Félicité MUHIMPUNDU

THESE Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Discipline : Sciences de l'Education

L'EDUCATION A LA CITOYENNETE ET SA PORTEE : CAS DU RWANDA

Directeur de thèse : Alain MOUGNIOTTE
UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION
25 septembre 2000

Table des matières

. . 1

REMERCIEMENTS . 3

INTRODUCTION . 5

Naissance du sujet . 5

Postulat et hypothèse de recherche . 6

But de la recherche . . 7

Etat de la question . 8

Techniques de recherche . 9

La documentation . 9

Les entretiens non directifs . 9

Le questionnaire . 9

Les conférences et les colloques . . 10

Des observations . . 10

Délimitation du sujet . 10

Plan de travail . 11

PARTIE I PRESENTATION ETHNOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DU RWANDA . 13

Introduction . 13

CHAPITRE 1 : PRESENTATION ETHNOGRAPHIQUE DU RWANDA . 14

1.1. Le peuplement du Rwanda . . 14

1.2. La base territoriale . 15

1.3. Différences et ressemblances . 17

CHAPITRE 2. PRESENTATION HISTORIQUE . 39

2.1. L'époque pré-coloniale . 40

2.2. L'époque coloniale . 43

2.3. L'époque républicaine . . 69

Conclusion partielle 1 . 101

PARTIE II L'EDUCATION SCOLAIRE PEUT-ELLE CREER UN SENTIMENT DE CITOYENNETE ET CONTRIBUER A LA PAIX ? . 103

CHAPITRE 1. : NOTION DE CITOYENNETE . 103

1.1. Evolution historique . 103

1.2. Situation de la citoyenneté aujourd'hui . . 114

Conclusion . . 126

CHAPITRE 2: EDUQUER A LA CITOYENNETE: signification . . 126

2.1. Le concept "éduquer" . 127

2.2. Eduquer à la citoyenneté . 130

Conclusion . . 154

CHAPITRE 3 : L'ECOLE EST–ELLE CAPABLE DE REMPLIR LA MISSION D'EDUCATION A LA CITOYENNETE ? . . 155

3.1. Essais réalisés à travers le monde . . 155

3.2. Limites et insuffisances de l'Ecole dans l'éducation à la citoyenneté . . 176

Conclusion . . 201

Conclusion partielle 2 . 203

PARTIE III L'EDUCATION A LA CITOYENNETE PEUT-ELLE CONTRIBUER A RESOUDRE LES PROBLEMES SOCIO- POLITIQUES RWANDAIS ET A RAMENER LA PAIX AU RWANDA ? . 205

INTRODUCTION . . 205

CHAPITRE I : QUELLE EST LA PART DE L'ECOLE DANS L'ECHEC DE LA CITOYENNETE RWANDAISE? . 206

1.1. L'esprit des textes législatifs et des politiques de l'éducation . . 206

1.2. Les enseignements à caractère civique reçus à l'Ecole . . 212

1.3. La compétence des enseignants . 244

1.4. La faiblesse de l'Ecole face à l'influence socio-familiale. . 256

1.5. L'Ecole elle-même . 266

Conclusion . . 274

CHAPITRE 2 : LES PERSPECTIVES EN FAVEUR DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE RWANDAISE . 276

2.1. Les opinions de la population rwandaise sur l'éducation aux valeurs au Rwanda . 276

2.2. Programmes des cours en rapport avec l'éducation à l'esprit citoyen . 290

2.3. Divergences entre les attentes de la population et de l'Etat sur l'Education aux valeurs citoyennes . . 295

2.4. Nos propositions pour la réussite de l'éducation à la citoyenneté rwandaise . . 300

Conclusion . . 328

Conclusion partielle 3 . 329

CONCLUSION GENERALE . 333

ANNEXES . 341

ANNEXE 1 : Déclaration de M. HARROI (au nom de la Belgique) sur le problème Hutu - Tutsi [626] . . 341

ANNEXE 2 : Diabolisation ethnique [627] . 343

ANNEXE 3 : Qu'en est-il de la volonté politique en matière éducative ? . 345

3.1. Les problèmes éducatifs que le pouvoir politique comptait affronter en 1996 [628] . 345

3.1.1. Problèmes généraux . 345

3.1.2. Problèmes spécifiques au niveau préscolaire et primaire . 347

3.2. Orientations données à l'éducation et mesures de redressement prises . . 349

3.2.1. Orientations et mesures générales . 349

3.2.2 Orientations et mesures de redressement spécifiques pour le préscolaire et le primaire. . . 351

ANNEXE 4 : Programmes d'enseignement d'histoire, de civisme et de géographie à l'Ecole primaire (éd. 1997). . . 352

4.1. Programme d'histoire . 352

4.2 Programme de civisme . 359

4.3 Programme de morale . . 368

ANNEXE 5 : Questionnaires et protocole d'entretien . 372

ANNEXE 6 : Repères chronologiques [629] . . 372

BIBLIOGRAPHIE . . 379

[626] KARIBWAMI (J). op cit. pp. 410-413

[627] CHRETIEN (J.P). Rwanda, les média du génocide. op. cit., pp.163-164

[628] MINEPRISEC, Politique Sectorielle de l'Education, Education préscolaire, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Enseignement spécial, Kigali, 1996, pp. 10-20

OUVRAGES . 379

REVUES, COLLECTIFS ET ARTICLES . . 384

TRAVAUX DE RECHERCHE (THESES ET MEMOIRES), RAPPORTS ET DOCUMENTS INSTITUTIONNELS . 387

Résumé . 391

Abstract CITIZENSHIP EDUCATION AND ITS SCOPE: THE CASE OF RWANDA . 393

[629] -MBONIMANA (G). L'instauration d'un royaume chrétien au Rwanda (1900-1931) Thèse se doctorat, Université Catholique de Louvain, 1981, p. IX-XII KARIBWAMI (J). Le Catholicisme et la société rwandaise 1900-1962, Présence Africaine, 1991 -NAHIMANA (F). Le Rwanda, Emergence d'un Etat, l'Harmattan, 1993 -Erny (P). Rwanda 1994, Clés pour comprendre le calvaire d'un peuple, l'Harmattan, Paris, 1994 -SIBOMANA (A). Gardons espoir pour le Rwanda, Entretiens avec Laure Guilbert et Hervé Deguinne, Desclé de Brouwer, 1997 -GUICAHAOUA (A) et Coll. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993 –1994).Université de Lille 1, 1995

DEDICACE A tous les victimes des massacres et du génocide rwandais et à tous ceux qui oeuvrent pour la paix de tous les Rwandais, je dédie ce travail

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

REMERCIEMENTS

A la fin de ce travail de recherche de longue haleine, puis-je exprimer ma joie et ma reconnaissance :

Au Professeur Alain MOUGNIOTTE pour avoir accepté de diriger nos recherches.

Son assistance et sa compréhension nous ont permis d'en venir à bout ;

A Paul MPAYIMANA, notre époux, et à nos enfants : Marie Paule UJENEZA, Aimée Paulette ISHIMWE et Mireille Pauline IRAGENA qui, durant ce travail, ont accepté de supporter tout le poids lié aux charges et à mon absence de la maison ;

A toutes les personnes qui ont contribué directement et indirectement à la réalisation de cette thèse ;

Au gouvernement français qui a accepté de nous accorder le visa toutes les fois que cela a été nécessaire ;

Trouvez, dans ce travail, le fruit de vos efforts et surtout de votre humanité.

" Tout comme les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes, la paix également trouve son origine dans nos esprits. La même espèce qui a inventé la guerre est également capable d'inventer la paix ; La responsabilité en incombe à chacun de nous " (Manifeste sur la violence, cité par Santiago Genovès, Expédition vers la violence, UNESCO , 1991)

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

INTRODUCTION

Naissance du sujet

Ce thème "**Education à la citoyenneté au Rwanda**" est une réaction au génocide et aux massacres vécus par ce pays dans les années 1990 et particulièrement en 1994.

Les évènements conflictuels des années 1990 et surtout le génocide et les massacres de 1994 ont suscité un doute quant à l'authenticité de l'Etat-nation rwandais et de la citoyenneté de son peuple. La question "Comment cela fut-il possible" était aussi la nôtre. Notre conviction était qu'un tel génocide et de tels massacres ne pouvaient avoir lieu que là où les notions d'Etat, de Nation et de citoyenneté n'ont pas été intériorisées par la population. En effet, ces notions ne sont-elles pas porteuses de valeurs susceptibles d'aider les peuples à dépasser leurs différences (ethniques, régionales, religieuses, claniques...) et à cohabiter dans la paix ?

Importée au Rwanda par les colonisateurs, la notion de citoyenneté, très étroitement liée aux notions d'Etat et de Nation, devait être apprise par eux au peuple rwandais. Les principaux vecteurs de la culture occidentale ayant été l'Ecole et l'Eglise, notre attention va porter sur la responsabilité de l'Ecole dans l'éducation du Rwandais à son statut de citoyen.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Postulat et hypothèse de recherche

1. La citoyenneté est un concept politique occidental qui, une fois bien appris, acquis et adopté par les Rwandais, pourrait les aider à résoudre leurs conflits socio-politiques, qui deviennent interminables.
2. L'éducation (formelle, informelle et non-formelle) est le moyen par lequel la citoyenneté sera instaurée chez les Rwandais.

D'emblée, une question se pose à partir du premier postulat: faut-il imposer des conceptions politiques étrangères? Depuis que les pays d'Afrique ont été colonisés, les conceptions politiques occidentales sont présentées aux africains comme des modèles à suivre et elles leur ont été petit à petit imposées. Après les indépendances, les pouvoirs africains n'ont pas cessé de baser leurs discours politiques sur ces conceptions occidentales, apparemment adoptées, sans toutefois être mises réellement en application. Ces conceptions se rapportent entre autres à l'Etat, à la Nation, à la République, à la démocratie et à la citoyenneté. Ces notions étaient-elles appropriées à la gestion des sociétés africaines ?

Pour ce qui est du Rwanda, son évolution socio-politique suscite beaucoup de questionnements, quant à l'adoption et à l'intériorisation des notions d'Etat-Nation et de citoyenneté dans sa politique. Les Rwandais étaient-ils convaincus de la nécessité de changer leurs mentalités politiques en faveur d'une citoyenneté nationale ? Le refus du partage de pouvoirs ayant été régulièrement à l'origine de conflits sanglants au Rwanda, la notion de citoyenneté à base nationale n'était-elle pas une option politique idéale pour les Rwandais ?

Introduites par les colonisateurs et maintenues par les autorités indépendantes, du moins théoriquement, les notions de ''nation'' et de ''citoyenneté nationale'' n'ont pourtant pas apporté aux Rwandais la cohabitation, le respect mutuel, le développement collectif et la paix qu'ils en attendaient. Ces attentes étaient-elles fondées ? Pourquoi n'ont-elles pas été atteintes ?

La conviction de Chain Hou-Chan est aussi la nôtre: ***" Du fait qu'elle constitue le principal élément moteur du changement social et économique, l'éducation peut contribuer, dans une très large mesure, à souder les éléments disparates qui composent une société multiraciale ou, au contraire, constituer un processus qui, par des voies souterraines, aura, à dessein ou non, pour effet de renforcer ou d'aggraver les divisions et les tensions existantes "*** [1] .

Nous nous sommes demandée pourquoi les nouvelles institutions politiques, introduites au Rwanda par les colonisateurs, n'ont pas apporté aux Rwandais ce qu'ils en attendaient. Autrement dit, les divisions qui caractérisaient la société rwandaise

[1] CHAIN HOU-CHAN. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, Unesco, Paris, 1971

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

traditionnelle n'ont pas trouvé de solution dans les nouvelles institutions. La raison ne s'en trouverait-elle pas au niveau de l'éducation ou de la préparation de la population à ces nouvelles notions ? Celle-ci a-t-elle bénéficié d'un encadrement et dd l'apprentissage requis par ces concepts nouveaux, qui devaient désormais conditionner sa vie ?

Le passage des institutions socio-politiques traditionnelles aux institutions politiques modernes suppose un changement profond des mentalités, des comportements, du système des valeurs. Cela demande la destruction d'un certain nombre de structures mentales, pour en construire d'autres. Cela demande un changement de convictions, une philosophie de la vie, qui requièrent un encadrement, un apprentissage, une éducation [2] . Il fallut donc éduquer les peuples colonisés aux nouvelles institutions et, pour ce qui nous concerne, il faut éduquer les Rwandais, enfants et adultes, dirigeants et dirigés, à la "citoyenneté rwandaise". **La question fondamentale de ce travail, notre problématique, c'est en définitive de savoir si une éducation à la citoyenneté aurait pu remédier aux conflits qui ont affecté le Rwanda en 1994 et si elle pourrait en prévenir la réactivation.**

But de la recherche

Le but de cette recherche est de chercher des stratégies à proposer aux concepteurs du système éducatif rwandais, lesquelles stratégies pourraient lui permettre de jouer sa fonction de changement social, en instituant les valeurs de la citoyenneté sans détruire les valeurs traditionnelles positives. En effet, si l'éducation constitue le principal élément moteur du changement social et peut contribuer à souder les éléments disparates d'une société plurielle comme le Rwanda, pourquoi le système éducatif rwandais n'a-t-il pas permis d'éviter la catastrophe humaine de 1994? Ce système éducatif pouvait-il éviter pareil drame humain chez des concitoyens ?

Au Rwanda, les institutions directement responsables de l'éducation sont la famille, l'Eglise, l'Ecole, la société (= l'environnement) et les médias. Sans ignorer l'enchevêtrement des effets de ces différentes institutions, le présent travail se donne pour tâche de déterminer la responsabilité de l'Ecole dans l'éducation à la citoyenneté au Rwanda. Pour cela, il faudra analyser les programmes suivis, leurs contenus et leur enseignement, en relever les forces ou les faiblesses, en étudier les effets sur les comportements des bénéficiaires. Pour finir, cette étude devrait aboutir à des propositions concrètes de ce qu'on pourrait faire pour que notre Ecole devienne un lieu privilégié d'éducation du peuple rwandais au développement de l'esprit citoyen et aux capacités requises par l'exercice de sa citoyenneté.

[2] RODINSON (M.). Nation et idéologie. Encycopédia Universalis, 16, Nations-Orchidales, Paris, p.16

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Etat de la question

Poser le problème de la responsabilité de l'Ecole dans l'éducation à la citoyenneté revient à se demander si "l'éducation scolaire peut créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix". Plusieurs auteurs, dont A. Mougniotte (Education au politique, provocation ou sagesse, 1991), Louis Legrand (Une Ecole pour la justice et la démocratie, 1995), Patrice Meyer Bisch (La culture démocratique, un défi pour les écoles, 1995), etc.. ont traité cette question. Ils reconnaissent, d'une part, que l'Ecole est la meilleure institution d'éducation à la citoyenneté et, d'autre part, qu'elle reste incapable à elle seule de remplir cette mission.

Beaucoup de travaux de recherches (mémoires et thèses) et de conférences (nationales ou internationales) ont porté sur l'évaluation du système éducatif (formel et non formel) au Rwanda. Entre autres, citons :

- L'évolution récente de l'institution scolaire et de la carrière enseignante au Rwanda: évaluation d'ensemble (thèse de doctorat soutenu par Ildephonse Nayigizente en 1986 à Paris VIII);
- La Conférence Internationale de l'Education, 43ème session, Genève 1992, Développement de l'éducation au Rwanda 1990 - 1992, rapport national réalisé par le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire en 1992.
- La Conférence sur " La politique et la planification de l'Education au Rwanda" tenue à Kigali en Avril 1995 par les Ministères de l'Enseignement Primaire, Secondaire et ERAI (MINEPRISEC) et de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture (MINESUPRES).

Dans l'ensemble, le système éducatif rwandais a été caractérisé par une incapacité de répondre aux besoins du pays sur les plans tant socio-économique que culturel; c'est ce qui ressort de tous ces travaux et qui justifie les différentes réformes dont ce système fut l'objet à plusieurs reprises. Plus proche de notre préoccupation, une question est posée, en rapport avec le rôle de l'Ecole dans la tragédie rwandaise: "Pourquoi le système éducatif n'a-t-il pas su éviter l'autodestruction du pays" [3] ? Des tentatives de réponses existent : un contenu incomplet, sans éducation à la paix ni aux droits de l'homme ; un contenu discriminatoire dans les enseignements d'Histoire et d'Education civique ; l'éducation est devenue un instrument politique.

Mais une telle question mérite plus d'attention, plus d'analyse, et les réponses à lui donner doivent s'appuyer sur des données précises. C'est ce genre de réponses que ce travail veut chercher, en se basant, d'une part, sur l'analyse de certains enseignements (Histoire, Géographie, Education civique et éducation aux valeurs) et, d'autre part, sur les insuffisances ou limites de l'éducation scolaire.

[3] MINEPRISEC & MINESUPRES, Conférence sur la politique et la planification de l'Education au Rwanda, Kigali, 1995, p.16

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Techniques de recherche

La documentation

La documentation a porté essentiellement sur le concept de "citoyenneté", terme clé de notre recherche. Il fallait non seulement bien comprendre la signification de ce terme politique, mais aussi connaître son évolution dans le temps. Notre attention a été mise d'abord sur la citoyenneté en Occident et ensuite en Afrique, au Rwanda en particulier, où ce concept a été importé par la colonisation.

Les entretiens non directifs

Les entretiens ont été soit intentionnellement organisés, soit occasionnels, lors des rencontres avec des compatriotes ou autres personnes connaissant le problème du Rwanda. Ils ont touché des Rwandais issus des deux groupes sociaux composant la population rwandaise : les Hutu et les Tutsi, des réfugiés et des non réfugiés, à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Dans l'ensemble, chaque région du Rwanda est représentée.

Les questions autour desquelles ils ont tourné se rapportent au rôle joué par le système éducatif dans la catastrophe humaine vécue par le Rwanda en 1994, à l'éducation à la citoyenneté et à la nationalité rwandaise.

En 1995, les entretiens organisés (avec enregistrement ou prise de notes) sont au nombre de treize, dont cinq avec les agents de l'UNESCO chargés de la reconstruction des systèmes éducatifs et de la culture de la paix. D'autres ont été réalisés dans une ambiance de causerie-discussions avec dix personnes vivant au Rwanda, qui étaient en mission en France et avec vingt personnes réfugiées avant ou pendant la guerre de 1994. Entre 1997-1999, période où nous étions au Cameroun, nous avons réalisé une trentaine d'entretiens avec des rwandais en exil ou en mission de travail. Sans devoir énumérer tous nos interlocuteurs, les entretiens qui ont inspiré cette étude ont donc touché plus de soixante-dix rwandais.

Le questionnaire

Les entretiens ayant été orientés précisément sur la citoyenneté des Rwandais et leur éducation à la citoyenneté, nous avons utilisé des questionnaires pour recueillir les idées des Rwandais sur les problèmes éducatifs du pays, tels qu'ils sont perçus après la douloureuse période de 1990 à 1994.

Ces questionnaires ont été envoyés au Rwanda et distribués aux paysans (qui savent lire et écrire), aux enseignants et aux administrateurs locaux (scolaires ou politiques) de

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

deux communes rurales, aux fonctionnaires et aux enseignants de la capitale, enfin aux chefs d'établissement et aux professeurs d'établissement d'enseignement secondaire.

Sur les cinquante questionnaires envoyés au Rwanda, seulement trente cinq sont remplis ; ceux qui ne nous ont pas été retournés étaient destinés aux enseignants de la capitale et à l'administration centrale. Un seul parmi ceux qui devaient nous renseigner sur la perception des problèmes d'éducation par les responsables de l'éducation au niveau central nous est revenu. Cependant, cela ne constitue pas un handicap car, par ailleurs, nous avons pu obtenir les rapports des différents séminaires organisés au niveau national sur la reconstruction de l'éducation, les problèmes et les propositions essentiels y étant consignés.

Les conférences et les colloques

Nous avons suivi avec un grand intérêt la troisième biennale de l'éducation et de la formation tenue à Paris du 18 au 21 avril 1996 à la Sorbonne et au CNAM (Centre National d'Arts et Métiers), où la citoyenneté a été abordée sous plusieurs aspects dans le thème "éducation, éthique et valeurs démocratiques". Il s'agissait de faire le point sur la manière dont est conçue l'éducation "éthique" (dans des pays engagés dans la voie démocratique) sous les termes, synonymes ou non, d'éducation et de formation "morale", "civique", ‘'à la citoyenneté'', "aux droits de l'homme".

Une conférence a été donnée par le professeur Madeleine Reberioux à l'Université Paris VIII en mai 96 sur le thème "où en est la citoyenneté". D'autres conférences, organisées à Paris sur le Rwanda et le Burundi, ont également retenu notre attention.

En 1998, nous avons suivi le colloque "Citadins et ruraux en Afrique à l'aube du 3ème millénaire", tenu à l'UCAC (Université Catholique d'Afrique Centrale) à Yaoundé, les 29, 30 et 31 octobre. La citoyenneté nationale y a été largement étudiée dans le contexte de la mondialisation.

Des observations

Dans une Ecole primaire française "Victor Hugo" à Epiney Sur Seine, nous avons mené plusieurs observations dans deux classes (CP et CE1) où les enseignants pratiquent la pédagogie Freinet. Grâce à ces observations, nous avons obtenu des éléments qui nous ont permis de réfléchir sur une approche méthodologique dd l'éducation à la citoyenneté dans nos pays d'Afrique. La pédagogie Freinet est justement pratiquée en vue de préparer les enfants qui en bénéficient à la citoyenneté (française).

Délimitation du sujet

Historiquement, ce travail couvre les périodes pré-coloniale, coloniale et post-coloniale,

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

jusqu'en 1994, année où ont eu lieu le génocide et les plus grands massacres qu'ait connus le pays. En effet, ce sont ce génocide et ces massacres qui furent à l'origine de notre interrogation sur l'impact de l'éducation scolaire sur l'esprit citoyen des Rwandais. Il s'agit en fait de comprendre la part de l'Ecole dans ces tristes événements.

Quant aux niveaux d'éducation scolaire, nous nous limitons au primaire. Deux raisons le justifient essentiellement. D'une part, les valeurs citoyennes dont il est question dans la présente recherche devaient s'apprendre au niveau primaire dans les cours d'Education civique, d'Histoire, de Géographie et même de Religion et morale. Vu l'importance de la population scolarisée (au début des années 1990, le taux de scolarisation atteignait 60,6%) et vu que cela n'a pas évité le génocide et les massacres à grande échelle, nous avons voulu nous pencher sur l'éducation reçue par cette population, depuis que l'Ecole a existé au Rwanda.

D'autre part, nous sommes convaincue que l'âge du primaire est l'âge scolaire idéal pour une éducation aux valeurs humaines les plus élémentaires, indispensables à la vie sociale et politique, que requièrent les temps modernes. En Kinyarwanda, nous disons que " Igiti kigororwa kikiri gito " (=la bonne forme de l'arbre lui est donnée quand il est encore jeune). S'il faut donc chercher une solution durable aux conflits rwandais, se tourner vers les enfants nous paraît absolument nécessaire.

Plan de travail

Ce travail comprend trois parties:

Premièrement, nous avons effectué une présentation ethnographique et historique du Rwanda, analysé les principaux groupes sociaux ethniques et régionaux évoqués dans les conflits rwandais et l'évolution de leur histoire, et étudié les manifestations de l'échec de la citoyenneté rwandaise.

En deuxième lieu, nous avons essayé de voir si l'éducation scolaire peut créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix. Pour cela, nous avons été amenée à définir la citoyenneté et à la situer en Afrique, au Rwanda en particulier. Il a été aussi question de comprendre ce que c'est qu' ''éduquer à la citoyenneté'', avant d'analyser la part de l'Ecole en général dans cette mission d'éducation.

En troisième lieu, nous avons fait un diagnostic sur la part de l'Ecole dans l'échec de la citoyenneté rwandaise. Après avoir relevé les causes liées au système éducatif scolaire, nous sommes passée à la recherche de perspectives. Celles-ci seront la synthèse des données des différentes expériences réalisées dans ce domaine et des propositions faites par les Rwandais eux-mêmes, après les dures épreuves du début des années 1990.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

PARTIE I PRESENTATION ETHNOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DU RWANDA

Introduction

La présentation ethnographique et historique du Rwanda nous aidera à relever les facteurs de division des Rwandais qui ont empêché l'Etat de devenir une nation. Plusieurs auteurs sont d'accord pour dire que, à la veille de la colonisation, les Banyarwanda constituaient déjà, depuis plusieurs siècles, un "peuple-nation". Quant au Rwanda en tant qu'Etat-nation, ils estiment qu'à la même période "l'Etat-nation", qui tendait à s'inscrire dans le même cadre territorial, n'était qu'en cours d'élaboration. [4]

A observer de près les réalités, le Rwanda n'est toujours pas devenu une nation. Beaucoup d'écrits reconnaissent que la société rwandaise pré-coloniale se caractérisait par des différenciations d'ordre racial ou ethnique discriminatoires entre les trois groupes :

[4] IMBS (F) & coll. Le Rwanda: les données socio-géographiques, Hérodote, revue de géographie et de géopolitique, 1er et 2è trimestres, n°72/73, 1994, Paris, p.250.

les Hutu, les Tutsi et les Twa, en faveur des Tutsi. Durant la période coloniale, ces différenciations ont été entretenues toujours en faveur du même groupe jusqu'à la fin du régime monarchique. Avec l'avènement de l'indépendance et de la République, elles ont continué à prévaloir mais, cette fois-ci, en faveur des Hutu. En outre, non seulement ethniques, elles sont devenues régionales, tant lors de la 1ère République (1961-1973), à partir de 1968, que de la 2ème (1973-1994). Ce sont les principaux facteurs de division des Rwandais, qui ont empêché l'Etat de devenir une nation.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION ETHNOGRAPHIQUE DU RWANDA

1.1. Le peuplement du Rwanda

Deux thèses principales tentent d'expliquer le peuplement du Rwanda, sans toutefois donner d'arguments satisfaisants. Pierre Erny les résume comme suit: ***" La première, dite "traditionnelle" stipule que le peuplement du Rwanda s'est effectué par vagues successives: les Twa seraient les occupants primitifs essentiellement sylvicoles; puis seraient arrivés des peuples de la langue bantoue, agriculteurs et défricheurs, à organisation décentralisée, représentés aujourd'hui par les Hutu; enfin, à des époques très variables selon les auteurs (cela va du 9ème au 17ème siècle), des éleveurs Tutsi se seraient infiltrés progressivement, venant du nord ou de l'est avec leurs vaches aux cornes en forme de Lyre. La seconde, présentée comme étant issue de la nouvelle historiographie, précise que les Tutsi, les Hutu et les Twa forment la même ethnie: leur distinction a été due historiquement à des mécanismes internes de différenciation et de stratification sociales comme il en existe dans toutes les sociétés. La différence serait due au mode de vie, à l'éducation, à la nourriture, à la forme de travail et à la psychologie de classe "***[5].

Avant les différentes thèses scientifiques, il y a ce que racontent les légendes : les unes attribuent un même ancêtre aux divers clans du pays, mêlant Hutu, Tutsi et Twa selon des proportions variables [6]. D'autres, tel le mythe des nyiginya, où il est question des descendants du ciel, dont l'ancêtre des Ba-Tutsi, disent que les Tutsi sont venus du ciel, trouvant les deux autres groupes sur la terre. Cette dernière version mythique rejoint en quelque sorte la thèse basée sur les mouvements migratoires, affirmant que les Tutsi sont arrivés au Rwanda en dernier lieu. Ce qui est certain - on est unanime là-dessus - c'est que, depuis plusieurs siècles avant la colonisation, le peuple des Banyarwanda (parlant la même langue le Kinyarwanda) comprend les trois groupes: Hutu, Tutsi et Twa, se retrouvant tous dans les mêmes clans.

[5] ERNY (P).Rwanda 1994. Clés pour comprendre le calvaire d'un peuple. Paris l'Harmattan,1994,pp25-27

[6] Idem, p.250

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Autour des concepts Hutu, Tutsi et Twa, les questions sur leur origine et leur ordre d'arrivée ainsi que leur appartenance ethnique restent sans réponses concordantes sur le plan scientifique. Cependant , l'administration rwandaise, coloniale ou post-coloniale, reconnurent que Hutu, Tutsi et Twa désignent les ethnies rwandaises et, jusqu'en 1994, elles étaient consignées dans les pièces d'identité. Du côté des chercheurs, certains reconnaissent, avec Pierre Erny, que le terme ethnie, de même que les termes que ceux de race, tribu, caste et classe, n'est pas adapté au cas du Rwanda. Chaque concept a sa part de vérité; mais, employé seul, il est inadéquat. [7]

1.2. La base territoriale

1.2.1 La présentation physique et humaine

D'Hertefelt présente l'aspect physique du Rwanda : ***" l'aspect physique du Rwanda a changé au fur et à mesure que la population s'accroissait et agissait sur l'environnement. Cependant, certains facteurs naturels comme le relief et le climat conservent à ce territoire une certaine constance. On peut répartir le Rwanda en trois aires relativement homogènes au point de vue physique. Ce sont le Rwanda oriental, dont l'altitude varie de 1300 m à 1700 m; le Rwanda central, haut plateau intérieur à l'altitude moyenne de 1700 m environ, et le Rwanda occidental et septentrional, qui comprend la crête de partage, les bords du lac Kivu, le massif volcanique, le haut plateau du Mulera et les montagnes du Rukiga. Ces trois aires ont des caractéristiques climatiques propres. Historiquement, elles ont joué un rôle différent. C'est dans le Rwanda oriental, au Buganza, que se trouvait le berceau du royaume, au milieu d'un nombre d'états longtemps irréductibles: le Ndorwa-Mpororo, le Mubari, le Gisaka et le Bugesera. Les plateaux du centre ont constitué pendant des siècles le royaume Rwanda proprement dit, qui n'a pu résorber qu'assez tardivement la partie ouest et nord du pays "*** [8] .

Quand les Blancs sont arrivés, ils ont constaté que, comme aujourd'hui, la population était dispersée sur les collines, et non regroupée en villages, comme dans maints autres pays africains. Chaque maison était généralement située dans la propriété d'une famille et entourée des champs de la dite famille. Mais, quoique non groupées en village, les maisons étaient assez proches les unes des autres, favorisant la vie communautaire, à laquelle les Rwandais tenaient beaucoup. [9]

Sur ce territoire, tous les groupes ethniques partagent les mêmes espaces *:* ***" pas de Tutsi sans voisin Hutu, l'inverse n'étant pas toujours vrai; les Twa sont trop peu***

[7] Idem, p.42

[8] HERTEFELT(D') (M).).& coll. Les anciens royaumes de la zone interlactustres méridionale Rwanda, Burundi, Buha, Tervuren, Bruxelles, 1962, p.16

[9] KARIBWAMI (J). Le catholicisme et la société rwandaise 1900-1962, Présence Africaine, Paris, 1991, p.47.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

nombreux pour être présents partout, mais il n'est pas de commune (il s'agit d'unités dont la superficie va de 30 à 900 Km²) et, a fortiori, de préfecture qui soit monoéthnique. Il n'y a, début 1994, ni hutuland ni tutsiland au Rwanda " [10] .

1.2.2. Les frontières furent longtemps fluctuantes

1.2.2.1. L'unité territoriale du Rwanda

Sur l'unité territoriale du Rwanda, plusieurs auteurs comme F. Reyntjens, F. Nahimana et E. Ntezimana sont d'accord sur le fait que *" **depuis plus de vingt ans, la recherche historique universitaire, tant rwandaise qu'étrangère, a exploré de nouvelles sources et ébranlé les certitudes des chercheurs. Il apparaît que le Rwanda actuel fut longtemps occupé par une pléiade de royaumes de faible étendue. Au sein de cet espace, les populations étaient fort mobiles, ce qui favorisait échanges et inter-connaissances.***

Tous ces royaumes avaient une structure interne très semblable, alors que leurs souverains appartenaient à des lignages soit Hutu soit Tutsi. Lorsque, à partir du 18ème siècle, le royaume U-Rwanda prit une importance croissante, ce fut au sein d'une aire culturelle dont la construction avait plusieurs siècles d'avance. L'unification politique réalisée dans la seconde moitié du 19ème siècle bénéficia de l'homogénéité culturelle et des relations entre lignages que celle-ci avait favorisées; elle ne l'initia pas.

A l'arrivée des Européens, cette unification restait précaire et contestée. Les frontières étaient mouvantes et mal définies, des querelles dynastiques ébranlaient le pouvoir royal. Les petits royaumes Hutu avaient pu se maintenir dans certaines régions montagneuses de façon autonome et parfois quasi indépendante. Par ailleurs, les zones contrôlées réellement par le mwami connaissaient des formes d'administration très diversifiées " [11] .

1.2.2.2. Les dernières annexions du Rwanda actuel (au 20è s.) : le Nord et l'Ouest

Les populations dont les Etats ont été annexés récemment au territoire du Rwanda ont un certain regret ou ressentiment, comme le montre Nahimana [12] à partir des entretiens qu'il a menés avec certaines d'entre elles. Par exemple, elles disent :

- " Actuellement nous voulons que notre histoire soit dite, que nos vieux livrent leurs connaissances et que tout soit connu. Il faut que nos enfants sachent

[10] IMBS (F). op.cit., p. 249

[11] Idem, pp. 249-250

[12] NAHIMANA (F)., Emergence d'un Etat, l'Harmattan, Paris, 1993, pp. 20-23

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

toutes nos valeurs car sans cela ils risquent d'avaler la culture des Blancs et de penser que nos ancêtres n'ont pas travaillé, qu'ils n'ont pas créé de bonnes choses. Il faut que tout le monde sache comment nos pays, dans cette région, ont été constitués et dirigés pendant des milliers d'années par les abami hutu avant de succomber sous la gouverne combinée des Blancs et des Tutsi; il n'y a pas longtemps!...” - “ Je suis baptisé, ma femme également et même mes enfants. Les Pères Blancs et d'autres Blancs ont aidé les Tutsi à évincer nos abami qui nous donnaient la pluie et garantissaient la fécondité. Ils ont installé les Tutsi qui nous ont forcés à cultiver pour eux et qui nous ont contraints à nous soumettre à tous les étrangers même à des petits hommes chétifs qui sont blancs. Depuis, on a parlé d'un seul mwami dans tout le pays. Résignés, nous avons cessé d'appeler les abami hutu d'ici abami; ils ont été dénommés abahinza. ”

Pour les régions étudiées par F. Nahimana, les populations semblent partager les sentiments négatifs qu'ils ont gardés de l'annexion de leurs "pays" au Rwanda du 20ème siècle. Le colonisateur a donc forcé l'unification des Etats, qui ont formé le Rwanda actuel, sous un même gouvernement central. Ce n'est pas parce qu'ils avaient compris l'utilité (économique, politique, sociale...) de se réunir en un seul Etat qu'ils ont accepté la soumission ; c'est parce qu'ils étaient faibles militairement; ils ne pouvaient donc plus résister.

L'étude de F. Nahimana signale même l'existence de rancune chez les populations victimes des expéditions de conquête de leurs Etats. Il écrit que, depuis la fin du 19ème siècle jusqu'à la fin des années vingt, les populations ont vécu un cauchemar presque perpétuel, dont l'élément mentalement dominant fut l'expédition militaire mené de concert par le pouvoir colonial et le pouvoir tutsi. D'autres maux étaient vus comme "justes" conséquences ou résultats de cet élément-expédition. Celui-ci fut sans aucun doute une des causes des relations socio-politiques et administratives peu aisées entre les populations du nord, du nord-ouest et les représentants indigènes du pouvoir colonialo-nyiginya. En effet, ces derniers étaient vus comme de véritables inzigo (= meurtriers d'un parent), sur lesquels, sans la peur du fusil et de la prison du Blanc, il fallait exercer la loi de la vengeance dans le cadre de la vendetta. [13]

1.3. Différences et ressemblances

1.3.1. Du point de vue linguistique

Le Rwanda est l'un des rares pays d'Afrique où la population parle la même langue : ***“ le Kinyarwanda, langue maternelle sur tout le territoire, en dehors de quelques zones frontalières, langue administrative à égalité avec le français et langue d'enseignement primaire. Il n'est, à notre connaissance, aucun élément permettant de discerner si les Hutu, les Tutsi et les Twa d'aujourd'hui ont autrefois parlé des langues distinctes ”*** [14] .

L'analyse linguistique du Kinyarwanda révèle quelques différences quand on

[13] NAHIMANA (F). op-cit., p. 282

compare les trois groupes sociaux : il y a peu de différences linguistiques entre les Tutsi et les Hutu; au contraire, le langage parlé par les Twa possède des caractéristiques particulières. Le modèle normatif du beau langage se trouve dans le Rwanda central. Il existe une variation dialectique sensible, surtout dans les régions récemment incorporées au royaume (Gisaka, Kinyaga, toutes les régions septentrionales). [15]

1.3.2. Du point de vue socio-culturel

Au point de vue socio-culturel, certains auteurs n'établissent aucune différence entre les pratiques des Hutu, des Tutsi et des Twa, alors que d'autres y mettent des nuances. *" **Au-delà de la langue, écrit F. Imbs , les Banyarwanda se reconnaissent tout un ensemble de pratiques sociales et culturelles analogues : divisions du temps et de l'espace, règles de convivialité, proverbes et malédiction, contes et chants des veillées, rites de mariage et de funérailles, culte familial des ancêtres, etc.. Des formes plus élaborés et plus sélectives de l'activité religieuse telles que le culte de Lyangombe regroupent des initiés qui sont indifféremment Hutu, Tutsi ou Twa. Les Rwandais sont très fiers de la richesse de leur littérature orale, qui relève de genres très divers, et nul ne songe à exclure des programmes scolaires, destinés à tous, les poèmes pastoraux que l'on pourrait imaginer être l'apanage des Tutsi. La culture matérielle, continue-t-elle, n'est pas en reste de convergences. Rien ne distingue, en matière de techniques, les cultivateurs et éleveurs Hutu de leurs voisins tutsi. Ils partagent aujourd'hui le même héritage, multiséculaire et sans cesse enrichi. Ils cultivent les mêmes plantes, élèvent les mêmes races animales, disposent du même outillage. Et pour tous, la bière de banane est la boisson la plus riche de signification sociale "*** [16] ***.***

En 1962, Marcel D'Hertefelt avait relevé l'existence de variations culturelles sur le territoire rwandais. Serait-on autorisé à dire que, avec le temps, ces variations auraient disparu? Pour répondre à cette question, il faudrait s'appuyer sur des études spécifiques à chaque région et à chaque ethnie, mais nous n'en disposons pas maintenant. Néanmoins, certains témoignages actuels tendent à confirmer la position de D'Hertefelt. *" **La culture du Rwanda, écrit-il, n'apparaît pas comme un bloc monolithique, bien qu'une description générale, valable pour tout le pays, puisse être donnée. On peut considérer qu'il existe deux ordres de variation : les variations dans l'ordre vertical, qui concernent les différences d'une caste à l'autre, et la variation dans l'ordre horizontal, la plus importante, qui concerne les différences régionales par rapport au pattern culturel du Rwanda central. Ces deux ordres sont corrélatifs et sont fonction de l'histoire. Au fur et à mesure qu'on se rapproche de la culture du Rwanda central où l'emprise de la caste supérieure a été la plus profonde et où l'acculturation entre les groupes, en particulier tutsi et hutu, a également été la plus***

[14] IMBS (F) & coll. op-cit, p. 248

[15] HERTEFELT(D') (M), op. cit. P. 16

[16] ***IMBS (F) & coll. op-cit, pp. 248-249***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

intense, les différences culturelles entre les castes se réduisent pour une large part. Dans les régions périphériques, au contraire, où l'administration centrale n'a pu réaliser les mêmes normes culturelles qu'au centre et où, en général, l'équilibre démographique des castes diffère beaucoup de celui du Rwanda central, la variation culturelle s'accroît " [17] .

En 1993, F. Nahimana, historien rwandais, va dans la même ligne que M. D'Hertefelt quand il compare ''i Mukenke'' et ''mu Nkiga''. ***" Sur le plan culturel, la zone dite "i Mukenke" (=expression qui référait à des régions politiquement dominées par le pouvoir nyiginya, à savoir surtout le centre, l'est et le nord-est du Rwanda actuel, donc l'aire géographique de basse et moyenne altitude, des plateaux centraux, des plaines de l'Est et du nord-est) est opposée à la zone dite "Inkiga" (= les régions de haute altitude du nord, du nord-ouest et de l'ouest, qui s'étaient farouchement levées contre la pénétration du pouvoir nyiginya). I Mukenke fut utilisé pour désigner les régions habitées par (disait-on) des populations aux moeurs raffinées, versées dans l'art de dire et de combattre, tandis que Inkiga désignaient les domaines des montagnards frustes ou barbares. Aujourd'hui, cela est entré dans le langage courant et on entend dire: ''ni umunyamukenke ou umunyanduga (les deux expressions signifiant la même chose dans le parler courant et populaire) = quelqu'un avec des manières fines sachant bien vivre dans la société''; ''ni umukiga= c'est un montagnard éloigné de la "vraie" civilisation; il manque de manières "*** [18] .

1.3.3. Du point de vue psycho-social

Les différences ou ressemblances relevées sous ce point proviennent soit des impressions ou observations des Blancs; soit de celles des chercheurs rwandais, soit des représentations sociales des uns sur eux-mêmes ou sur les autres. Quelles que puissent être ces descriptions, objectives ou subjectives, elles sont très déterminantes du genre de rapports qui unissent les trois groupes sociaux ou les individus.

1.3.3.1. Différences

Anicet Kashamura [19] s'est penché sur le caractère des Hutu, des Tutsi et des Twa ; il observe que :

- l'orgueil des Tutsi n'a pas son pareil ; le Tutsi se considère comme la mesure de toute chose. Tous ceux qui ne lui ressemblent pas, fussent-ils européens, sont des barbares (inyamaswa); il dispose d'une collection d'înjures mordantes pour exprimer

[17] HERTEFELT(D') (M). op. cit., p. 23

[18] NAHIMANA (F). op. cit., p. 112

[19] KASHAMURA (A). Famille, sexualité et culture. Essai sur les mœurs sexuelles et les cultures de peuples des Grands Lacs africains. Paris, Payot, 1973, pp.48-50.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

son mépris: ibisimba, insectes piquants c'est-à-dire sous hommes; inyamaswa, civette, personne mal élevée et grossière; mushi, paria, homme sans honneur, mangeant n'importe quoi; twa, pygmée, c'est-à-dire clochard, hippie. Le Tutsi parle peu. Actes, gestes, paroles, tout chez lui est pesé et concerté. Il est secret, hautain et supporte mal d'être commandé. Il est d'un tempérament doux et peu violent, mais il vise toujours la place la plus haute. Dès leur plus jeune âge, les enfants tutsi sont imprégnés de cette mentalité, et leur ambition la plus vive est d'incarner les vertus de leurs parents.

- Le Hutu, quant à lui, est un homme beaucoup plus ouvert, même si, par snobisme, il imite parfois le comportement tutsi ;
- S'agissant du Twa, il est vif, spontané, colérique, ne se laisse pas impressionner par l'attitude majestueuse et réservée des Tutsi. Il ne garde pas le secret de ses relations intimes, volontiers, il adopte un langage provoquant et bizarre, différent des autres... Il arrive que les hommes des grands lacs considèrent les autres Africains comme des Twa, à cause de leur vivacité et de leur exubérance, mais aussi à cause de certains traits morphologiques.

Dans le langage courant, on sent que les Rwandais ont intégré ces différences et les vivent sans trop se poser de question. Cela peut se remarquer dans les proverbes usuels ou dans les causeries rapportées par les parents ou les grands parents à leurs enfants. Par exemple, sur le plan ethnique, il n'est pas rare d'entendre les expressions ou proverbes :

- Abatutsi basekesha amenyo ku mutima hafunze, (les tutsi rient avec les dents alors que leur cœur est fermé).
- Abatutsi bariyemera, ni ba "batigaya ubuke", (les tutsi sont vaniteux, leur petit nombre ne leur dit rien).
- Abatutsi ni inyanda, barinemfaguza, (les tutsi sont paresseux et ne mangent pas tout).
- Umuhutu ahora yisuzugura, yipfobya = le hutu vit dans un complexe d'infériorité: il sait qu'il n'est pas intelligent, il n'est pas beau, il n'est pas digne de ceci ou cela, etc... Mais, il sait qu'il est travailleur ("umukozi").
- Umuhutu akunda kurya, (le muhutu aime manger).
- Utuma abahutu agira benshi, (celui qui commissionne les hutu en multiplie les messagers).

Sur le plan régional, il n'est pas rare non plus d'entendre dire que les Bakiga (habitants des hautes montagnes) mangent beaucoup, sont sales, brutaux, primaires, très forts, aiment les femmes etc.., tandis que les Banyanduga (habitants du centre) sont qualifiés d'hypocrites, paresseux (inyanda). Les Baganza sont pris pour hypocrites également et pour des gens qui ne supportent pas "agasuzuguro" (= le mépris, se sentir diminué). Les Bashi (extrême sud-ouest) aimeraient trop la viande.

Ce que l'on peut remarquer, à défaut même d'une étude approfondie dans ce domaine des représentations sociales, c'est une sorte de transfert: les caractéristiques

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

attribuées jadis par les Tutsi aux Hutu de façon péjorative, ont fini par prendre une dimension régionale. Ainsi, les Hutu du Nduga auraient traité les Bakiga comme les Tutsi l'auraient fait pour les Hutu en général.

1.3.3.2. Ressemblances

Il est indéniable que, au fil des jours, les caractéristiques psychologiques qui étaient propres à un groupe ont été adoptés par les autres groupes. C'est ainsi que la description socio-psychologique des Rwandais tend à être unique, et non différenciée en fonction des groupes ethniques ou régionales. Cela se retrouve par exemple dans l'étude réalisée par des étudiants de l'Université et de l'Institut Pédagogique National du Rwanda avec le professeur P. Erny, où il était question de tracer d'eux-mêmes une sorte d'auto-portrait ethnique. *“ **En parlant des "Rwandais" en général, écrit P. Erny, c'est évidemment d'eux-mêmes que ces jeunes gens parlaient, en fonction d'une sorte de psychologie intuitive et populaire, et c'était bien le but de cet exercice d'introspection (vers laquelle ils étaient d'ailleurs étonnement portés). Ces textes nous éclairent sur un certain nombre de comportements et de sentiments liés à une culture, mais surtout sur la manière dont les Rwandais se perçoivent eux-mêmes** ”* [20].

Dans cette description, rares sont les traits qui se réfèrent aux Hutu, aux Tutsi, aux Twa, aux Baganza, aux Banyanduga, aux Bacyiga, etc., alors que ces étudiants sont originaires de toutes les couches sociales. Pour P. Erny, cela pourrait se justifier par le fait que, *“ **les Tutsi, ayant formé, depuis un temps qu'on ne peut pas déterminer, une classe dominante, les valeurs qu'ils ont promues sont devenues, en un sens, des valeurs communes, même si d'un groupe à l'autre elles se concrétisent d'une manière plus ou moins accomplie. Ces valeurs tournent autour de l'intelligence du coeur, de l'intuition des êtres, de la maîtrise de soi (de son corps, de ses émotions, de ses sentiments, de sa parole), de l'esprit d'à-propos, du sens de la diplomatie, du courage, de la noble générosité et de la recherche de la beauté en toutes choses (l'apparence physique, le discours, le geste et la démarche, les actes moraux** ”* [21].

En lisant ce passage, on a l'impression que les valeurs rwandaises sont d'origine tutsi et en train de s'accomplir progressivement. Cela voudrait donc dire qu'il n'y ait pas eu d'échange culturel entre les groupes sociaux, que ces valeurs n'ont pas été connues avant l'influence tutsi et que les régions du Rwanda actuel qui n'ont pas reçu l'impact tutsi aient ignoré, ou presque, ces valeurs. Affirmer ou infirmer ces interrogations demande de s'appuyer sur une étude approfondie qui jusqu'ici fait défaut. Les considérations socio-psychologiques sur les Rwandais s'inspirent donc de clichés qui ne sont ni entièrement corrects, ni entièrement faux, comme le constate Erny. ***“ Ce sont donc ces clichés qui déterminent l’image que les uns se font des autres ; cette image, il importe au plus haut point de la connaître, ne fût-ce que pour pouvoir mieux la redresser, au besoin l'exorciser, dans le sens d'une véritable socio-thérapie. Mais***

[20] ERNY (P). op.cit., p. 169

[21] Idem

les choses se complexifient encore car, en l'occurrence, il est nécessaire aussi de parler de personnalités régionales et personnalités statutaires (psychologie du paysan, du néo-bourgeois, du technocrate, du prêtre tutsi ou hutu, de l'étudiant, du militaire, de l'homme, de parti, de l'exilé etc..) et en chaque cas l'échelle des valeurs communes à tous s'infléchirait de manière significative *"* [22]

1.3.4. Du point de vue morphologique

La détermination des différences entre les trois groupes sociaux rwandais (Hutu, Tutsi, Twa) semble devenue un sujet de discussion et de mésentente. Avec l'arrivée des Européens au Rwanda, *" les anthropologues n'ont pas manqué d'appliquer leurs techniques sur les populations trouvées en place. Ils ont démontré qu'il existe entre Twa, Hutu et Tutsi des différences physiques qui postulent une origine différente pour les trois castes. Ces groupes sont doués d'une autonomie génétique relative, qui est en voie d'atténuation. La barrière génétique a été de tout temps plus ou moins perméable. Les Twa montrent des signes d'un métissage prononcé avec les Hutu. Le type physique des Hutu a été influencé par les Tutsi; l'inverse est également vrai "* [23] . Quelles étaient alors les caractéristiques physiques des trois groupes?

Caractéristiques des Twa

Selon les explications données par A. Kagame, le terme "Batwa" désigne deux groupes distincts, qui n'ont en commun ni les caractéristiques somatiques, ni les éléments culturels. Il y a d'abord les Pygmoïdes (=impunyu), essentiellement chasseurs et vivant dans la forêt. On les reconnaît au premier coup d'oeil à leur petite taille. Il y a ensuite les céramistes, qui vivent au milieu des autres populations, en zones déboisées, où ils font de la poterie. Ceux-ci ont la taille normale des autres populations du pays. On les reconnait à leur parler spécial. La taille moyenne des Batwa (-Twa) est 1,55 m. Ils ont souvent une peau très poilue, sont d'un grand courage physique, s'illustrant notamment à la chasse de l'éléphant et à la guerre, où ils faisaient preuve d'un dévouement absolue pour leur maître, roi ou grand chef. [24]

Caractéristiques des Hutu

Les "Bahutu" forment l'immense majorité de la population. Leur taille moyenne est 1,67 m. Pour ce qui concerne les critères somatiques, A. Kagame reconnaît qu'ils sont permanents respectivement pour les Bahutu et les Batutsi mais que, dans les zones orientales, centrales et centre-sud, les deux groupes ont réalisé un métissage assez poussé. [25]

De Lacger décrit le type physique du Muhutu comme le plus commun et le plus

[22] ERNY (P). op.cit., pp. 166-167

[23] HERTEFELT(D') (M). op.cit., p. 17

[24] KAGAME (A). Un abregé de l'ethno-histoire du Rwanda, T1, Ed.Universitaire du Rwanda, Butare, 1972, P.19-21

[25] KAGAME (A). op.cit., p.21

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

général du Noir, non seulement celui qui, parlant un dialecte des langues dites bantu, est répandu sur toute l'Afrique intertropicale mais encore celui qui peuple la Mélanésie océanienne: taille moyenne de 1,67m, coloration très foncée de la peau et frisure des cheveux, branchycéphalie et prognatisme, nez écrasé et lèvres épaisses, belle proportion des membres; etc..[26]

Caractéristiques des Tutsi

Il existe différentes descriptions des tutsi ; nous en retenons quelques unes. Selon Selon Justin Karibwami, des auteurs européens ont attribué aux Tutsi une origine non africaine. Ils disent que, au départ, les Tutsi n'auraient pas eu la peau noire et, aujourd'hui encore, elle serait moins noire que celle des Hutu. Des Tutsi, on a fait unedescription flatteuse et on leur a donné une origine européenne extra-africaine [27] . De Lacger continue : ***" Leur suprématie n'est pas contestée. A quoi tient-elle? A trois éléments: l'un racial, leur supériorité de type physique; ce sont des gens de haute mine, qui en imposent; chez les simples et les demi-civilisés, la taille, le port, la noblesse des traits sont générateurs de prestige et d'ascendant "*** [28] ***. D'après De Perrugia, " de même que les Bantous méprisaient les Pygmés pour leur petite taille, ainsi les Hamites, dès leur apparition, en imposèrent-ils moralement par leur gigantesque stature et leur allure patricienne. Les paysans furent toisés par une race de géants devant qui ils s'inclinèrent. La finesse de leurs traits, généralement immobiles et hautains, leurs yeux expressifs, leur prestance magnifique, leur peau aux reflets rouges, tout rendait ces immigrants irréductibles aux Bantous. Les Hamites ne sont ni négroïdes ni européïdes. L'origine de leur race splendide demeure toujours mystérieuse "*** [29] ***.***

Chez Karibwami, nous lisons que ***" les Tutsi sont souvent de grande taille, parfois 2 mètres. Comme leurs compatriotes des autres groupes ethniques, faut-il le souligner, les Tutsi ont bien une peau noire. Ils ont souvent des membres grêles. Les Tutsi, physiquement, ressemblent à d'autres peuples africains, tels les Massaïs, les Gallas d'Ethiopie, voire les Peuls "*** [30] ***.***

Négation des différences entre les Hutu, les Twa et les Tutsi

Parmi les auteurs qui nient ces différences, il y a A. Kashamura, pour qui,contrairement à ce que veulent faire croire certains ethnologues occidentaux, ***" les Tutsi, les Hutu et les Twa ne constituent pas des groupes ethniques distincts. Les Twa, ne ressemblent en rien aux véritables pygmées des forêts africaines, ni aux***

[26] LACDER(De) (L). Le Rwanda, Kabwayi, 1959, p.49

[27] KARIBWAMI (J). op cit, pp. 52-53

[28] ***LACGER(De) (L). op. cit., p. 51***

[29] PERUGIA (P) (del). Les derniers Rois mages, Paris Phébus, 1978, pp. 35-36

[30] KARIBWAMI (J). op.cit., p. 49

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Boshimans d'Afrique australe, qu'ils dépassent par la taille. Ils sont fort peu différents des autes Noirs des régions interlacustres. Il n'y a pas de différences morphologiques importantes entre les Hutu et les Tutsi: ce sont les Européens, continue-t-il à expliquer, qui prétendent que les seigneurs ont la peau plus claire. Il est vrai cependant que certains Tutsi se distinguent par une taille très élevée. Mais cette particularité est due en partie à une alimentation plus saine, à la pratique des sports: saut en hauteur, lancement du javelot... et à certaines coutumes propres aux seigneurs: dès la naissance, les parents veillent à allonger le crâne de l'enfant; chaque matin on procède au massage de toutes les parties du corps, y compris le sexe, le ventre, le dos, les bras, les jambes "[31].

Kashamura ne nie pas complètement les différences entre Twa, Hutu et Tutsi; il reconnaît qu'elles existent mais ne sont pas importantes; il les minimise. Qu'elles soient innées ou acquises, elles n'ont pas cessé d'influencer l'histoire des Rwandais. Quant à leur importance, cela dépend de celui qui porte le jugement et surtout de l'intérêt visé. L'objectivité n'est pas sûre de gagner en cette matière. Cependant, l'opinion courante semble appuyer ceux qui prennent les différences observées et même observables aujourd'hui comme suffisantes pour justifier leur appartenance à des groupes biologiques différents. Ces différences physiques observables n'ont-elles pas servi de critères aux génocidaires et meurtriers de 1994 !

1.3.5. Du point de vue socio-économique

Les secteurs de la production économique au Rwanda traditionnel étaient l'agriculture, l'élevage et l'artisanat. Aucun secteur économique n'était réservé exclusivement à aucun groupe social quelconque, mais les choses étaient telles qu'un groupe se trouvait majoritaire dans tel ou tel autre secteur. Nous allons le voir pour ce qui est de l'agriculture, de l'élevage et de la chasse.

L'Agriculture

D'Hertefelt résume ce qui est de ce secteur : ***" C'est principalement par l'agriculture que la majorité de la population du Rwanda assurait sa subsistance. L'agriculture incombait aux Hutu: les Tutsi et les Twa hunyu dédaignaient les tâches agricoles, les premiers parce qu'ils les considéraient comme étant en dessous de leur dignité, les seconds parce qu'ils préféraient des occupations moins monotones. Ce n'est que vers le début du 20ème siècle que quelques groupements twa situés à la lisière de la forêt commencèrent à s'adonner sporadiquement à l'agriculture "***[32].

Au fil des temps, l'agriculture a cessé d'être le monopole Hutu. Aujourd'hui, aucune famille rurale ne peut se passer de l'agriculture, et nous avons vu que, sur le territoire rwandais, rares sont les familles Hutu sans voisins Tutsi.

[31] KASHAMURA (A). Famille, sexualité et culture. Essai sur les mœurs sexuelles et les cultures de peuples des Grands Lacs africains, Paris, Payot, 1973.

[32] HERTEFELT(D') (M). op cit, p. 25

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

L'élevage

Même si cela semble aujourd'hui hypothétique, on accepte que le bétail bovin est une importation tutsi, comme l'affirme D'Hertefelt: ***" mais ce sont incontestablement les Tutsi qui l'ont importé en masse "***[33]. Dans l'ensemble, ***" le bétail contribuait peu à la satisfaction des besoins de subsistance et seuls les Tutsi pouvaient se procurer un nombre suffisant de vaches pour nourrir une famille. Même si l'élevage du bétail bovin ne déterminait pas les activités de la majorité des Rwandais, il occupait une place prépondérante dans la structure sociale et politique du Rwanda "***[34]. Karibwami précise que ***"[la vache] était l'objet de beaucoup de considération. Elle symbolisait la richesse et le bonheur. Outre son intérêt économique, elle était aussi une source de prestige pour son propriétaire, qu'elle aidait, par les liens de "féodalité" dont elle constituait la base, à accroître son influence sociale et politique "***[35]. En plus de la vache, le Rwanda connaissait l'élevage d'animaux domestiques : les chèvres, les moutons sans laine, les poules et les chiens.

La Chasse

Les finalités de la chasse différaient selon les groupes sociaux : ***" [elle] constituait un moyen de satisfaire les besoins de subsistance pour les Twa-hunyu des forêts de la crête et des volcans et pour quelques populations du Rwanda oriental. La viande de chasse était méprisée par les Tutsi et dans l'ensemble aussi par les Hutu; seuls les Twa en mangeaient régulièrement. Les grands Tutsi faisaient la chasse à titre sportif, pour montrer leur adresse et leur courage. Elle leur procurait aussi de l'ivoire et des peaux qui servaient à leur habillement et à l'ornementation de leurs habitations "***[36].

Globalement, le système socio-économique du Rwanda était tel que les groupes sociaux étaient nettement différents, les uns jouissant de privilèges que les autres n'avaient pas. Karibwami résume cette idée : ***" La base économique et les institutions d'Etat (...) avaient créé au Rwanda deux classes sociales hiérarchisées: d'une part, une catégorie de personnes disposant sur la société du pouvoir de coercition, des richesses matérielles, et qui recevaient le travail et les fruits du travail d'une catégorie de personnes; d'autre part, cette dernière catégorie, qui était celle de la grande masse de la population, soumise au pouvoir de l'Etat et ne disposant que de très faibles moyens matériels pour se procurer ce qui lui était nécessaire pour vivre. Tous les artifices culturels et idéologiques servaient à consolider ce statu quo et à présenter la classe privilégiée comme composée d'hommes supérieurs dont le rôle de dirigeants découlait de la nature des choses. "***[37]

[33] Idem, p. 26

[34] Ibidem

[35] KARIBWAMI (J). op cit, p. 80

[36] Idem, p. 27

1.3.6. Du point de vue socio-politique

Le parcours des travaux qui ont porté sur l'Histoire du Rwanda permet de distinguer les royaumes Hutu, les royaumes Tutsi et le royaume tutsi-nyiginya. Avant que ce dernier n'étende sa domination sur tout le Rwanda actuel, il y aurait eu beaucoup de petits Etats indépendants les uns des autres mais entre lesquels les guerres ne manquaient pas, les uns voulant annexer les autres. Ces Etats auraient eu à leur tête des rois soit hutu, soit tutsi. Ils auraient eu des systèmes socio-politiques presque identiques; et, quand l'Etat tutsi-nyiginya s'est imposé à tous ces Etats qui lui auraient été antérieurs, il n'aurait rien rejeté des institutions socio-politiques trouvées sur place. C'est ainsi que, quand on analyse l'organisation socio-politique de ces trois groupes d'Etats, ils se ressemblent plus qu'ils ne diffèrent. Sans trop entrer dans le détail, nous allons voir ces ressemblances et ces différences.

1.3.6.1. Les Etats Hutu

Assises du pouvoir

D'après l'ouvrage de F. Nahimana [38] , les assises du pouvoir des rois hutu étaient de deux ordres : les piliers et les insignes. Pour les rois des anciens royaumes du nord, du nord-ouest et du sud-ouest, *les piliers* étaient essentiellement :

- *la terre,* en tant que propriété foncière et en tant que territoire sur lequel s'exerçait l'autorité des abami;
- *les hommes,* en tant que guerriers, conseillers, alliés et, dans une certaine mesure, en tant que force de travail et de production;
- *les attributions magiques et/ou religieuses,* permettant aux abami d'apprivoiser les forces naturelles et surnaturelles et d'être les intermédiaires attitrés entre leurs peuples et l'univers invisible habité par un Etre suprême Imana (= peut être le Dieu des chrétiens) et tous les membres morts de leur société.

Comme *insignes du pouvoir*, ces rois avaient : *imbuto* (- semences), *ingoma* (tambour - emblème), *ingwe* (léopard) et *inyundo* (marteau). Les semences concernées étaient considérées comme principales et anciennes dans l'activité agricole au Rwanda (graines de sorgho, d'éleusine, d'épinard africain -isogi- et de courge -inzuzi-), et signifiaient le pouvoir du roi sur les cultures. Pour le tambour emblême, son nom signifiait la devise du pays ou l'objectif de la dynastie régnante. Le léopard signifie le pouvoir du roi, tandis que le marteau signifie que les rois se proclament forgerons par excellence, la forge fournissant tous les objets d'agriculture, des armes, etc.

Transmission du pouvoir

[37] Idem, pp. 85-86

[38] NAHIMANA (F). op. cit., p. 159 - 179

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Tel que l'explique Nahimana pour la région qu'il a étudiée, *“ **les premiers rois (abami) ont accédé au titre d'umwami soit à l'issue d'une guerre qui a opposé leurs lignages à ceux de leurs voisins, (…) soit à la suite des fissions provoquées par la séparation de deux frères qui n'arrivaient pas à s'entendre** ”*[39].

Dans ces régions, la transmission du pouvoir était héréditaire: quelques explications sur la procédure: ***“ Contrairement à ce qui se passait chez les abami nyiginya, où le nom de l'héritier était scrupuleusement gardé en secret, si bien que même l'umwami régnant l'ignorait, chez les abami de la zone que j'ai étudiée, le successeur était connu du vivant de son père. Cependant, c'est seulement quand il était jugé adulte et capable de participer à la gestion des affaires du royaume qu'il était officiellement proclamé futur umwami et que son nom était porté à la connaissance du peuple. La désignation du futur umwami se faisait au cours d'un grand conseil réunissant tous les chefs de lignage majeurs du pays, tous les détenteurs des fonctions liées au pouvoir ou à la personne de l'umwami et toutes les femmes de l'umwami régnant ainsi que toutes les veuves du père du régnant (…).***

Après avoir examiné les qualités et les défauts de tous les fils de l'umwami et après avoir retenu des points positifs et distinctifs de chacun d'eux, l'umwami demandait à l' "umunyamabanga" w'abami (l'homme des secrets des rois), qui était en même temps le chef de lignage choisi pour la garde des corps des abami et de leurs tombes (abanyamugogo), de dire lequel de ses fils sera son successeur. (…). Dans de telles conditions, il n'est pas exclu que l'umwami ait manipulé et influencé l' "homme des secrets" qui devait prononcer le premier le nom du futur umwami ”[40].

Lors de l'investiture de l'umwami, F. Nahimana [41] relève trois personnes, qui jouaient un rôle important dans la cérémonie et en rythmaient le déroulement :

- umuse : celui dont les membres ont accueilli dans la région les premiers membres du clan de l'umwami,
- umunyamabanga w'abami : l'homme des secrets des rois,
- umuvuguruza : l'homme qui devait modérer les positions et les actions de l'umwami.

Le premier avait le rôle de purificateur du roi et ce rite ouvrait la cérémonie. Comme l'investiture coïncidait avec la fin du deuil, et comme le tambour-emblême, la présence d'umuse était obligatoire. Le second devait remettre les insignes royaux au roi entrant. Quant au troisième personnage, l'umuvuguruza, il n'est connu qu'au moment de l'investiture : c'est l'homme des secrets, l'umunyamabanga, qui communiquait officiellement son nom à tout le public.

[39] NAHIMANA (F). op cit, pp. 179 -180

[40] Idem, pp 181-182

[41] Idem, pp 186-189

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Institutions du Bugererwa et du Kwatisha

On parlait d'*ubugererwa* quand un étranger venait demander un terrain auprès d'un lignager; celui-ci, quand il était d'accord, cédait au demandeur un terrain qui prenait le nom d'ubugererwa (du verbe kugera : mesurer). Dans ce cas le demandeur du terrain ne devait au chef du lignage majeur, ***" parent ou allié, ni redevance en nature, ni prestation servile. Il était cependant tenu de lui offrir les prémices (umuganura) de ses récoltes (imyaka) de sorgho, de haricots, d'éleusine et de petits pois auxquels il ajoutait une cruche de bière. Cette offrande s'appelait ifuro, c'est-à-dire écume qui se forme sur la surface de la bière "*** [42] .

Dans cette situation, les abagererwa (sing. umugererwa) usufruitiers ***" jouissaient pratiquement et pleinement des terrains acquis, sauf qu'il leur manquait le titre de propriété, celui-ci étant dans les mains du premier groupe de défricheurs (…) Pour s'assurer davantage du soutien et de la fidélité des abagererwa, les abakonde accomplissaient souvent avec eux "le rite du pacte du sang ou des alliances matrimoniales qui renforçaient les liens institutionnels "*** [43] .

L'*ukwata* (location temporelle d'un terrain) consistait en ce que le locataire pouvait s'installer sur place pendant la durée de la location ou pouvait exploiter le terrain loué tout en rentrant chez lui [44] .

Propriétaire de toutes les terres non encore défrichées, l'umwami comptait à son propre service un grand nombre de locataires astreints tous au même loyer: deux journées de travail par semaine et une mesure (ipfukire) de sorgho, haricots, maïs ou petits pois etc., selon les plantes cultivées sur le terrain loué. Il accumulait donc, par la simple location des terrains, une très grande force de travail et une grande quantité de produits vivriers. Il était le ''richissime'' du royaume et il avait de quoi gratifier ses meilleurs guerriers, ses collaborateurs, ses courtisans, etc. Les hommes et la terre constituaient le support matériel du pouvoir des abami. Pour ne pas rendre jaloux et mécontents les chefs de lignage et leurs hommes, les abami leur permirent d'avoir eux aussi des locataires, auxquels ils demandaient le même loyer qu'aux abatisha au mwami. Les abagererwa avaient eux aussi le droit d'avoir des locataires [45] .

1.3.6.2. Les Etats tutsi en général et l'Etat tutsi-nyiginya en particulier

1.3.6.2.1. Existence de petits états autour du Rwanda originel

[42] PAUWELS (M). Le Bushiru et son Muhinza ou roitelet hutu, Annali del Ponitifico missionario Ethnologico gia Lateranensi, Vol XXXI, 1967, p.311

[43] NAHIMANA (F). op cit, pp. 121-122

[44] Idem, p.163

[45] Idem, pp. 163-164

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Dans l'ouvrage "Les anciens royaumes de la zone interlacustre méridionale Rwanda, Burundi, Buha", l'auteur fait état de "petits états-hima autour du Rwanda. Il écrit : ***" Arrivés dans la région interlacustre, les premiers pasteurs tuutsi-hima qui continuèrent pendant un certain temps la vie nomade, occupaient peu à peu le pays et fondaient de petites chefferies. Il semble que le Rwanda oriental et le Karagwe soient les plus anciens centres d'implantation de ces petits états. On y trouve une grande diversité de familles régnantes dont l'une deviendra plus tard la dynastie du Rwanda. "*** [46]

L'auteur explique qu'il a fallu du temps pour que cette dynastie Rwanda, qui commença aux alentours du lac Muhazi, élargisse son territoire sur le Rwanda actuel. Au même titre que le petit Etat Rwanda "originel" des Tutsi nyiginya, il y avait d'autres états organisés, tel que l'écrit D'Hertefelt : ***" il semble que les populations progressivement incorporées dans l'état Rwanda vivaient sous trois types d'organisation politique. Au Rwanda oriental, des familles tuutsi-hima et hinda avaient créé de petits états inféodés comme le Mubari,le Gisaka, le Bugesera et, plus au nord, le Ndorwa-Mpororo. Dans l'autre partie du Rwanda actuel, les Tutsi conquérants eurent à faire soit aux lignages autonomes sous l'autorité d'un chef (comme au Kibari, au Bugarura, au Buberuka et surtout au Murera), soit à des patriarches-devins qui gouvernaient un petit territoire. Ces derniers portaient le titre de hinza, qu'on pourrait traduire par "patriarche éminent" (comme au Budaha, Buhoma, Bukonya, Bushiru, Bwishaza, Kingogo, Marangara, Nduga) ou le titre de roi (comme au Busozo et au Bukunzi) "*** [47] . La partie orientale du Rwanda aurait donc été occupée par des Etats Tutsi, dont celui des Tutsi-nyiginya, qui finira par en conquérir un bon nombre. La partie occidentale du Rwanda, quant à elle, aurait été, une zone de petits états Hutu.

1.3.6.2.2. Organisation politique de la dynastie tutsi-nyiginya par rapport aux royautés hutu.

Plusieurs auteurs ont constaté [48] que l'organisation politique hutu aurait été le modèle et prototype de la monarchie tutsi. Brièvement, à travers les différentes institutions existantes aussi bien dans les royaumes hutu que dans les royaumes tutsi, une comparaison va être faite.

L'institution du roi

Le roi des états hutu étudié par F. Nahimana n'est pas très différent du roi tutsi nyiginya. Les deux sont puissants, maîtres de tout, différents des autres hommes, exigent respect et obéissance des hommes sous leur domination etc. Les deux tiennent leur pouvoir de Dieu, naissant avec des semences dans la main ; leur pouvoir est héréditaire ;

[46] HERTEFELT(D') (M). op cit, p. 19

[47] Idem p.61

[48] LACGER(De) (L). Ruanda,2 è éd.Kabgayi, 1961, pp.88-89 ; HERTEFELT(De) (M). op.cit.,pp.24 ;

ils font des guerres de conquêtes, etc.

Cependant, l'idée de noblesse n'apparaît pas chez le roi hutu, non plus que celle d'une colère qui s'en prend aux gens. La description de la royauté hutu semble avoir trop embelli la situation du roi pour qu'elle soit authentique: ceux qui devraient être ses serviteurs ou ses sujets sont pris pour hommes "libres", contents de leur position. L'autre remarque, c'est que la vache prend, chez les Tutsi, la place que prend la terre chez les Hutu. Voyons quelques autres institutions où les rapprochements sont possibles.

Institutions de la reine-mère, du conseil des Biru et du conseil des chefs

Les trois institutions, qui sont celles de la monarchie tutsi-nyiginya, ont leurs analogues dans les états hutu décrits plus haut. Les reines-mères existent dans les deux cas, les Biru (gardiens des traditions dynastiques) sont comparables aux trois hommes détenteurs des fonctions liées au pouvoir du roi, à savoir : l'umuse, l'umunyamabanga et l'umuvuguruza. Le conseil des grands chefs peut se comparer à l'ensemble des personnes constituant "inganzo".

Les pouvoirs régionaux

Pour les royautés hutu, comme cela fut développé par F. Nahimana [49] , le pouvoir régional est exercé par les chefs lignagers, les territoires régionaux correspondant aux propriétés foncières lignagères. Ici, le roi a confiance dans les chefs de lignages et leurs hommes. En optant pour cette pratique, l'umwami a laissé aux chefs de lignage le plein sentiment d'être chefs. Et ce serait pour cette raison qu'il n'y a pas eu souvent des tentatives de soulèvement contre les abami dans les anciens royaumes du Rwanda nord et nord-ouest. Contrairement, donc, au royaume tutsi, les chefs régionaux n'étaient pas des étrangers à leur région et à leurs hommes.

Structure et organisation militaire

Le Rwanda était une société militaire, explique Karibwami. *“* ***L'organisation et le commandement des armées faisaient partie des fondements même du pays. Le roi chef de l'Etat était, de ce fait, le chef suprême des armées, qui étaient fortement et hiérarchiquement structurées*** ” [50] . Selon les explications de D'Hertefelt*, “* ***Chaque armée comprenait en principe une section de combattants et une section de pasteurs. La section des combattants était constituée des To'ore (intore) qui avaient reçu une instruction militaire et de leurs dépendants personnels qui faisaient la guerre en compagnie de leurs maîtres dont ils formaient la garde. Sauf en ce qui concerne ces derniers, la section combattante n'était ouverte qu'aux Tutsi, caste guerrière, seule détentrice de l'organisation de la force physique. Quand des Hutus participaient aux campagnes militaires, c'était en tant que porteurs qui, arrivés en territoire ennemi, devaient se changer en pillards*** *”* [51] *.*

Chez les royautés hutu, tous les hommes étaient constitués en guerriers, mais il n'y

[49] NAHIMANA (F). op. Cit. P.163

[50] KARIBWAMI (J). op cit, pp. 95-96

[51] HERTEFELT(D') (M). op cit, pp. 65

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

avait pas de classe de guerriers, comme l'explique F. Nahimana. [52] Cependant, pour avoir de bons guerriers, le roi choisissait ses abagererwa en conséquence. *“* ***Comme la victoire augmentait le prestige et renforçait le pouvoir, l'umwami faisait tout pour accroître le nombre de sa population en accueillant beaucoup d'hommes dits abagererwa et en leur attribuant des terrains. Dans ce cadre, le choix de nouveaux éléments se portait de préférence sur ceux des lignages dont la bravoure était déjà connue*** *”* [53] . Ces Etats étudiés par Nahimana étaient monoethniques ; cela ne limitait-il pas les raisons de sélection pour la carrière militaire !

Les institutions du buhake (féodalité) et du buretwa (corvée)

Basée sur la vache, cette institution du buhake chez les Tutsi-nyiginya est comparable à l'institution du "bugererwa" et du kwatisha basés sur la terre dans les royautés Hutu étudiées par Nahimana.

Comment se conclut le contrat d'ubuhake ?

Cas des batutsi : d'après les propos de Ruhara et Sendanyoye, ***“ un mututsi, pour se faire mugaragu (serviteur), se rend, accompagné d'un porteur d'une cruche de bonne bière, chez le futur maître, pour solliciter le buhake. Il arrive même qu'il vienne avec une génisse, et cela surtout s'il a en vue d'obtenir aide et protection. Le mututsi y apporte donc moins de gêne que le muhutu! Le mututsi candidat mugaragu tache de profiter de toutes ces occasions et en cela il est fort habile pour intéresser son maître et flatter tous ses caprices. Ainsi, il acquiert vite une certaine estime, qui ne fera qu'augmenter graduellement par des relations très soutenues.***

Toutefois, lorsqu'il s'agit de protection, le mugaragu ne peut en être assuré qu'après avoir reçu une vache de son shebuja car il n'y a réellement ubuhake que si l'on a reçu du bétail. Si le candidat est mineur, la même procédure est suivie que dans le cas précédent ; la demande du jeune homme est introduite par un représentant ami, le père s'il vit encore, un de ses oncles ou tout autre membre de la famille *”* [54] .

*Cas des bahutu : l*es mêmes auteurs font observer que, vu son état d'infériorité de caste, ***“ le muhutu ne sait et ne peut rien quand il cherche à s'introduire chez un mututsi comme mugaragu. Le plus souvent, il offre une cruche de bière à un muhutu qu'il connaît et qu'il emploie comme intermédiaire pour entrer en relation avec une personne qui le présentera au shebuja. Ainsi fait et, si la demande est exaucée, le nouveau mugaragu est appelé devant le futur patron, auquel il expose d'abord ses misères et ensuite ses désirs. Si le muhutu est riche, il peut, après cette première audience, offrir une cruche de bière, mais il ne peut pas se permettre de la présenter lui-même. Il ne sera jamais traité comme s'il était mututsi. Peu***

[52] NANIMANA (F). op cit, p. 162

[53] Ibidem

[54] RUHARA (C.). et SENDANYOYE. Le Buhake, une coutume essentiellement munyarwanda. Bulletin des juridictions indigènes et du droit coutumier congolais n°7, 16è année, 1948, pp. 248.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

importe sa richesse, la muhutu restera toujours aux yeux du mututsi, "un muhutu" c'est à dire quelqu'un de caste et de rang inférieurs *"* [55] *.*

Devoirs du mugaragu (serviteur)

L'umugaragu pouvait être ''muhutu'' ou ''mututsi''. Ses obligations étaient alors liées à sa catégorie sociale comme nous l'expliquent Ruhara et Sendanyoye :

" Les devoirs du mugaragu sont nombreux et leur nature dépend en grande partie de la race, des aptitudes, du physique, de la richesse, de l'âge, etc. de l'intéressé. Certains sont rigoureux, d'autres le sont moins. Il y a toujours un caractère vague et cela à dessein : la générosité du maître est généralement en rapport direct avec l'affection et le rôle du client. Les obligations fondamentales sont les mêmes tant pour le Muhutu que pour le Mututsi, avec cette différence cependant que ce dernier est naturellement dispensé de participer personnellement aux travaux manuels (construction ou réfection de l'enclos, etc..) ; cette participation, il l'assure par l'intermédiaire de ses serviteurs à lui. Vu sa race, c'est surtout la cour, la serviabilité, une grande amabilité, voire la flatterie qui importe! Ces obligations sont :

- Participer à la construction et à l'entretien de l'enceinte du "kraal" et ses habitations. Le plus souvent, il devra fournir des matériaux requis : bois, cordes, roseaux, chaume, ou ira les couper où le maître l'indique;
- Etre prêt à être dépêché n'importe où ou à assurer certaines liaisons;
- Assurer la surveillance nocturne et veiller sur le repos du maître;
- Accompagner le maître dans certains de ses déplacements (voyage ou quand il va faire la cour à un plus grand) et l'aider dans ses changements d'habitations; porter la femme ou le maître lui-même s'il est malade ou vieux;
- Séjourner pendant un temps plus ou moins long chez son shebuja ou tout court "faire la cour": causer, distraire, intéresser le maître ou son épouse, etc. ;
- Jadis, accompagner le maître dans ses expéditions;
- Mettre une génisse à la disposition de son shebuja, lorsque celui-ci constitue un troupeau destiné à son fils à l'occasion du mariage de celui-ci;
- Mettre une vache laitière à la disposition de son shebuja lorsque celui-ci se déplace, loge ou campe non loin de son mugaragu. Cette vache doit être renouvelée dès u'elle tarie;
- Prendre part aux joies et surtout aux douleurs et malheurs du maître: ainsi, le client offre une vache à son maître en guise de condoléances en cas de grands malheurs. Concourir de ses biens personnels à un besoin urgent de son maître (un shebuja, surtout s'il n'est pas très riche, ne se gène pas pour emprunter à son mugaragu, surtout quand ce dernier est mututsi). Si la vache du shebuja ne donne qu'insuffisamment du lait, le mugaragu en fournira. Ce dernier service est souvent réciproque. Si le maître encourt une adversité dans ses troupeaux, le client lui offrira

[55] Idem, p. 249

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

une vache pour aider à les reconstituer;

- S'apprêter au kurundisha (rassemblement de toutes les vaches);
- A l'occasion d'une visite du shebuja, lui offrir une tête de bétail " [56] .

Uburetwa = corvée

L'autre élément qui a marqué la vie quotidienne des Rwandais pendant cette période est la "rente foncière" (corvée = uburetwa, prestations vivrières et pastorales). Joseph Rwabukumba et Vincent Mudandagizi situent l'établissement de la rente foncière sous le règne de Kigeri Rwabugiri (1860-1895). ***" A cette époque, toutes les régions soumises au contrôle royal furent morcelées en collines ou même en sous collines et attribuées à titre d'igikingi (fief pastoral), à un client du roi ou à un client d'un grand chef. Le bénéficiaire de la seigneurie exigeait redevances de ceux qui y vivaient. Aux Tutsi, il était demandé une vache, s'ils voulaient obtenir des pâturages et des travaux d'entretien de l'enclos du seigneur (inkike). Aux Hutus, il était réclamé soit une certaine quantité de haricots (ipfukire) et de sorgho (urutete), soit une corvée (uburetwa) qui consistait à travailler deux jours sur cinq dans les champs du seigneur.***

La corvée fut, de la dépendance foncière, la manifestation la plus haïe et la plus humiliante, même si elle ne frappait pas tous les Hutu: elle signifiait la servitude des Hutu à l'égard de la minorité …dominante Tutsi. Tous les Tutsi n'appartenaient pas, de loin, à cette minorité mais, exemptés de la corvée, ils firent, à juste titre, figure de privilégiés [57] .

Au Rwanda, les institutions du buhake et d'uburetwa seraient propres au royaume tutsi du clan nyiginya, car les autres royaumes tutsi ne les auraient pas pratiquées et auraient même combattu leur importation chez eux, comme l'ont expliqué Karibwami et D'Hertefelt. De plus, ces deux institutions n'ont pas été connues dans les Etats hutu analysés plus haut et elles auraient été mauvaises pour la population par rapport au ''Bugererwa'' et à l' ''ukwatisha'' qui, apparemment, ne gênaient en rien les populations qui les ont connus.

1.3.6.3. L'esprit de supériorité naturelle des Tutsi sur les Hutu et les Twa au Rwanda

L'idée de la supériorité naturelle des Tutsi sur les Hutu et les Twa au Rwanda a guidé les politiques du régime monarchique et a fortement influencé les politiques des régimes républicains connus sur ce territoire. Deux éléments vont nous aider à comprendre l'origine et le fondement traditionnel de cet esprit; ce sont: le mythe des rois nyiginya et quelques récits apparentés à ce mythe.

1.3.6.3.1. Le mythe des rois nyiginya

[56] Ibid. pp.250-251

[57] RWABUKUMBA (J) et MUDANDAGIZI (V)., "Les formes historiques de dépendance personnelle dans l'Etat rwandais, Cahiers d'Etudes Africaines n ° 53, vol XIV, 1974, p.21

Il existerait plusieurs versions du mythe des rois tutsi-nyiginya. Nous avons à notre disposition celle de S. Bizimana [58] que nous allons reprendre plus ou moins intégralement à cause de son importance dans la compréhension des rapports sociaux entre les hutu, les tutsi et les twa.

Le mythe de Kigwa

Shyerezo vit au ciel avec ses nombreuses femmes, dont une, nommée *Gasani*. Gasani est stérile. Un jour, une prophétesse, appelée *Impamvu,* se présente chez Gasani et lui dit: "Je vais te dire comment tu procéderas pour avoir un enfant. Shyerezo va bientôt abattre un taurillon pour faire la divination. Ce taurillon sera favorable. Tu t'empareras clandestinement de son coeur. Tu le mettra dans un jarre et tu l'arroseras du lait chaque matin. Au bout de neuf mois, il en sortira un bébé''.

Gasani fait comme c'était conseillé et, au bout de neuf mois, elle trouva un bébé sexe masculin nageant dans le lait. On fait venir Shyerezo pour qu'il donne un nom au nouveau-né, mais Shyerezo le renie. Sa mère lui donne le nom de *Saba-izeze*.

A plusieurs reprises, Shyerezo tente de mettre le garçon à mort, mais sa beauté charmante inspire la pitié aux bourreaux. Un jour, un Twa, serviteur de Gasani, suit fortuitement la conversation entre Gasani et sa mère au sujet de la naissance de Saba-izeze.

A un certain moment, le Twa dit au garçon qu'il n'est pas un homme, qu'il est sorti plutôt du coeur d'un torillon. Saba-izeze se sent abaissé et se décide de quitter le ciel. Il demande à deux enfants de Shyerezo de l'accompagner. Il s'agit de *Mututsi* et sa soeur *Nyampundu*. Ils prennent avec eux quatre paires d'animaux : vaches (Rugira et Ingizi), moutons (Mudende et Nyabuhoro), poules (Rubika et Mugambira), chiens (Ruzunguzungu et Ruguma).

Ils descendent du ciel et se posent sur le rocher dit *Ikinani* dans le pays dit *Umubali*. Arrivés sur terre, ils décident de ne pas souiller leur descendance en épousant les filles de ce monde. Mututsi épouse Nyampundu. De leur mariage nait *Sukiranya*. Cette dernière sera plus tard épousée par Kigwa. Kigwa a d'elle un fils qu'il nomme *Muntu*. Muntu engendre *Kimanuka*. Kimanuka engendre *Kijuru*. Kijuru engendre *Kobo*. Kobo engendre *Merano*. Merano engendre *Randa*. Randa engendre *Gisa*. Gisa engendre *Kizira*. Kizira engendre *Kazi*.

La tradition garde le silence sur la multiplication des hommes et des bêtes. Elle ne parle ni de lignages ni d'histoire. C'est un silence total jusqu'à l'avènement de Gihanga.

Le mythe de Gihanga

Gihanga est le dixième descendant de Kigwa. Il naît et grandit au *Rweya*. Son grand père maternel est un prince du Mubali.

Un jour, les devins disent au roi que Gihanga va l'évincer et le remplacer. Le roi décide de supprimer Gihanga. Les devins de Gihanga lui disent de quitter le Mubali afin qu'ils lui montrent son propre royaume. Ils déplacent leurs femmes, les enfants et leurs

[58] BIZIMANA (S.). Deux royautés face à la tradition orale rwandaise. Etudes d'ethnologique et de littérature orale rwandaise. GELA-UNR Ruhengeri 1986, pp.280-287.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

vaches. Ils s'installent à *Gasabo*. Après un temps assez long, Gihanga quitte Gasabo et s'en va faisant paître les vaches. Il traverse le *Bwanacyambwe* et le *Nduga* et parvient au *Bungwe*. Il se recommande au roi de ce pays, exerce les métiers de tous genres. Il installe une forge et forge des armes et des outils qu'il offre à son maître. Après un certain temps, Gihanga quitte le Bungwe, il traverse le *Bufundu* et le *Bunyambiliri*. Il parvient au *Kinyaga*. Du Kinyaga, il se rend au *Bugoyi*. En cours de route, il se fait introniser roi. Du Bugoyi,il traverse le *Rwankeli* et s'installe au *Buhanga,* où il apprend tous les métiers aux gens. Il se fait tailler des tambours dynastiques. De Buhanga, il traverse tour à tour le *Bugarura*, le *Kibali* et le *Buriza*. Il regagne le Buganza.

Vers le déclin, Gihanga se rend à *Nyamirembe-lez-Humure*. Il partage son empire entre tous ses fils: *Kanyarwanda* reçoit le Rwanda, *Kanyabugesera* reçoit le Bugesera, *Kanyabungo* reçoit le Bunyabungo, *Kanyandorwa* reçoit le Ndorwa, *Kanyabushubi* reçoit le *Bushubi*, tandis que *Kanyabuha* reçoit le Buha.

Il existe une série de personnages historiques de Rubanda à Samukondo, mais dont le règne n'est pas confirmé. Il s'agit de Samukondo fils de Samembe, et Ndoba de Ndahiro, de Rubanda.

Cette série comprend de soi-disant rois qu'on peut admettre comme les ancêtres du premier roi historique, reconnu sous le nom de Ruganzu Bwimba. Deux témoignages concourent à appuyer l'authenticité de leur existence, mais rien ne confirme leur règne. Ces témoignages sont: la filiation et l'existence des souches de grands lignages. On entend souvent dans la déclamation de la généalogie lignagère:"un tel fils de Ndoba, celui-ci fils de Ndahiro." Samukondo introduit le récit relatif à son fils Rugwe. Seul Rugwe a une histoire corroborée par plusieurs témoignages. Son domaine entourait la colline Gasabo qui en était le chef lieu. Il est le premier roi qui a songé à agrandir ce territoire. Il l'étendit sur tout le Bwanacyambwe.

Pour comprendre le sens du mythe des rois nyiginya, il sied de prêter attention à la signification de certains noms donnés aux personnages de ce mythe. Le symbolisme des noms retenus ici a une telle cohésion, fait remarquer l'auteur de l'article, qu'il fait penser à une série inventée pour résumer une idée qu'on veut valoriser.

Les noms des hommes

Shyerezo "Le tout-premier". Il est à l'origine du monde et de son peuplement.

1. Gasani "Demeure-de-la-divinité". Elle est la mère du premier Nyiginya, qui se détermina à habiter la terre. Impamvu "Cause". Elle met tout en oeuvre pour qu'une personne voie le jour dans des conditions surnaturelles. Saba-izeze "Implore-les-sorts-favorables". C'est un nom qui invite à ne pas chercher le bonheur dans des choses entachées de maléfice.

2. Kigwa "Le tombé". C'est le surnom de Saba-izeze, parce qu'il est tombé du ciel. Mututsi "L'enrichissant". Il est pris pour l'ancêtre éponyme des Tutsi, gens qui sont riches par nature et se vantent de donner leurs richesses aux Hutu qui recourent à eux. Nyampundu "La digne-de-cris-de-félicitation". C'est le nom d'une fille qui perpétue sa race. Sukiranya "Multiplie-tes-naissances". C'est le nom de la fille de Mututsi avec Nyampundu. Il semble inviter les tutsi à faire beaucoup de filles afin que

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

la race pratique l'endogamie à perpétuité afin de garder leur race aussi pure que possible.

3. Kimanuka "Le-descendu".

4. Kijuru "L'habitant-du-ciel". Ces deux derniers noms semblent s'appliquer à Kigwa également, parce qu'ils désignent un habitant du ciel qui est descendu sur la terre pour devenir homme.

5. blabla

6. Kobo "Le-trou". Nom qui associe Kigwa au trou par lequel il s'est échappé du ciel.

7. Merano "Le-germé". Ce nom semble dire que Kigwa, une fois sur la terre, s'est reproduit. Il dérive du verbe kwera "mûrir", ou "produire" en parlant des plantes.

8. Randa "Le-rampant". Ce nom qui passe pour l'impératif du verbe kuranda "ramper en se ramifiant (plante)" évoque le souci de la prospérité nyiginya.

9. Gisa "Le-ressemblant". Axé sur le radical du verbe gusa "re-sembler", le nom signifie que ces gens venus du ciel ressemblent aux hommes.

10. Kizira "L'inapprochable". Construit sur le radical du verbe kuzira "être interdit", le nom évoque l'idée de la ségrégation ethnique que les Tutsi ont pratiquée à l'égard des Hutu jusqu'assez récemment: prohibition d'intermariage, refus de partager nourriture, boisson, tabac, etc.

11. Kazi "La-racine". Ce nom semble s'appliquer à Kigwa pour dire que c'est lui la souche des rois nyiginya.

12. Gihanga "Le-créateur" ou "L'instaurateur". Ce nom résume toutes les actions qu'on attribue à son porteur. Il est le premier nyiginya inventeur de tous les métiers et créateur du feu. De son vivant les vaches apparaissent au Rwanda. Il instaure la royauté et invente les tambours dynastiques.

13. Gahima "Le-Hima". Ce nom désigne un membre d'une ethnie parente de celle des Tutsi. En le considérant, on put supposer que les Tutsi nyiginya sont d'origine hima.

14. Musindi "Le-vainqueur". Le nom dérive d'un verbe archaïque gutsinda "vaincre". Ce verbe de la protoforme -cind- de même sens. Le nom semble dire que les rois nyiginya ont pour objectif : vaincre pour régner.

15. Rumeza "Qui-fait-germer", c'est-à-dire celui qui fait que les semis lèvent et que les boutures bourgeonnent. L'un des rôles des rois est de présider magiquement au bon rendement des cultures.

16. Nyarume "De-la-rosée". La rosée est ici identifiée à la pluie. Le nom rappelle que les rois, en tant que tutélaires des cultures, font aussi que la pluie ne manque pas.

17. Rukuge "Grande-pirogue". Le nom semble faire allusion au roi considéré comme le père de la nation et qui embrasse tous ses enfants.

18. Rubanda "Le-peuple". Le nom désigne la collectivité des personnes qui sont les sujets du roi.

Le nom Shyerezo, de Kigwa et des descendants de ce dernier jusqu'à Rubanda informe

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

sur l'idée des Nyiginya: s'attribuer une origine divine afin de pouvoir régner sur les hommes intimidés. Leur ancêtre Shyerezo est surnommé Nkuba "Foudre". La foudre est la divinité de l'eau et du feu. Ces deux matières sont le symbole de la force.

Presque tous les rois des pays de la zone interlacustre se réclament d'une origine divine. Leur ancêtre le plus reculé est une divinité créatrice ou instauratrice de tout ce qui existe. Cette divinité se dit tantôt Ruhanga, tantôt Gihanga, tantôt Rugaba. Les deux premiers noms sont axés sur un verbe qui signifie créer. Le dernier dérive du verbe qui signifie commander. Partant, notre Gihanga dont l'authenticité est largement discutée (...) ne peut échapper à cette considération.

Les noms des animaux

1. Rugira "Qui-accorde-la-vie" et Ingizi "Qui-maintient-la-vie" sont les noms qui désignent chaque animal du couple de vaches censé être le noyau de la race bovine que nous connaissons. Ces noms dérivent du radical kugira "faire vivre". Rappelons que les premiers immigrants tutsi vivaient presqu'exclusivement du lait et de la chair de leurs bêtes.
2. Mudende "Qui-vit-paisiblement" et Nyabuhoro "Qui-a-la-paix" sont les noms qui désignent chaque animal du couple de moutons censé être le noyau de la race ovine. Par l'interprétation de ces noms on voit que ces gens avaient besoin d'obtenir la paix et de la conserver. Le mouton peut être pris comme le symbole de la paix. Le choix de cet animal ne manque pas de fondement. Le mouton est l'animal le moins capricieux et le plus paisible de tous les animaux domestiques. Il faut aussi remarquer sa faible réaction à la souffrance.
3. Rubika "Qui-chante" (à la manière du coq) et Mugambira "Qui-se-détermine-à" ou "Qui-agit-en-temps-prévu" sont les noms qui désignent le coq et la poule. Les premiers Tutsi avaient des projets qu'il fallait exécuter en temps voulu. Pour cela, ils avaient besoin d'un chrono qu'est le coq qu'on croit toujours chanter à un temps fixe. Avec la vache, le mouton et la poule on peut faire la divination, celle-ci étant le procédé par lequel on s'assure qu'on dispose d'une bonne santé, qu'on n'est pas sujet aux malheurs et aux maladies, etc. Quand on est dans les malheurs, on consulte également les sorts pour identifier leur cause et chercher le moyen de les conjurer.
4. Ruzunguzungu "L'instable" et Ruguma "La-blessure" sont les noms des premiers chiens. Ils rappellent l'un la mouvance perpétuelle des Tutsi, l'autre les combats intensifs ou offensifs auxquels les Tutsi se livraient constamment. Le chien est un animal qui protège son maître. Le choix de cet animal laisse entendre que la santé, la paix et le bonheur obtenus devaient être gardés. C'est pourquoi un défenseur spécial a été imaginé et engagé.

Les autres noms du mythe

1. Ikinani "Le-résistant" est le nom du rocher sur lequel les habitants du ciel se sont posés. Il signifie que ces gens entendaient résister à jamais à leurs hôtes. Le symbolisme se base sur la dureté du rocher.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

2. Gasabo "Petite baratte". Le nom réfère à la multiplication des vaches, état donné que la baratte est le symbole de la possession.

3. Buhanga. Ce nom est associé au verbe qui signifie "instaurer" et insiste sur le fait que tous les métiers que Gihanga connaissait ont été inventés par lui, et qu'il les a enseignés aux gens lors de son séjour en cette localité.

4. Nyamirembe "Lieu-peuplé-de-ficus". Le toponyme dérive du substantif umurembe. Ce mot désigne au propre une espèce de solanacée sans épines. Par métaphore il s'applique au ficus à cause de la douceur de ses feuilles. Cette plante sert dans les rites funéraires pour attendrir l'esprit de la personne qui vient de mourir. En désignant le lieu où Gihanga est supposé être enterré par un nom de ce sens on semblait souhaiter que les esprits des ancêtres des rois soient en bons termes avec leurs descendants vivants.

5. Humure "Tranquillité". Le nom signifie que les règnes devaient nécessairement être tranquilles.

Il n'y a pas de doute que ces toponymes qui existent effectivement soient imaginés par les Nyiginya pour soutenir leur idéologie. Dans une phrase l'auteur a fait une reconstitution personnelle du raisonnement qui a motivé les appellations des hommes : le tombé (numéro 2), fils du tout premier (numéro 1) s'est fait homme (numéro 3) après sa descente (numéro 4) du ciel (numéro 5) d'où il s'est échappé par un trou (numéro 6). Il s'est reproduit (numéro 7) et a peuplé la terre (numéro 8). Il est semblable aux hommes (numéro 9), mais il ne fraternise pas avec eux (numéro 10). Il est la souche (numéro 11) du géniteur (numéro 12) d'un Hima (numéro 13) rwandais, vainqueur (numéro 14), maître des cultures (numéro 15) et de la pluie (numéro 16) et barque (numéro 17) qui véhicule le peuple (numéro 18).

1.3.6.3.2. Quelques récits marquant l'esprit de supériorité des Tutsi sur leurs compatriotes Hutu et Twa

Les pots au lait

"Tout le monde répète une légende venue de la tradition orale selon la quelle ''Imana, Dieu des collines heureuses, cherchait à qui confier le troupeau des vaches du Rwanda. Un soir, il descendit sur sa terre préférée. Il confia aux trois ancêtres des trois races du Rwanda une jarre de lait. Gatwa était le père des Batwas, Gahutu celui des Hutu, Gatutsi l'ancêtre des Tutsi. Ayant fait, Imana remonta dans l'empire céleste. Le matin, il revint sur les lieux, à l'issue de la nuit- ancêtre, voir ce que les trois hommes avaient fait de sa jarre de lait. En sortant de son premier sommeil, Gahutu avait eu soif. Il avait bu le lait et s'était recouché. A l'aube, au moment de la nuit dit ''quand les petits veaux remuent'', Gatwa s'était débattu dans son sommeil, sa jarre s'était renversée, la terre avait bu le lait. Au moment où le soleil venait de Bulyazuba, le pays où l'on mange le soleil, Imana trouva Gatutsi accroupi auprès de sa jarre de lait et la veillant. Apercevant Imana, Gatutsi ôta prestement le couvercle ainsi que fonr les gens bien élevés, car offrir une boisson couverte était une insulte. ''Tu n'aime donc pas mon lait ? demanda Dieu – Si Seigneur, répondit Gatutsi, mais je me suis dit que tu reviendrais au Rwanda, notre pays est si

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

beau. Et que tu aurais peut être soif. Alors je l'ai gardé pour toi. Bois Seigneur.'' Alors Imana-Dieu dit à Gatutsi :Ganza,règne !'"[59] .

L'horrible mission

" Imana - Dieu - demanda à Gatutsi d'aller tuer ses frères, pour lui apporter de la viande fraîche. Horrifié, il refusa cette mission. Gahutu sollicité à son tour, accepta, puis fut pris de remords en cours de route et revint sur ses pas. Gatwa courut pour accomplir le crime et ne fut arrêté que par la main divine. Les ayant ainsi éprouvés, Dieu institua donc Gatutsi maître de ses frères, Gahutu devint son serviteur et Gatwa fut l'esclave des deux "[60] .

Récit de l'origine de la corvée (uburetwa)

Apparemment, la corvée n'existait pas au début du règne du Mwami Kigeri IV Rwabugiri (1860-1895). L'histoire rapporte qu'après une défaite lors d'une expédition militaire contre le royaume du Nkore, le Mwami décrète que les Hutu, qu'il voulait punir de leur mauvais comportement durant le combat, devraient cultiver le jour pour les Tutsi et la nuit pour eux-mêmes. Les Tutsi dirent qu'il était impossible de cultiver la nuit. Rwabugiri décida alors que les Hutus travailleraient deux jours pour les Tutsi et trois jours pour eux-mêmes. [61]

De telles légendes, écrit Braeckman, complaisamment colportées par les ethnologues, répétées par les intéressés eux-mêmes, confortaient évidemment les Tutsi dans le sentiment de leur supériorité naturelle et les Hutu dans leurs complexes d'infériorité. [62]

La présentation ethnographique des Rwandais montre que ce peuple comprend trois groupes sociaux dont, quantitativement, les ressemblances sont de loin supérieures aux différences, que ce soit sur les plans politique, social, culturel, ou somatique. Les ressemblances et les différences de ces groupes ont poussé les ethnographes à se demander si, oui ou non, ils sont de même ethnie, bien que ce terme semble inapproprié au cas rwandais. Les données disponibles ne semblent pas pouvoir apporter de réponse satisfaisante. Cependant, les hypothèses formulées à ce sujet, si contradictoires soient-elles, ont été prises pour des vérités, que les politiciens exploitent, jusqu'à présent, au service de l'exclusion mutuelle.

CHAPITRE 2. PRESENTATION HISTORIQUE

[59] MARCHAL(O).Pleure, Ô Rwanda bien-aimé, Omer Marchal éditeur, 1994, p.76

[60] Idem, p. 24

[61] Idem, p. 28

[62] BRAECKMAN (C.). op. cit., p. 35

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Après la présentation ethnographique, la présentation historique aidera à savoir comment les trois groupes sociaux ont évolué socio-politiquement et comment le territoire "Rwanda" fut construit en "Etat unitaire". Elle se fera en trois points : la période pré-coloniale, la période coloniale et la période républicaine indépendante.

2.1. L'époque pré-coloniale

2.1.1. Le problème de reconstitution de l'histoire précoloniale

L'histoire du Rwanda ancien fait l'objet d'une grande polémique, aussi bien entre chercheurs qu'entre politiciens. Le Rwanda est un pays finalement sans histoire mais à plusieurs histoires, selon les intérêts des intéressés. Plus d'un auteur reconnaît ces difficultés pour connaître l'histoire du Rwanda - et du Burundi voisin -. Là-dessus, Guichaoua écrit que l'histoire de ces royaumes des hautes terres centrales africaines fait l'objet d'interprétations polémiques, d'approximations et de schématisations dont on ne connaît que peu d'exemples aussi caricaturaux dans l'histoire des ex-pays colonisés. [63] Dans le même sens, Erny précise la raison de ce caractère caricatural, au Rwanda : ***" Cette histoire est extraordinairement riche et complexe. En l'absence de tout témoignage écrit, elle repose uniquement sur des récits transmis par voie orale. (...) Comme au Rwanda cette histoire est conflictuelle depuis des siècles et s'articule autour d'une opposition plus ou moins accentuée selon les époques et les régions entre le groupe tutsi et le groupe hutu, il s'agit de défendre ses intérêts et de trouver dans le passé de quoi légitimer soit le statu quo, soit des revendications de changement "*** [64] .

Après avoir remarqué plusieurs lacunes que présentait l'histoire du Rwanda, enseignée et diffusée par écrit, des auteurs l'ont contestée et ont donné d'autres informations. Entre autres contestataires, signalons les historiens Vansina et Christophe Nzabahimana, dont les propos se lisent chez J. Karibwami [65] Le premier reprochait à cette histoire d'être trop orientée, d'être quasi exclusivement fondée sur des sources proches de la dynastie nyiginya et de prendre trop de libertés avec quantité de faits du passé. Quant au second, il explique que l'histoire du Rwanda, telle qu'elle a été diffusée habituellement, est une histoire de la dynastie nyiginya ou, tout au plus, du centre du pays. Beaucoup de rwandais ne s'y reconnaissent pas.

2.1.2. La situation politique

Comment se présentait le Rwanda politique à l'arrivée des blancs ? Cette question ayant

[63] GUICHAOUA (André). Un lourd passé, un présent dramatique, un avenir des plus sombres, Les crises politiques au Burundi et au Rwanda, p.20

[64] ERNY (P). op. cit., pp. 24-25

[65] KARIBWAMI (J). op. Cit. p.69

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

été objet de contradictions au cours de l'histoire, nous retenons la version suivante, qui nous semble la plus vraissemblable. Vers la fin du 19ème siècle, ***" le Rwanda était constitué d'un noyau central sous l'administration directe du mwami (roi) et de sa Cour, de zones périphériques sous le contrôle nominal de délégués du mwami, et de zones où le gouvernement central exerçait une influence mais qu'il ne contrôlait pas effectivement. La forme et l'impact du contrôle central étaient déterminés par plusieurs facteurs, dont la durée de l'implantation tutsi et de l'incorporation dans le royaume, l'organisation politique régionale, la valeur stratégique de la région et les besoins particuliers de l'administration centrale. Particulièrement les régions situées sur les versants de la crête Congo-Nil, bien que nominalement soumises au mwami du Rwanda, conservaient une grande autonomie et une attitude insoumise. Le fait que le royaume rwandais central soit dirigé par des Tutsi n'empêche pas que certaines autorités tutsi se soient également opposés à la politique d'assimilation de la Cour royale. C'était le cas, notamment, au Gisaka à l'est, et au Kinyaga à l'ouest "***[66].

A l'arrivée des blancs, le climat politique était marqué par un élément qui avait perturbé l'ordre politique : un coup d'état du mwami (roi), connu sous l'expression ''coup d'état de Rucunshu'' (1896). La thèse de Mbonimana [67] décrit cet événement : En 1895, le roi Rwabugiri mourut au cours d'une campagne contre le Bushi. Il laissait le tambour à son fils adoptif Rutarindwa, sous le nom dynastique de Mibambwe. Celui-ci ayant perdu sa mère, Rwabugiri avait imposé comme reine mère adoptive sa préférée Kanjogera, du clan des Bega, le clan le plus fort politiquement après celui des Banyiginya, auquel appartenaient les rois.

En 1896, la cour envoya, au Kinyaga, une armée chargée de combattre les Européens installés à Shangi (Sud-Ouest du pays). Les troupes rwandaises perdirent le combat et plusieurs soldats y laissèrent leur vie. Parmi eux, le chefBisangwa, hutu élevé à la cour et totalement rallié à Rutarindwa. On dit que la mort de Bisangwa fut une grande perte pour Rutarindwa.

Peu après cette défaite, la reine mère adoptive Kanjogera et ses frères Kabare et Rwidegembya, tous du clan des Bega, ouvrirent un complot visant à assassiner le roi Rutarindwa et à mettre à sa place le jeune Musinga. Les conjurés n'épargnèrent aucun effort pour attirer de leur côté des hommes influents attachés à Rutarindwa.

Quand l'affrontement entre les deux parties fut déclenché, les troupes de Rutarindwa ne purent pas le rejoindre en temps voulu. Vaincu, Rutarindwa mourut dans les flammes de sa hutte en même temps que sa femme Kanyonga et ses trois enfants. L'on dit que les morts de Rucunshu furent nombreux.

Musinga fut aussitôt proclamé roi par son oncle Kabare et régna sous le nom dynastique de Yuhi. Ce fut aussi le début du règne des Bega, qui s'attacheront à éliminer physiquement l'opposition, formée entre autres des fils de Rwabugiri.

[66] REYNTJENS (F). op. cit., p.91

[67] MBONIMANA (G). L'instauration d'un royaume chrétien au Rwanda (1900-1931). Thèse de doctorat, université Catholique de Louvain, 1981, p ;IX-XII

Ces conflits de Rucunshu, comme ceux qui suivront, traduisent l'amour du pouvoir, l'intolérance extrême de toute opposition et le refus de la monopolisation du pouvoir. Ce conflit opposait les Tutsi entre eux; après, il a opposé les Hutu et les Tutsi, les Hutu entre eux, les partis mixtes etc.

2.1.3. La situation sociale

Ceux qui ont travaillé sur les rapports interethniques au Rwanda ne sont pas unanimes quant à leur qualification. Pour Reyntjens, l'armature sociale et politique du Rwanda était soutenue par la prémisse d'inégalités, selon laquelle ceux qui sont nés dans des castes différents sont inégaux dans leur équipement inné physique et psychologique et ont en conséquence des droits fondamentalement différents. [68]

Que le régime monarchique ait favorisé l'ethnie tutsi, en général, au détriment de l'ethnie hutu, personne ne le nie. Mais on peut se demander comment cela fut accueilli, surtout par les défavorisés. Y-a-t-il eu de manifestations pré-coloniales exprimant un certain désaccord avec le régime en place ?

Certains auteurs disent, avec Claudine Vidal, que le Rwanda précolonial n'a pas connu d'antagonisme interethnique ; celle-ci place l'origine de ces antagonismes dans la colonisation même. [69] D'autres situent ces antagonismes déjà avant l'arrivée des Blancs sur le sol rwandais. Entre autres, P. Erny écrit : *" **On trouve souvent dans la littérature ou les discours d'inspiration néo-tutsi l'affirmation qu'anciennement les oppositions étaient peu accentuées et non conflictuelles, mais que c'est du temps de la colonisation qu'administration et missions chrétiennes ont durci les choses. A mon avis, il s'agit là, pour ce qui est du Rwanda, d'une présentation idéologique qui ne correspond que très marginalement à une réalité** "* [70] .

Il a donc le sentiment que, à l'époque où les premiers européens sont arrivés, les Hutu étaient de fait tellement pris dans le système et son idéologie justificatrice écrasante qu'ils n'osaient même pas envisager une quelconque libération. Mais, dès qu'une lueur de changement est apparue, ils se sont manifestés. La preuve en est donnée par exemple par le diaire des premiers missionnaires parvenus sur la colline de Save en 1900, sous la conduite de Monseigneur Hirth. Quelques semaines à peine après leur arrivée, ils écrivaient : *" nous n'écoutons guère les braves Bahutu qui voudraient avant tout être débarrassés du joug des Batutsi ; c'est ce qu'ils voient de plus palpable et ils voudraient se servir de nous pour en arriver là. Mais doucement "* [71] .

[68] Idem, p. 11

[69] VIDAL (C). Sociologie des passions, Carthala, 1991, p.22

[70] ERNY (P). op. cit., p.43

[71] Idem , p.15

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

2.2. L'époque coloniale

L'époque coloniale se situe de 1898 à 1962. Les Allemands furent les premiers colonisateurs du Rwanda et remplacés par les Belges à la suite de la première guerre mondiale. Les deux avaient choisi l'administration indirecte, qui impliquait de maintenir, pour la gestion des affaires intérieures du pays, le système politique existant. Cependant, malgré cette promesse, des changements ont été introduits bon gré malgré dans le système indigène. Quels furent alors les apports, positifs ou négatifs, de la colonisation à la situation rwandaise qui prévalait à leur arrivée ?

2.2.1. Réalisations du pouvoir colonial en faveur des masses populaires.

2.2.1.1. Désacralisation de la royauté en faveur de la justice

A l'arrivée des Européens au Rwanda, le mwami était considéré et accepté comme un surhomme. Cependant, écrit Reyntjens, ***" un roi indigène surhumain, et de surcroît souvent perçu comme inhumain, était inacceptable pour l'administration belge, (…) contraire, non seulement à sa perception de la justice mais également à une administration "rationnelle". C'est ainsi que, étape par étape, l'administration détruira les fondements symboliques de la monarchie "***[72].

Plusieurs mesures ont donc été prises portant atteinte à l'autorité et à la suprématie du roi. Nous en prélevons quelques unes chez Reyntjens [73] :

- La première toucha le droit de vie et de mort sur les sujets, en 1917. Il fut annoncé à Musinga qu'il était désormais interdit à la cour de prononcer ou d'appliquer la peine de mort sans l'autorisation du résident.
- En 1922, une autre instruction préconisa que le mwami serait assisté dans ses fonctions judiciaires par le délégué du résident à Nyanza.
- En 1923, Musinga se vit notifier l'interdiction de nommer ou de révoquer les gouverneurs de provinces indigènes et ceux-ci de nommer ou de destituer leurs subordonnés sans l'accord préalable de la résidence.
- En matière de religion, l'administration permit de se convertir librement à la religion de son choix. En 1917, le mwami fut obligé de décréter la liberté de religion. Etant donné le caractère sacré de la royauté, l'impact de cette mesure fut particulièrement grand. Le fait que cette liberté s'adressait également aux nobles aura pour effet un glissement progressif de légitimité et d'allégeance.

Ces mesures n'ont pas été toute de suite respectées ; elles étaient transgressées discrètement mais, grâce à elles, des changements ont été enregistrés. La question qu'on

[72] Reyntens (F), op. Cit.p.74

[73] Idem p. 74-75

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

peut se poser sur cette désacralisation est de savoir comment les chefs et les subordonnés l'ont vécue. Y étaient-ils favorables ou non ? En étaient-ils contents ou mécontents? Y ont-ils été préparés ou non par les colonisateurs?

2.2.1.2. Mesures prises en faveur de l'indépendance des sujets vis-à-vis du roi, des chefs, des sous-chefs, et des Shebuja [74]

En 1917, les premières mesures ont été prises : un Tutsi dépouillant un Hutu de ses récoltes les lui rendra en double, un Tutsi envoyant paître son bétail dans des plantations du Hutu payerait à ce dernier le double de dégâts causés; il était défendu aux notables d'exiger des prestations non prévues par la coutume. Le respect de ces règles n'a pas été facile; les administrateurs, devant à la fois protéger les faibles et consolider le pouvoir des puissants, optèrent en général pour la voie la plus facile : soutenir l'autorité des puissants. C'est dans ce sens que R. Bourgeois regrette qu'on ait trop souvent considéré comme excellents éléments les Tutsi qui faisaient le mieux exécuter les travaux imposés par l'administration dans leurs circonscriptions, fermant les yeux sur les abus qu'ils commettaient à l'égard de leurs administrés, violant le droit commun et les prescriptions de la coutume amendée par les blancs.

Toujours en 1917, le mwami fut contraint à promulguer une autre décision importante: doubler la superficie des lopins de terre attribués à chaque foyer Hutu, grâce surtout à la récupération des bas-fonds marécageux jusqu'alors accaparés par les propriétaires vachers pour la pâture en saison sèche.

En 1924, l'esclavage domestique fut aboli et les esclaves encore détenus par les notables libérés. Il était prévu des peines de un à cinq ans de servitude pénale pour celui qui, d'une manière quelconque, réduirait un indigène en esclavage ou le maintiendrait dans cet état.

En 1924, les prestations imponoke, indabukirano, et abatora, qui donnaient lieu à des abus, furent simplement supprimés. Le tribu ''ikoro'' (dû au roi pesant théoriquement sur tous les habitants) ne serait plus recouvré par ses propres collecteurs traditionnels, mais par les soins des chefs et des sous-chefs.

En 1931, fut organisé un ordre limité de prestations, notamment l'ikoro, qui était remplacé par le paiement d'une somme d'un franc (1F) et les ibihunikwa (prestations en vivres, objets et redevances spéciales pour les chefs et les sous-chefs), dont le taux était fixé clairement : les taux annuels furent, par HAV (homme adulte et valide), de un kilo de petits pois ou de haricots et deux kilos de sorgho pour le chef, et de deux kilos de petits pois ou haricots et quatre kilos de sorgho pour le sous-chef. Ce même texte fixa les prestations politiques imposées aux Tutsi : les chefs devaient se rendre quinze jours par an à la cour du mwami et les sous-chefs devaient faire la cour à leur chef pendant dix à douze jours par an.

Dans les années 1933-1934, le rachat des ibihunikwa aux chefs et aux sous-chefs fut organisé. Toutes les prestations, non manuelles, purent dès lors être rachetées à des taux

[74] **REYNTJENS (F). op. cit., p. 133-138**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

allant de 1.50 francs à 3 francs, acquittés tout comme l'ikoro lors du paiement de l'impôt de capitation (impôt, taxe par individu).

Il fut plus facile de faire des retouches au régime des prestations dites "coutumiers" autres que celles rendues en "travail" (corvée = uburetwa). Jusqu'à son abolition, en 1937, la coutume d'uburetwa avait été considérée comme essentielle à l'ordre social et politique d'après l'administration coloniale. C'est surtout par le droit coutumier aux prestations du travail que se traduisait l'autorité du chef ou du sous-chef sur les sujets. Privé de ce droit, il n'aurait plus ni prestige, ni pouvoir.

En 1924, uburetwa qui, au début de l'occupation belge était, par ménage (= urugo), le travail de deux jours sur cinq ou 146 jours par an, fut réduit à 2 jours sur sept. En 1927, les prestations furent ramenées à un jour sur sept par famille, ou au maximum de treize jours par an et par mâle adulte et valide. Sur la base d'un simple calcul, l'administration estimait que cette réduction constituait un progrès considérable; en réalité, la réforme pouvait constituer une charge accrue pour bon nombre d'hommes Hutu, parce que ce qui avait été précédemment une obligation imposée à un groupe devenait une obligation individuelle imposée à chaque adulte mâle.

2.2.1.3. Nouvelles formes de prestations indigènes.

Selon Reyntjens [75] , celles-ci sont détribalisées et généralisées à toute la population tant hutu, et tutsi que twa. Avec la monnaie, qui était entrée dans l'usage des Rwandais à partir de 1936, il fut permis aux indigènes travaillant régulièrement dans une entreprise européenne de racheter les corvées "uburetwa". Implicitement, cela veut dire que l'administration reconnaissait la "détribalisation" de certains indigènes. Et en 1944, il fut décidé, sur l'avis conforme du mwami et de son conseil, de permettre à tous les indigènes sans exception le rachat facultatif des prestations coutumières en travail.

A côté du rachat des corvées, il y eut l'impôt de capitalisation, qui fut introduit en 1917, d'un montant initial de 3,5 francs par homme adulte valide (HAV), il fut ensuite différencié en fonction du niveau économique de chaque territoire, pour atteindre une moyenne de 7,5 francs en 1927, 15 francs en 1930, 30 francs en 1940 et 46 francs en 1945.

L'autre forme de prestation amenée par les blancs est l'akazi, c'est-à-dire les travaux rémunérés d'intérêt public, notamment en matière de voirie, salubrité publique, alimentation de populations, etc…

Les possibilités de racheter les différentes prestations ont changé profondément les rapports dominants/dominés qui existaient auparavant; les abus exercés directement sur les personnes dominées durant l'opération de telle ou telle autre prestation devaient sensiblement diminuer et les indigènes devaient se sentir plus libres vis-à-vis de leurs chefs, même s'il était dur de se procurer l'argent qu'il fallait pour ce rachat.

Un autre élément nouveau dans ces rapports dominants/dominés consiste dans le fait de généraliser les prestations à tout le monde : cette situation devait conduire à un

[75] REYNTJENS (F). op. cit., pp. 139-140

sentiment d'égalité et de fraternité chez les rwandais qui, jadis, étaient séparés par l'esprit de supériorité chez les uns et de frustration chez les autres.

Si ces nouvelles formes de prestations avaient été accompagnées d'une éducation progressive à l'égalité des hommes, à leurs droits et à leurs devoirs vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, leur instauration aurait constitué un début d'esprit citoyen, ce qui n'a pas été le cas ; ce fut plutôt une forme de privation forcée de droits ‘’légitimes’’ pour certains, et un don de droits "illégitimes" pour d'autres.

2.2.2. Dispositions coloniales qui ont contribué à la division des Rwandais

2.2.2.1. Affermissement de l'esprit de supériorité naturelle des Tutsi sur les Hutu et les Twa

Nous avons vu précédemment que la supériorité des Tutsi sur leurs compatriotes Hutu et Twa était devenue un acquis indiscutable, qui imprégnait tous les aspects de la vie à l'arrivée des Européens. Ceux-ci, quand ils ont pris le commandement du Rwanda, ont préféré, au départ, ne pas trop toucher aux institutions existantes. Ce qui est très remarquable, c'est qu'ils ont pris des positions qui confirmaient la supériorité des Tutsi sur les autres, même s'ils ont introduit petit à petit certains changements. Nous allons voir les raisons qui ont motivé leur position, qui pourtant a fini par changer à la veille de l'indépendance du Rwanda.

2.2.2.1.1. L'hypothèse hamitique

Bien que l'opinion de chercheurs actuels affirme que l'hypothèse hamitique soit dépassée, elle a marqué profondément l'histoire de l'Afrique et les Africains; elle a déterminé le cours des rapports ayant existé et existant encore entre les peuples habitants l'Afrique. D'après cette hypothèse, les Tutsi seraient descendus de Cham (fils de Noé), d'où est dérivé la race hamitique, apparentée aux Tutsi. Dans cette hypothèse, Cham est considéré comme étant le civilisateur. Pour mieux la comprendre, lisons Raymond Verdier et ses collaborateurs : ***‘’ Au cours de la 2ème moitié du 19ème siècle, le fantasme de Cham le civilisateur va influer profondément sur la perception de l'Afrique des Africains. En découvrant le royaume du Buganda en 1857-1859, l'explorateur John Harming Speke attribua cette "civilisation barbare" à une race de pasteurs apparentés aux Hamites Galla (Oromo). ’’ En 1880, Lepsius théorisait : les peuples de l'Afrique étaient issus de deux souches indigènes, l'une, "Hamite" dans le Nord et l'Est du continent, l'autre, "Nègre", dans le Sud, la zone soudanienne étant celle des rencontres et des mélanges entre les deux. Vers la fin du siècle, cette théorie fut raffinée par Sergie, un homme de science qui, selon la jolie formule de Macgaffey (1966) "rejetait toute classification des races qui ne postulait pas un grand fossé entre Italiens et Allemands". Entre deux races barbares, l'une eurasiatique ou aryenne et l'autre, nègre, Sergie plaçait la race civilisatrice, celle des Eurafricains, qui comportait trois types: nordique, méditerranéen, africain; c'est ce dernier type qui fut nommé "race hamitique", du nom biblique de Cham, fils de Noé. Pour***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Sergie, la couleur de la peau était un trait superficiel : ce qui comptait, c'était la forme du crâne. Sous cet aspect, les blonds nordiques et les noirs Tutsi étaient très semblables et se distinguaient de la même façon des Eurasiatiques et des Nègres ”[76].

Ainsi, les Tutsi ne seraient pas des nègres comme les autres Africains noirs; comme les autres Hamites, ils auraient alors été les civilisateurs des Nègres agriculteurs, comme cela fut affirmé par l'ethnologue Seligman : “ ***A part des influences sémitiques plutôt tardives... les civilisations de l'Afrique sont celles des Hamites, son histoire est celle de ses peuples et de leur interaction avec deux autres stocks africains, les Nègres et les Bochimans, que ces influences aient été exercées par les Egyptiens de très haute civilisation ou par des pasteurs au sens plus large, tels qu'ils sont aujourd'hui représentés par les Beja ou les Somali...Ces Hamites étaient des "Européens" pasteurs, arrivant vague après vague, mieux armés et d'esprit vif que les sombres Nègres agriculteurs*** ”[77].

On peut se demander ce que les Rwandais ou les Tutsi eux-mêmes ont fait ou font aujourd'hui de cette hypothèse. L'histoire du Rwanda montre qu’elle conforte l'idéologie politique tutsi (nyiginya). Celle-ci se serait-elle inspirée de cette hypothèse que nous supposons lui être antérieure? En dehors des idéologies guidées par les intérêts immédiats des politiciens, les Tutsi se reconnaissent-ils dans cette hypothèse rendue vérité absolue, ou fut-ce par simple hasard qu'elle ait correspondu à leur idéologie, que l'on sent bien dans le mythe des rois nyiginya (Tutsi)? Selon cette idéologie, les Tutsi sont une "race" ou "ethnie" supérieure aux autres Nègres, ayant un droit naturel de commander les autres. Même si aujourd'hui des chercheurs essayent de démontrer que les Hutu, les Tutsi et les Twa ne sont pas trois groupes ethniquement ou racialement différents, n'y aurait-il pas des Rwandais (Tutsi ou Hutu) qui donnent entièrement raison à cette hypothèse et seraient prêts à tout pour défendre sa mise en application?! Auraient-ils tort, car là ce serait une question de "foi"!

Si le royaume monarchique tutsi-nyiginya avait pu intégrer l'esprit de supériorité des Tutsi sur les autres dans tous les aspects de la vie des Rwandais, comment les Blancs, illuminés par leur ‘’science’’, allaient-ils se poser des questions sur une situation qui leur paraissait si évidente! L'extrait suivant est un exemple de leurs premières impressions : “ ***Les Batutsi étaient destinés à régner. Leur seule prestance leur assure déjà, sur les races inférieures qui les entourent, un prestige considérable: leurs qualités et même leurs défauts les rehaussent encore. Ils sont d'une extrême finesse, jugeant les hommes avec une infaillible sûreté, se mouvant dans les intrigues comme dans leur élément naturel. Fiers avec cela, distants, maîtres d'eux-mêmes, se laissant rarement aveugler par la colère, écartant toute familiarité, insensibles à la pitié, et d'une conscience que les scrupules ne tourmentent jamais. Rien d'étonnant que les braves bahutu, moins malins, plus simples, plus spontanés et plus confiants, se soient laissés asservir sans exprimer jamais un geste de révolte*** ”[78].

[76] VERDIER (R) & Call, Rwanda.Un génocide du 20ème siècle, l'Harmattan/Paris, 1995, pp.59-60

[77] SELIGMAN. Cité par Verdier Raymond & call, op. cit., p.60

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

2.2.2.1.2. Les intérêts coloniaux

Le concept de ''colonisation'', en Afrique, fait penser automatiquement aux Blancs, à leur gouvernement, à leurs religions, etc. Le Rwanda a connu deux colonisateurs blancs: l'Allemagne et la Belgique, mais aussi, à travers ce système colonial, deux pouvoirs: l'Etat colonial et l'Eglise. Durant la période coloniale, les deux pouvoirs ont généralement été solidaires pour l'aboutissement de leurs objectifs. Pour le cas du Rwanda, l'Eglise a joué un grand rôle dans la détermination du sort des Rwandais, étant parvenue à imposer sa stratégie à l'administration coloniale. L'Etat colonial et l'Eglise avaient tous intérêt à collaborer avec le pouvoir indigène à travers différents accords, dont nous allons analyser quelques uns.

L'accord entre le gouvernement allemand et la cour royale

Par cet accord, la cour doit respecter la volonté du gouvernement allemand et celui-ci assure à celle-là sa protection. Quand les Allemands arrivèrent au Rwanda, au lendemain du coup d'Etat de Rucuncu, l'autorité de la monarchie nyiginya ne s'étendait en fait que sur une partie du pays. Le régime colonial allemand apparut donc à la fois comme un maître qu'il était humiliant d'accepter et aussi, malheureusement, comme un allié et un protecteur. [79] C'est ainsi que l'accord suivant fut conclu : *" **Sans lier son gouvernement par une convention, le résident allemand, fit sans doute valoir aux yeux de Kabare l'intérêt qu'avait le mwami, son neveu, à s'en remettre à la discrétion de Kaiser. La question litigieuse de sa légitimité ne serait pas soulevée. Il serait efficacement défendu contre ses ennemis éventuels du dehors et du dedans. Il gardait juridiction entière sur ses sujets. Prestations et redevances lui seraient servies comme par le passé! Tout ce qu'on lui demandait en retour, c'était de garder la fidélité envers l'empereur allemand, de ne pas intriguer pour se soustraire à sa protection, de ne pas se liguer avec ses ennemis. Le mwami (roi) serait, vis-à-vis de lui, dans la situation d'un tributaire, sans avoir à payer de tribut. Les couleurs allemandes flotteraient sur le Rwanda, mais la réalité du pouvoir sur les indigènes resterait aux mêmes mains. Rien ne serait changé dans les apparences. Bethe dut se contenter de poser le principe de la suprématie de son maître, comptant sur les circonstances pour en dévider les incidences. Cette adhésion de principe, il l'obtint, et son crédit à la cour, au lieu d'en être diminué, en sorti accru** "*[80] .

On voit, à travers ce passage, que le roi a intérêt d'accepter sa soumission au pouvoir colonial allemand, mais celui-ci a aussi intérêt à acquérir l'accord de la cour, pour pouvoir installer facilement sa colonie. Il est promis au roi d'être protégé contre quoi que ce soit et conforté dans son pouvoir absolu.

Dans le cadre de l'application de cet accord, il est signalé des insurrections que le

[78] RYCKAMNS (Résident général Belge), cité par Erny,P., op. cit., p.43

[79] KARIBWAMI (J.). op. cit., p.148

[80] LACGER (De) (L.). Rwanda, Kabwayi. 1959, pp. 373-374

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

pouvoir colonial a dû faire cesser par son intervention directe: [81]

- En 1900, une insurrection avait éclaté au Gisaka, conduite par Rukura, rejetant le pouvoir de Yuhi Musinga et réclamant l'ancienne indépendance de la région.
- En 1911-1912, une autre insurrection éclata au nord, conduite par Ndungutse, qui se disait fils de Mibambwe Rutarindwa (victime du coup d'Etat de Rucuncu) et héritier légitime du trône du Rwanda.

L'autorité allemande a donc essayé d'apaiser les régions que le roi s'attribuait, en forçant les populations à reconnaître un seul roi, du nom de Yuhi Musinga, du royaume tutsi nyiginya. Même si cela n'a pas été bien respecté, tous les territoires Hutu et Tutsi qui étaient encore plus ou moins autonomes vis-à-vis de Yuhi devaient se soumettre à son autorité. Et, là où se soulevait une insurrection, l'armée allemande se rendait pour l'arrêter.

En plus de la protection de la monarchie, il y a eu, du temps allemand, une promotion culturelle, malheureusement développée dans un climat de discrimination. En effet, en 1907, sur la demande du roi, les Pères Blancs fondèrent une école destinée à éduquer les fils des chefs. On y apprenait la lecture, l'écriture et le Kiswahili. On pourrait dire que ce fut aussi la première école laïque puisque, pour la cour royale, il était hors de question d'y enseigner la Religion [82] . Plus tard, quand le développement de l'école chrétienne se fit sentir, ceux qui y avaient résisté ont fini par y aller en masse, à la grande surprise des Responsables d'Eglise. Ce fut durant la période coloniale belge, dans les années 1930.

Alliance entre le gouvernement belge et l'Eglise catholique

En 1916, les Belges ont remplacé les Allemands au Rwanda, et leur politique n'a pas été, finalement, très différente de celle de l'Allemagne, en matière d'unification des Banyarwanda du Rwanda colonial. Dès les premiers temps de sa présence, la Belgique avait eu pour ligne de conduite d'intervenir plus que l'Allemagne dans les questions strictement rwandaises, par exemple dans la destitution et la nomination des chefs... Mais elle avait pratiqué, et pratiquera jusqu'à la fin, la politique dite d'administration indirecte, respectant le principe de la légitimité traditionnelle et administrant le pays par l'intermédiaire des autorités autochtones [83] .

Ensuite, l'administration coloniale belge a changé cette position ; les raisons en sont à chercher dans l'alliance qui existait entre l'administration coloniale et l'Eglise catholique, et surtout dans les consignes des chefs d'Eglise en vue de réussir l'évangélisation des "bêtes sauvages" [84] africains. A propos de cette alliance entre l'Eglise et l'Etat, lisons ce passage: *“* ***Entre l'Eglise catholique et les pouvoirs coloniaux allemand et belge, on***

[81] KARIBWAMI (J). op. cit., pp. 157-168

[82] NAYIGIZENTE (I). op. cit., pp. 30-31

[83] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 196

[84] LAVIGERIE. Cité par Karibwami J., op. cit., p.174

peut parler de rapports non seulement de coopération, mais, indiscutablement, d'alliance. L'Eglise catholique et chaque régime colonial étaient au Rwanda, à différents titres, porteurs de l'influence et de la civilisation de l'occident. Parfois, cette alliance fut traversée de heurts et de difficultés, mais ceux-ci ne remirent pas en question un accord profond, fait de solidarité entre une Eglise et des pouvoirs politiques nés dans le même univers social, culturel et historique " [85] .

Cette solidarité entre les deux institutions fut très remarquable, plus pendant la période belge que la période allemande. Dès 1925, la Belgique songea à confier tout l'enseignement aux missions chrétiennes ; en 1930, ce projet fut mis à exécution. Mais, s'agissant des quinze premières années du régime colonial belge, ce fut sans aucun doute dans les événements de caractère politique que se révélèrent de façon particulière et la puissance de l'Eglise et son alliance avec le régime colonial belge. [86] C'est dans le cadre de cet alliance que Mgr Classe a imposé au gouvernement colonial la ligne de conduite à tenir.

Application de l'alliance entre l'Etat belge et l'Eglise

Sur le plan politique, le gouvernement fut réservé aux Tutsi. Dans l'entendement de l'administration coloniale, on ne maintiendrait au pouvoir que les chefs et sous-chefs tutsi, les plus justes et ralliés à la politique de la Belgique; les autres seraient

remplacés par les éléments hutu, jugés les plus intègres et moins réfractaires aux innovations. C'est ainsi qu'elle confia à des Hutu des charges politiques et administratives. Cette expérience n'a pas plu à l'Eglise qui, à travers Mgr Classe, a réussi à redonner aux Tutsi leur monopole, une mesure qui a divisé plus que jamais les Hutu et les Tutsi.

Le 21 septembre 1927, Mgr Classe a écrit au résident en ces termes: *" **Si nous voulons nous placer au point de vue pratique et chercher l'intérêt vrai du pays, nous avons dans la jeunesse mututsi un élément incomparable de progrès, que tous ceux qui connaissent le Rwanda ne peuvent sous-estimer. Avides de savoir, désireux de connaître ce qui vient d'Europe, ainsi que d'imiter les Européens, entreprenants, se rendant suffisamment compte que les coutumes ancestrales n'ont plus de raison d'être, conservant néanmoins le sens politique des anciens et le doigté de leur race pour la conduite des hommes, ces jeunes gens sont une force pour le bien et l'avenir économique du pays. Qu'on demande aux bahutu qu'ils préfèrent être commandés par des roturiers ou par des nobles, la réponse n'est pas douteuse, leur préférence va aux batutsi, et pour cause. Chefs nés, ceux-ci ont le sens du commandement... C'est le secret de leur installation dans le pays et de leur main mise sur lui* "*** [87] .

En 1930, il a encore écrit à la résidence, en vue d'insister : *" **le plus grand tort que le gouvernement pourrait se faire à lui-même et au pays serait de supprimer la***

[85] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 167

[86] Idem, p.171

[87] REYNTJENS (F). op. cit., p.103

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

caste mututsi. Une révolution de ce genre conduira le pays tout droit à l'anarchie et au communisme haineusement anti-européen. Loin de procurer le progrès, elle annihilera l'action du gouvernement, le privant d'auxiliaires nés capables de le comprendre et de le suivre. En règle générale, nous n'aurons pas de chefs meilleurs, plus intelligents, plus actifs, plus capables de comprendre le progrès et même plus acceptés du peuple que les batutsi " [88] .

Malgré sa position catégorique sur la place absolue des Tutsi dans l'administration du pays, ce missionnaire avait aussi compris que l'exclusion totale des Hutu dans la politique n'était pas soutenable. C'est dans ce sens qu'il écrivit : ***Cependant, je ne tirerais pas la conclusion que tous les chefs doivent être pris uniquement parmi les Batutsi, à l'exclusion des Bahutu. Je considérerais comme une très grave faute politique et un manque de sens des réalités de vouloir constamment ne chercher les chefs que dans une caste si habile et si nécessaire soit-elle actuellement. Plus le choix est grand, mieux cela vaudra. L'exclusivisme dans les hautes écoles est mauvais et employé persévérament il deviendra un danger réel "*** [89] .

La nuance ajoutée au message de Mgr Classe dans ce dernier passage se référait à l'observation qu'il avait faite lui-même en 1922 en faveur des Hutu. Il avait dit : ***" toute cette population (du Rwanda) est intelligente. Et, à l'encontre des idées généralement reçues, je dirais que les Batutsi ne sont pas en général plus intelligents que les Bahutu; (...).. Le Muhutu lui, est travailleur, plus tenace, mais moins dégrossi; aussi voyons-nous, d'ordinaire dans les études plus sérieuses, le Muhutu "dépasse" peu à peu le Mututsi; tout comme ici (en Europe), nous remarquons parfois dans les collèges que l'enfant de la campagne finit par l'emporter sur l'enfant de la ville "*** [90] .

En 1930, l'administration coloniale belge s'est engagée à suivre la ligne tracée par Mgr Classe, comme le dit F. Reyntjens: ***"une plume aussi autorisée eut un impact particulièrement important en 1930. Elle mit fin aux "oscillations et tergiversations de la puissance administrante, qui s'engagea définitivement dans la voie tracée par Mgr Classe. Tous les notables Hutu furent destitués et remplacés par les Tutsi, et une politique active en faveur de la protection et du renforcement de l'hégémonie tutsi fut poursuivie avec vigueur. Mgr Classe continua à soutenir cette politique de façon conséquente "*** [91] .

Le fait de destituer les chefs hutu, seulement par principe, et de les remplacer par les Tutsi, même dans les régions du nord où le système tutsi était pratiquement inconnu, où les chefs étaient restés toujours Hutu locaux, n'a fait qu'accentuer la division entre Hutu et Tutsi et accroître la frustration chez les premiers et la noblesse chez les seconds.

[88] Idem

[89] CLASSE (L). Cité par Reyntjens, op. cit. pp. 103-104

[90] Idem, p. 104

[91] Idem, p.104

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Remarquons que tous les Tutsi n'étaient pas concernés par ce monopole politique. Cité par Reyntjens, Munyangaju a donné des chiffres montrant que le monopole était encore plus restreint : *" **en 1958, parmi les 45 chefs (tous Tutsi), seuls six des dix-huit clans existant étaient représentés. Les deux clans royaux, les Banyiginya et les Bega, se partageaient 80% de toutes ces fonctions; le lignage régnant des Bahindiro à lui seul se réservait presque 30% des mandats "*** [92] . Cependant, le fait d'être Tutsi donnait aux porteurs de cette identité un certain sentiment de sécurité et de fierté, voire de supériorité sur les autres membres de la société.

Intervenant de la sorte, Mgr Classe voulait appliquer le principe de son chef, le Cardinal Lavigerie : *" **les princes ont reçu leur pouvoir pour faire triompher le royaume de Dieu sur la terre. Il faudra donc s'assurer leur concours, qui sera un moyen indispensable et efficace pour la diffusion de l'Evangile. Il faudra soutenir, en cas de besoin, un chef qu'on jugera particulièrement utile à l'oeuvre des missions, le défendre contre ses adversaires, l'aider à étendre et à consolider son pouvoir "*** [93] .

" une discrimination, pratiquée durant ces années, en matière scolaire contre l'ethnie hutu, au seul avantage des Tutsi. Ce furent les années des écoles gouvernementales de Nyanza, Gatsibo, Rukira, Ruhengeri, Cyangugu, ... réservées aux fils des chefs et de notables Tutsi. Les jeunes tutsi, qui y étaient éduqués étaient destinés à occuper les charges publiques. La discrimination à l'avantage des Tutsi s'opéra même, dans une large mesure, dans l'enseignement privé missionnaire, pourtant ouvert en principe sans favoritisme à toutes les ethnies du Rwanda. Dans ses directives, Mgr Classe ne cessait de recommander à ses collaborateurs de réserver aux élèves tutsi un traitement de faveur, parce qu'il plaçait de grands espoirs dans la jeunesse tutsi pour l'avenir de l'Eglise au Rwanda

I. Nayigizente donne des précisions sur la formation des fils des chefs : ***" Le programme de l'enseignement de ces Ecoles portait sur la lecture, l'écriture, les éléments d'arithmétique et les devoirs administratifs des chefs. La durée de la formation était de trois ans. En général, l'enseignement se faisait en Kinyarwanda. Des exercices sportifs et de natation ainsi que les règles d'hygiène y étaient pratiqués. Il faut également noter que les élèves restaient en contact avec la vie indigène, point capital dans l'optique de leur action sur leurs futurs sujets. Outre la formation des auxiliaires de l'administration coloniale (en qualité de chefs et de sous-chefs), cette Ecole s'est également et progressivement assignée comme objectifs de former des moniteurs pour les écoles (existantes ou à créer) du gouvernement et d'instruire les batutsi dont les parents n'exerçaient pas de fonctions de chefs ou de sous-chefs, pour en faire des clercs "basemuzi" "*** [94] .

[92] MUNYANGAJU (A). Cité par F. Reyntjens, op. cit., p. 105

[93] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 77

[94] NAYIGIZENTE (I). L'évolution récente de l'institution scolaire et de la carrière enseignante au Rwanda - Evaluation d'ensemble, (Thèse de doctorat),Université de Paris VIII, Paris, 1986, p.32-33

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Avec le temps, les écoles se sont multipliées, les programmes se sont améliorés, la fréquentation a augmenté! Cependant, on constate que ce système a maintenu les écarts entre les différentes couches de la population. Le tableau suivant donne la répartition ethnique des apprenants à l'école du *temps colonial* en 1951.

Type d'école	Batutsi	Bahutu
.Enseignement secondaire		
Groupe scolaire Astrida	326	96
Ecole secondaire Latine	53	8
Séminaires		
Petits séminaires	159	168
Grands séminaires	72	31
Ecole de moniteurs et leurs classes préparatoires	281	317
Source : Belgique a, 1951, p.187		

A l'époque de la colonisation belge, tout comme à l'époque allemande, l'école a été un moyen de maintenir, sinon d'approfondir, la distance qui séparait les Hutu des Tutsi, aussi bien sur le plan politique, social, culturel, économique que psychologique.

Dans une telle situation, il était impensable que les deux groupes sociaux aient pu développer un sentiment national. En effet, comme l'explicite Nayigizente, ***" les autorités coloniales belges ont su respecter scrupuleusement les rapports entre les différentes races du Rwanda, même en matière scolaire. D'aucuns pensent même que, par le biais de l'école, les autorités laïcs et les missionnaires ont pu entretenir l'antagonisme traditionnel entre Bahutu et Batutsi du Rwanda. Ces derniers furent toujours considérés comme les seuls interlocuteurs valables de l'administration coloniale, les seuls capables d'une morale haute, d'esprit d'organisation, les seuls en fait susceptibles d'éducation et d'ascension tant matériellement qu'en honneur. Quant aux Bahutu, les missionnaires et les autorités coloniales les concevaient comme, en tout cas, pas aussi capables que les Batutsi ou les Européens "*** [95] .

L'opinion, selon laquelle les Bahutu n'avaient pas d'intelligence susceptible de se développer était tellement forte que seuls les résultats scolaires au Séminaire, où les Bahutu abondaient, (les Batutsi ayant au départ résisté à l'enseignement religieux de tous genres) ont plus ou moins levé le mythe. En 1921, un rapport de l'administration coloniale fit remarquer que le Grand Séminaire a vingt élèves qui font leurs études théologiques. Les résultats obtenus sont tout à fait remarquables et prouvent que même les Bahutu (qui y sont la majorité) sont parfaitement susceptibles d'éducation [96] .

2.2.2.2. Contradictions de l'autorité coloniale sur les revendications dites

[95] Idem, p.45

[96] Idem

"hutu" opposées à l'idéologie dynastique nyiginya

Situation

A l'arrivée des blancs au Rwanda, les apparences sociales auraient laissé croire à l'observateur que les Hutu avaient intégré, sans ressentiment, sans aucune révolte, dans une totale résignation, le système politique auquel ils étaient soumis. Cependant, les rapports que ces blancs ont eus avec la population ont révélé des sentiments, jusqu'alors inexprimés, des Bahutu. L'introduction de l'école et l'ouverture du pays à la culture occidentale allaient finir par créer des esprits qui n'étaient plus disposés à écouter, à obéir, à se soumettre à tout, même aux injustices les plus abusives. Dans les années 50, on assista à la naissance d'une opposition déclarée des Bahutu contre les Batutsi, ceux-là réclamant des changements politiques en leur faveur, et ceux-ci fermant les oreilles à ces revendications. Voici comment Mgr Gasore explique la situation : *" **Depuis quelques années, au Rwanda, les observateurs des signes des temps constatent la naissance d'une opposition croissante entre Bahutu et Batutsi. Ces derniers, dieux déchus qui se souviennent des cieux, conservent le mépris qu'ils affichaient anciennement à l'égard de leurs clients d'antan. Ceux-ci à leur tour, plus conscients de leurs droits méconnus et de leur supériorité numérique, se demandent avec amertume pourquoi ils sont systématiquement écartés de la participation à la vie politique pour rester corvéables et taillables à merci... Aux leaders de ce parti naissant, l'histoire de la révolution française n'est pas inconnue; d'autre part, il n'est pas impossible qu'il soit soutenu par des Européens aux principes égalitaires** "*[97].

Les revendications officielles des Hutu

Tel que l'écrit J. Karibwami [98] , Le manifeste des Bahutu mit à découvert le problème Hutu-Tutsi et obligea les milieux concernés (ONU, Belgique, Eglise catholique) à réagir officiellement. Dans ce manifeste, les signataires dénoncèrent à la face du pays le régime politique du Rwanda en tant que particulièrement injuste et oppressif à l'égard de l'ethnie hutu. Ils se désolidarisaient d'avance d'une indépendance qui se négocierait uniquement entre la Belgique et les Tutsi. La Belgique se devait, bien sûr, de réintégrer le Rwanda dans son indépendance traditionnelle, mais il fallait désormais que les Hutu occupent dans le pays la place qui, en toute justice, leur revenait. Une indépendance qui s'accommoderait de l'état d'asservissement où vivaient les Hutu ne serait qu'une pseudo-indépendance, dont ils ne voulaient à aucun prix.

Les signataires du manifeste ont fait des propositions de solutions immédiates [99] : abandonner la pensée que les élites ne se trouvent que dans les rangs hamites, et laisser le syndicalisme se développer rapidement pour rétablir la justice. Ils ont aussi préconisé

[97] GASORE (Mgr). Cité par Murego D., La Révolution rwandaise, 1959-1962. Institut des Sciences politiques et sociales, Louvain, 1975, p.759.

[98] KARIBWAMI (J). op. cit., pp. 373-374

[99] Idem, p.382

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

une série de réformes : en premier lieu, l'abolition du principe de l'administration indirecte axée sur le recours aux seuls cadres Tutsi. Ensuite, la suppression des corvées et le remplacement des "forçats par un service des travaux publics engageant des ouvriers vraiment volontaires, qui seraient défendus par la législation sociale"; la reconnaissance de la propriété foncière individuelle; la liberté d'expression ; l'africanisation des cadres, mais en prenant garde de ne pas renforcer le colonialisme des Tutsi sur les Hutu par une nouvelle "tutsisation" des cadres; la codification des coutumes; la promotion des Hutu aux fonctions politiques; etc. Dans le domaine essentiel de l'enseignement, on propose: une surveillance de l'accès démocratique au secondaire et d'une distribution équitable des bourses universitaires ; un développement rapide de l'enseignement professionnel, technique et artisanal, à peine existant dans le pays, alors qu'il est la base de l'émancipation économique; une multiplication des foyers sociaux pour les milieux féminins ruraux, etc.

Bien que le problème Hutu-Tutsi fut réel et évident, remettant en cause tout le régime politique du Rwanda, des affirmations ne cessèrent pas de se faire entendre, selon lesquelles il n'y avait pas de problème Hutu-Tutsi. L'issue de la lutte engagée à l'intérieur du pays entre les conservateurs qui ne voulaient pas entendre parler de ce problème et les partisans du changement, désirant que les Hutu aussi aient le droit de s'épanouir sur tous les plans et de participer à la vie publique, dépendait en même temps de l'ONU, de la Belgique et de l'Eglise catholique, dont voici les positions :

"L'ONU montra plus que de la réserve envers le courant Hutu, apparemment parce qu'elle le voyait disposer de l'appui de la Belgique, puissance coloniale (Celle-ci ne voulait pas donner immédiatement l'indépendance au Rwanda; elle trouva donc intérêt à appuyer le courant Hutu). Elle écouta plus volontiers le point de vue de l'UNAR (tendance Tutsi qui correspondait mieux à son goût, au courant général anticolonialiste de l'Afrique et de l'Asie qu'elle soutenait). La Belgique, quant à elle, abandonnera sa politique antérieure en faveur de l'ethnie Tutsi pour appuyer le courant Hutu qui revendiquait l'établissement au Rwanda d'un régime démocratique. Dans l'Eglise catholique, les positions ne furent pas unanimes. Une assez forte minorité se rallia aux thèses nationalistes et conservatrices du camp Tutsi, mais l'opinion majoritaire appuya les revendications populaires et eut un impact plus décisif sur le cours des événements " [100] ***.***

Après l'avoir nié, la Belgique reconnut le problème Hutu-Tutsi

En 1957, après que la mission de visite (de l'ONU) eût déposé son rapport sur le Rwanda-Urundi constatant notamment "que le problème de la discrimination raciale entre Batutsi et Bahutu se pose dans le territoire", M. Leroy, représentant spécial de la Belgique au conseil de tutelle, nia carrément le problème Hutu-Tutsi. Pour lui, explique Karibwami, Hutu, Tutsi et Twa étaient des appellations superficielles.

Un autre représentant de la Belgique, M. Guillaume, alors Directeur à Usumbura (au Burundi) des affaires indigènes, intervint au cours des débats du conseil supérieur du pays (Rwanda) pour déclarer qu'il n'existait pas de problème Hutu-Tutsi. Il déclara notamment : ***" Pour quiconque n'est pas pessimiste, il n'y a rien d'angoissant ni***

[100] ***Idem, pp. 392-393***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

dans l'état actuel de notre politique ni dans la coexistence des Bahutu et des Batutsi, que ces pétitionnaires (les membres d'une délégation hutu) veulent noircir. En effet, le gouvernement ne saurait démocratiser instantanément toutes les institutions du pays, alors que la maturité n'est pas encore à ce niveau… Il s'agit là d'un problème de pauvres gens, mais qui en soi n'est même pas un, du moins quant à l'aspect dramatique dont on veut le revêtir " [101] .

Etait-ce par ignorance ou par omission que ces représentants belges ne reconnaissent pas un problème dont les aspects visibles avaient, auparavant, non seulement frappé les Européens, mais aussi constitué l'objet d'éloges à l'égard de la classe dite supérieure ? Etait-il opportun de parler de l'immaturité en tant que facteur du refus de démocratiser les institutions rwandaises ? Etaient-ce les dirigeants Tutsi qui attendaient la maturité pour reconnaître l'humanité chez leurs compatriotes Hutu et Tutsi victimes de leur régime, ou bien la masse populaire qui devait mûrir pour être capable de vivre en dehors des corvées et d'autres humiliations? Si maturité il fallait, quels étaient les projets belges en cours ou à court terme, dont l'objectif serait d'amener les rwandais à la maturité démocratique ! S'ils trouvaient déjà que le problème Hutu n'existait pas, que ceux-ci cohabitaient sans difficultés, de quelle autre maturité était-il question ? Il est sûr que ce genre d'explication invitait davantage les Hutu à désespérer de l'amélioration éventuelle de leurs conditions d'exclusion et à accroître leur aversion vis-à-vis des Tutsi.

Si ces explications données pour nier le problème Hutu-Tutsi, en 1957, étaient fondées, pourquoi, tout d'un coup, la Belgique s'est-elle ralliée aux revendications Hutu ? Où trouvait-elle des arguments en faveur de leur position ? En effet, en 1958, l'administration belge, de façon officielle et solennelle, prit nettement position en faveur de la cause Hutu, dans une déclaration [102] du gouverneur J.P. Harroy, le 3 décembre 1958, à la session du conseil général du Rwanda-Urundi. La Belgique se proposait alors de faire tout le nécessaire pour résoudre le problème. Cette déclaration se trouve en annexe 1.

2.2.3. Participation des autochtones à la construction d'obstacles à leur unification nationale sur le plan ethnique

2.2.3.1. Refus catégorique des dirigeants Tutsi de reconnaître les revendications des Hutu

Comme nous le lisons chez J. Karibwami [103] , les dirigeants tutsi sont restés immuables, très attachés à leur idéologie politique, selon laquelle ils étaient seuls nés pour gouverner. Il ne leur était pas sûrement aisé de partager le pouvoir avec ceux qui hier étaient leurs serviteurs, leurs subordonnés. Quand vint le moment, pour eux, de prendre position d'une manière solennelle et officielle, au cours d'une session du conseil supérieur du pays, en

[101] M. Guillaume, représentant belge, cité par Murego D., op. cit., p.858

[102] cf. Annexe I

[103] KARIBWAMI (J). op. cit. p.448-450

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

juin 1958, l'autorité indigène Tutsi refusa de reconnaître ce grave problème. Les débats qui y furent consacrés débouchèrent, de ce fait, sur une impasse. L'entente entre les représentants du mouvement Hutu et de l'autorité Tutsi devint impossible. On put désormais craindre le pire. Car, au lieu d'un dialogue franc, on eut, pour ainsi dire, affaire à un jeu de cache-cache. Sous différentes formes, les leaders hutu affirmaient que le régime politique du Rwanda était injuste et sacrifiait l'ethnie hutu. De leur côté, les membres tutsi (membres du conseil supérieur) affirmaient qu'il était faux de dire que les Hutu étaient sacrifiés par le régime politique du Rwanda et étaient en tant que tels victimes d'injustices. Pour finir, les leaders Hutu furent traités de "séparatistes" et d' "anarchistes", les Tutsi de "monopolistes" et de "fascistes".

Dans tout cela, un certain nombre de Tutsi, une petite minorité, trouvait les revendications Hutu fondées. A titre d'exemples, citons les députés Stanislas Bushayijà (Abbé), et Alexis Karekezi (Commis de l'Administration à Kigali). D'après l'Abbé S. Bushayijà, les leaders Hutu ***" connaissent d'expérience les conditions imposées à toute l'ethnie Hutu. Ils y ont beaucoup réfléchi. Ils n'ont pas besoin de produire des documents attestant qu'ils ont la délégation de l'ensemble de l'ethnie; ils sont parfaitement habilités à parler en son nom. Nous devons les écouter sérieusement et engager avec eux un dialogue dont dépend l'avenir du pays "*** [104] . L'Abbé Bushayija rejette ainsi l'idée, tant de fois répétée, selon laquelle les six leaders Hutu ne pouvaient pas parler au nom de toute l'ethnie Hutu.

A. Karekezi, quant à lui, soutient les leaders hutu en reconnaissant le fondement même de leurs revendications; il dit : ***" Nul n'ignore, que, dans le passé, souvent les Bahutu, à quelque exception près, étaient relégués au second plan; à eux seuls; les travaux sales et pénibles; certains même autrefois les méprisaient, les maltraitaient ou ignoraient en eux la valeur et la dignité humaines, qui n'étaient reconnues qu'aux nobles seuls. Peu après l'occupation européenne, la législation s'inspira quelque peu des réminiscences de cette discrimination, ou du moins ne tint pas à l'abolir de façon explicite. Il est donc de notre devoir de supprimer cette hiérarchisation (classification) artificielle et surannée (des ethnies rwandaises) pour placer tous les rwandais sur le même pied d'égalité "*** [105] .

En revanche, les grands serviteurs de la couronne ne comprenaient même pas le fondement de ces revendications. Au cours du dernier Conseil supérieur où se débattait ce problème, leur lettre fut lue aux membres du Conseil. Elle ***" niait que Hutu, Tutsi et Twa aient une origine commune et fussent tous descendants des personnages mythiques Gihanga ou Kanyarwanda. Elle affirmait que depuis les temps les plus anciens, les Hutu avaient toujours été les serviteurs des Tutsi et concluait que les premiers ne pouvaient revendiquer de partager avec les seconds un héritage commun "*** [106] .

[104] MUREGO (D). op. cit., p.857

[105] Ibidem

[106] KARIBWAMI (J). op. cit., pp. 451-542

Du côté des Hutu, certains se désolidarisaient totalement des leaders hutu. Ils affirmaient faire confiance au mwami et à ses chefs et être heureux de la façon dont était dirigé le pays [107] . La divergence des points de vue n'a fait que s'agrandir au sujet du problème Hutu-Tutsi; les débats réalisés au niveau du conseil supérieur du pays aboutirent à un échec : il y eut une incompréhension totale entre les protagonistes et aucune solution non violente ne fut envisageable. On le sent dans le discours du roi, prononcé à la veille d'un voyage en Belgique *:*

" Je ne crois pas me tromper en déclarant que c'est pour la première fois depuis toute l'existence du Rwanda que l'on entend parler de ce problème récemment débattu ici au conseil, et l'opposition au sein d'un peuple, c'est tout ce qu'il y a de plus funeste à son progrès. Personne ne s'empêcherait de traiter de criminels ceux qui sèment, entretiennent ou nourrissent d'aussi basses intentions. Je vous recommande tous avant mon départ de vous ranimer mutuellement pour vous rallier et colmater les brèches, afin que rien ne fonce ou ne s'infiltre à travers imbaga y'inyabutatu ijyambere (l'union des trois ethnies). Tous les auteurs de cette désunion méritent l'opprobre publique et une sérieuse condamnation. Les promoteurs de pareils méfaits ne sauraient se cacher, et si la chose se répète, l'arbre qui produit ces fruits, je l'extirperai. Il en coûtera cher à quiconque s'insurge contre le Rwanda ou cherche sa désunion. Quand à celui qui lui tend les pièges, il se verra lui-même pris dans ses propres filets " [108] .

2.2.3.2. La force, l'intolérance, la violence firent suite à l'incompréhension entre les dirigeants Tutsi et les leaders du mouvement Hutu

Naissance des partis politiques

En 1959, les partis politiques furent autorisés au Rwanda par la Belgique. Selon Karibwami [109] , l'éclosion de partis politiques ne fit que rendre plus explicite une situation sociale marquée par des camps antagonistes et des tendances qui n'avaient pu jusque là s'exprimer avec une totale liberté. Les partis politiques allaient servir de cadre aux luttes engagées pour ou contre un changement profond de la société, pour ou contre telles perspectives vers l'indépendance nationale, et mobiliser l'opinion du Rwanda ;

Les principaux partis rwandais, continue Karibwami, eurent nettement une référence ethnique. Il y eut ainsi des partis Tutsi, des partis Hutu et un parti Twa. Comment expliquer cette référence ethnique des partis rwandais ?

" A l'époque de la fondation des premiers partis politiques rwandais, les ethnies rwandaises prenaient en gros l'aspect de classes sociales inégales. C'est encore une fois dans l'ethnie Tutsi que se trouvaient les dirigeants, bénéficiant de multiples privilèges dans tous les domaines. Les tutsi qui n'étaient pas au pouvoir étaient psychologiquement et par solidarité ethnique liés à "l'élite du

[107] Idem, p. 452

[108] ***MUREGO (D). op. cit., pp. 858-859***

[109] KARIBWAMI (J). p.465

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

pouvoir". Les Hutu par contre, étaient toujours, dans l'ensemble, la classe populaire, qui luttait justement contre un régime qui les opprimait. Se référer aux ethnies au Rwanda, c'était la voie authentique et appropriée de poser un problème social intéressant toute la nation. Ignorer le fait des ethnies, c'était, dans le cas du Rwanda, une attitude conservatrice qui, en fait, tendait à laisser subsister ce rapport d'inégalités entre elles " [110] .

Il y eut quatre grands partis politiques [111] : l'UNAR et le RADER : partis Tutsi; le PARMEHUTU et l'APROSOMA: partis Hutu. L'UNAR (Union nationale Rwandaise), était le parti du pouvoir traditionnel rwandais, et, à ce titre, il réclamait particulièrement de la Belgique l'indépendance du Rwanda... Il eut d'emblée l'adhésion de la grande majorité des dirigeants Tutsi: chefs, sous-chefs, etc. Il combattait le fait de poser le problème des ethnies au Rwanda, affirmait qu'un tel problème était une création du colonialisme européen, qui voulait diviser pour régner.

Le RADER (Rassemblement Démocratique Rwandais), était le parti de l'opposition, dans la lignée de la tradition du Rwanda. Du fait de ce rôle d'opposition, il réclamait des institutions pouvant assurer la liberté aux individus et aux associations, reconnaissait, sans beaucoup insister, la réalité du problème Hutu-Tutsi, et réclamait des élections au suffrage universel.

Le PARMEHUTU (Parti du Mouvement de l'Emancipation Hutu) se répandit avant tout dans la région de Gitarama, où il était né, dans celles du Nord et du Nord-Ouest, essentiellement dans Ruhengeri et Gisenyi, où l'influence tutsi était de date récente et superficielle, et à des degrés divers à travers le pays entier. Le Parmehutu était un parti sensible à l'aspect nationaliste des problèmes mais, visiblement par tactique, il concentra d'abord le gros de ses efforts à lutter contre le régime rwandais en vigueur, qui opprimait les Hutu à titre spécial.

L'APROSOMA (Association pour la Promotion Sociale de la Masse) déclarait viser à la libéralisation de toute la masse pauvre et opprimée, par-délà les ethnies. Dans l'ensemble, il se trouve que les thèmes politiques de l'Aprosoma étaient semblables à ceux du Parmehutu. Au début, il parut qu'il y eut entente parfaite entre les deux partis. L'Aprosoma fit sa propagande essentiellement au sud et dans l'ouest du Rwanda, mais connut un réel succès surtout dans le sud. Plus tard, sa rivalité avec le Parmehutu contrebalança son influence dans la région.

A côté des quatre grands partis, il y eut d'autres moins importants.

L'UNINTERCOKI (= Union Intercommunale du Kinyaga) eut pour objectif les intérêts des communes de la région. Il était, sur le plan général, peu revendicatif.

Le PPG (= Parti Politique du Gisaka) critiquait l'oppression exercée par le régime politique rwandais sur le Gisaka, dont étaient responsables et le régime rwandais et le régime colonial européen. Il revendiquait donc une réelle promotion politique, économique, sociale, culturelle du Gisaka, une participation prioritaire des habitants de la contrée à sa propre gestion et à son administration, une participation du Gisaka à la

[110] ***KARIBWAMI (J). op. cit., p. 465-466***

[111] Idem, pp. 468-475

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

direction du futur gouvernement central.

Le MOMOR (Mouvement Monarchique Rwandais), un des partis locaux, allié de l'UNAR.

L'AREDETWA (Association pour le Relèvement Démocratique des Twa), parti des Twa.

L'APADEC d'Augustin Rugiramasasu de Nyanza.

Le CONCERDIA de Fr. Xavier Nayigiziki etc...

Refus de cohabitation multipartite

La propagande des partis politiques fut menée à l'aide des articles de journaux, des tracts, des chansons, des meetings; elle a occasionné des réactions agressives entre eux d'une part, et entre les dirigeants indigènes et l'autorité coloniale d'autre part, celle-ci n'acceptant pas les critiques qui lui étaient adressées par le parti au pouvoir.

Les partis politiques, au lieu de faire leur propagande dans l'esprit de compétition démocratique, selon lequel le vainqueur recevrait le pouvoir et appliquerait son programme, ont sombré dans la violence, qui a fini dans une guerre civile. En effet, cette violence est due au fait que, *" **au Rwanda, on n'avait pas l'habitude de pratiques politiques dans lesquelles tenants et adversaires de l'ordre régnant eussent pu se tolérer. L'adversaire politique était toujours regardé comme l'ennemi, l'opposant au régime en place, comme un rebelle, (umugome). Et un rebelle politique ne pouvait être toléré... En matière politique, il s'agissait de changements révolutionnaires que les uns réclamaient avec passion et que les autres repoussaient avec une semblable passion** "*[112].

C'est ainsi que l'intolérance, qui fut d'abord verbale, a donné naissance à des incidents isolés, suivis par la guerre civile, qui a éclaté en novembre 1959 et a duré jusqu'en 1962, année de l'indépendance. Les actes de violence étaient, entre autres : incendies des maisons, destruction de récoltes et de bétail, massacres, etc. Les troubles ont touché tous les coins du pays, mais à des degrés différents. Parfois, des régions furent plusieurs fois le théâtre de ces affrontements.

B. Paternostre de la Mairieu fournit le bilan de ces tristes événements, à la fin de novembre 1959 : *" **une quarantaine d'hommes abattus par les forces de l'ordre; de 200 à 270 personnes tuées lors des affrontements entre bandes de partis opposés; près de 2400 habitations incendiées; 7160 Tutsi sinistrés et déplacés; sur les 45 chefs, 23 mis en fuite, démis ou arrêtés pour avoir participé à des tueries ou à divers délits; sur 489 sous-chefs, 158 mis en fuite, démis ou arrêtés...** "*[113].

Négation de la citoyenneté rwandaise au groupe Tutsi

L'analyse du discours des leaders du mouvement Hutu montre que non seulement les Hutu combattent le régime monarchique Tutsi - nyiginya -, mais aussi qu'ils

[112] Idem, p.477

[113] PATERNOSTRE de la MAIRIEU (B). Le Rwanda, son effort de développement. Bruxelles Ed. A. De Boeck, 1972, p. 217, 413 p.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

considèrent les Tutsi comme un peuple étranger, envahisseur du territoire rwandais. Le passage suivant (prononcé en 1959) l'illustre: ***" Notre mouvement vise le groupe Hutu. Il a été outragé, humilié et méprisé par l'envahisseur Tutsi. Nous devons éclairer la masse. Nous sommes là pour restituer le pays à ses propriétaires. C'est le pays des Bahutus. Le petit Mututsi est venu avec le grand. La forêt a été défrichée par qui? Par Gahutu. Alors ! "*** [114].

Ces leaders se réfèrent à l'histoire du peuplement du Rwanda, qui reste aujourd'hui, hélas, toujours hypothétique. S'ils étaient honnêtes avec eux-mêmes, ne devraient-ils pas reconnaître que les Twa furent les premiers occupants de cette forêt et que celle-ci constituait leur source de subsistance. Et si les Twa réclamaient leur forêt ? En effet, ils ne sont pas contents des conditions de vie misérables, que le défrichement de la forêt a entraîné. Quelques témoignages de Twa, recueillis lors de ''l'évaluation de la situation des Twa dans le Rwanda d'après guerre'', le prouvent :

- En 1993, un homme Twa de 48 ans disait : *" **nos ancêtres ont été les premiers à occuper ce territoire quand il était totalement couvert de forêt. Ils dépendaient de la chasse et de la collecte de tubercules. Leur bonheur et leur plaisir de vivre, l'adéquation de leur mode de vie et de leurs ressources dans l'environnement ont été bouleversés par les laboureurs (hutu) qui sont venus en second. Ils détruisirent brutalement la végétation naturelle dans leur avidité à semer des récoltes. Ils envahirent la forêt et nos ancêtres furent forcés de se déplacer à chaque fois plus loin, pour fuir la machette et la houe "*** [115].
- En 1995, une femme Twa de 70 ans expliquait comment a pris fin l'époque de la chasse : ***" nous avons arrêté d'apporter des défenses sous le règne de Kayibanda. Nous avions l'habitude d'aller chasser et de tuer des animaux dont des éléphants. (…). Si quelqu'un dans la famille Twa était capable de tuer un éléphant, les défenses étaient apportées au Roi et en retour, on recevait des chèvres et des vaches. Quand le président Kayibanda arriva au pouvoir, on prit leur forêt. (…).Quand Habyarimana a pris le pouvoir, il décida de déplacer tous les Pygmées hors de cette forêt. Cela impliquait beaucoup de soldats. (…) A la fin, ils furent pris de force et placés dans des maisons, qui avaient été construites pour eux, alors qu'ils étaient habitués à vivre dans des trous. (…). C'est ainsi que l'époque de la chasse se termina "*** [116].

L'hypothèse en vigueur sur le peuplement du Rwanda n'est pas la seule référence pour les leaders Hutu dans l'exclusion des Tutsi; les dirigeants Tutsi sont eux-mêmes apôtres de cette vérité hypothétique qui constitue leur principal argument justifiant l'absence de fraternité entre les deux peuples et l'impossibilité de partager la gestion politique du territoire rwandais.

Dans un autre passage de leur discours, des leaders du mouvement Hutu (1960) placent catégoriquement les Tutsi au même niveau que les étrangers quand ils disent que le Rwanda est le pays des Bahutu (bantous) et de tous ceux, blancs ou noirs, Tutsi,

[114] KAYIBANDA (G). Cité par Erny P., Rwanda, Clés pour comprendre le calvaire d'un peuple, l'harmattan, Paris 1994, p.58

[115] LEWIS (J). et KNIGHT (J). Les Twa du Rwanda, IWGIA, (France), 1996, p.22.

[116] Idem, pp.23-24

européens ou d'autres provenances, qui se débarrasseront des visées fédéo-colonialistes. [117]

Ces divers sentiments perçus dans les discours de la période révolutionnaire, où chacun des protagonistes tente de justifier et de légitimer l'exclusion de l'autre, seront la toile de fond des comportements politiques ultérieurs. L'analyse de cette situation par P. Erny fait remarquer que, en quelques années, on a passé par trois affirmations différentes :

" (1) Les Tutsi forment une classe (ou une race) supérieure, appelée à gouverner; (2)Les Tutsi sont les représentants d'un système socio-politique injuste qu'il faut renverser; (3) Les Tutsi sont des envahisseurs étrangers dans le pays, qu'il faut donc traiter comme tels : soit (a) en les intégrant à certaines conditions comme on intègre les étrangers; soit (b) en les chassant pour de bon; soit (c) en les exterminant. On trouve dans ces diverses propositions les lignes directrices des futures politiques : l'affirmation 1 est reprise explicitement par les exilés monarchistes et implicitement par les factions extrémistes du FPR (Front Patriotique Rwandais); l'affirmation 2 correspondait à la vision officielle du régime Habyarimana; l'affirmation 3 mélangée à l'affirmation 2, a été celle du président Kayibanda; les affirmations 3, (b et c) sont celles des extrémistes Hutu de toutes les époques " [118] .

Les observations de P. Erny ne sauraient être contestées par quiconque a vécu les faits socio-politiques rwandais, lointains ou récents. Les sentiments d'exclusion mutuelle n'ont pas cessé d'influencer les attitudes socio-politiques des dirigeants rwandais. L'idéologie de la supériorité raciale des Tutsi sur les autres populations du Rwanda a tellement marqué l'imaginaire social des rwandais que, malgré la modernité, les représentations sociales rwandaises sont restées les mêmes. Nous verrons que cela fut le résultat du double langage qui a caractérisé les politiques républicaines : les intentions idéales de la nation, rendues officielles, ne correspondent pas toujours aux intentions officieuses, réalisées concrètement et discrètement.

2.2.4. La diversité régionale, un autre obstacle à la construction d'un Etat-nation

Le Rwanda actuel était, au départ, constitué d'une multitude de petits Etats tutsi ou hutu. Les petits Etats se sont livrés mutuellement des batailles de conquête, visant l'agrandissement de leur territoire et de leur puissance. A l'arrivée des Blancs au Rwanda (1895), la dynastie tutsi-nyiginya dominait déjà la plus grande partie du Rwanda actuel. Avec l'aide des Blancs, cette dynastie a pu étendre sa domination sur les états qui étaient jusque là insoumis au royaume Rwanda. Or, la réunification de ces différents Etats a été tellement forcée et meurtrière qu'elle a laissé dans les populations respectives un sentiment anti-national vis-à-vis du nouvel Etat, qu'elles devaient considérer comme leur "patrie".

[117] Comité national du Parti Parmehutu, cité par Erny P., op.cit., p.58

[118] ERNY (P). op. cit. p.59

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

2.2.4.1. Le Nduga, conquête de la dynastie tutsi-nyiginya du 16° siècle, et base arrière définitive de celle-ci contre les états périphériques

Le Nduga (Rwanda central) fut vaincu par le roi nyiginya Mibambwe Mutabazi au 16è siècle. Voici comment cette victoire fut racontée

" Mibambwe Mutabazi quitta le Mururu (Sud-Ouest du Rwanda actuel où il avait trouvé refuge après avoir été chassé par les Abanyoro) après avoir appris le départ des Abanyoro à la suite d'une maladie qui frappa leur chef Cwa et l'obligea à retourner dans le Bunyoro natal. Sur son chemin de retour d'exil, Mibambwe Mutabazi surprit l'umwami Mashira (du Nduga), le tua avec tous ses enfants mâles afin de mettre "fin à la lignée des Ababanda". Comme l'ancien domaine des abami nyiginya, Gasabo et ses environs (Bwanacyambwe, Buganza etc.) étaient sous le gouvernement des abami du Gisaka après le départ des Abanyoro, et que Mibambwe n'était pas à mesure de se porter contre ce royaume puissant, il s'employa à garder sa nouvelle acquisition, le Nduga, afin d'assurer de nouveau à la lignée régnante une assise territoriale. Pour ce faire, il pourchassa tous ceux qui avaient participé au pouvoir des Ababanda du Nduga. Ce fut à la suite de cette répression que les Ababanda s'éparpillèrent et que quelques uns vinrent s'installer dans le Bukonya, d'où ils essaimèrent vers le Buhoma, le Rwankeri, etc. Mibambwe Mutabazi fit désormais du Nduga le siège des Abami nyiginya " [119] ***.***

Basés au Nduga, les Abami nyiginya ont fait plusieurs tentatives pour conquérir les royaumes périphériques du Nduga. Jusqu'au début du 17è siècle,

"… les abami nyiginya n'avaient pas réussi à s'imposer et à se faire reconnaître dans la région comme monarques puissants et guerriers. Partout ou presque partout, ils essuyaient des échecs marqués quelque fois par la mort (survenue au cours des affrontements) de leur umwami. Ce fut le cas de Ruganzu Bwimba, mort au cours de la bataille contre le Gisaka, de Mibambwe Mutabazi, grièvement blessé lors de la guerre contre les Abanyoro et de Ndahiro Cyamatare, tué par les hommes de Nsibura (du Bushi) Nyebunga et de Nzira, fils de Muramira " [120] ***.***

Les rois nyiginya n'ont pas été affaiblis par autant de défaites; ils ont continué à lutter pour l'élargissement de leur royaume jusqu'au moment où les colonisateurs sont venus y mêler leur politique.

" Du 17è au 20è siècle, l'histoire politique des régions formant le Rwanda actuel fut marquée par l'avancée et/ou le recul du pouvoir nyiginya. En d'autres termes, sur le plan des relations politiques et militaires entre les populations de ces régions, la période allant du début du 17e au 20e siècle fut caractérisée par la présence des entités politiques (= royaumes) qui s'affrontèrent et qui luttèrent les unes contre les autres en vue de s'étendre plus davantage et d'imposer leur modèle de gouvernement des hommes et des biens sur leurs voisins conquis " [121]

[119] ***NAHIMANA (F). Le Rwanda, Emergence d'un Etat, Paris, L'Harmattan 1993, pp. 225-226***

[120] ***Idem, p.227***

[121] ***Idem, p. 229-230***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

.

Durant tout ce temps, le Nduga, capitale du royaume "Rwanda", représentera les redoutables rois nyiginya guerriers, ennemis des voisins, avides de leurs biens, etc. La littérature et les faits historiques ultérieurs montrent que le Nduga est resté gravé dans la mémoire des Rwandais, et ce nom fut étendu à presque la moitié du pays. Les relations historiques qui ont existé entre le "Nduga" et les autres régions du Rwanda actuel n'ont pas été apparemment suffisamment étudiées. Seule la région du nord et du nord-ouest étudiée par F. Nahimana, laisse assez d'informations dans ce domaine. C'est pourquoi nous allons y prêter notre attention, cette étude livrant suffisamment d'informations sur l'origine des divisions régionalistes connues même aujourd'hui entre les gens du Nord (Kiga) et ceux du Sud (Nduga).

Nous abordons cette question à partir de deux expéditions organisées contre le nord par le royaume Rwanda basé au Nduga: l'expédition contre le Bugoyi en 1898 et l'expédition contre Ndungutse en 1912.

2.2.4.2. Le Nord, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest, dernières conquêtes du Rwanda faites avec les Blancs.

L'expédition contre le Bugoyi : 1898

Comment explique-t-on l'origine de cette expédition ?

" Après avoir traversé le Bugoyi en 1894 et après y avoir reçu la soumission de la population, Kigeli Rwabugiri y nomma des chefs Tutsi chargés de diriger effectivement le pays sur le plan administratif et politique, brisant ainsi l'autonomie locale toujours vivace même si depuis Cyirima Rujugira il y avait quelques représentants de la cour Nyiginya (...) La situation devint effervescente à l'annonce de l'assassinat de Mibambwe Rutarindwa [122] en novembre - décembre 1896 et à la proclamation du nouvel mwami: le petit enfant Musinga "intronisé" sous le nom dynastique de Yuhi. Les Abagoyi chassèrent les Abatutsi installés dans le Bugoyi depuis seulement Kigeri Rwabugiri, c'est-à-dire ceux qui avaient reçu quelques fonctions politico-administratives dans la région. La résidence de Sehene fut incendiée " [123] .

A la suite de cette attitude des Bagoyi, une expédition fut organisée contre eux, durant laquelle ils furent battus de façon atroce :

" durant l'attaque, beaucoup cherchèrent un refuge à Kibati, sur les pentes du volcan Nyiragongo et dans les grottes profondes de Rwerere, chez des parents ou des amis dans la province voisine de Bwisha, etc.. On égorgea sans pitié les infortunés qui furent surpris ou n'avaient pu se sauver à temps. Les assaillants n'ont pas seulement tué, mais ils ont aussi razzié la contrée et fait prisonniers les femmes et les enfants pour les vendre comme esclaves " [124]

.

[122] ***Mibambwe Rutarindwa mourut dans sa maison avec sa famille suite à un coup d'état de Rucunshu qui a intronisé Musinga,***

[123] ***NAHIMANA (F). op. cit., pp. 247-248***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Les conséquences de cette expédition furent nombreuses sur le Bugoyi [125] : il y eut des blessés, des morts, des déplacés et des réfugiés au Zaïre. Certains sont partis définitivement, préférant s'installer ailleurs. Sur le plan alimentaire, les expéditions ont interrompu les travaux agricoles déjà tardifs à cause du retard des pluies. En plus, du fait que les habitations furent incendiées, les petites et rares réserves disparurent dans le feu. La disette prolongée dégénéra en une véritable famine, qui décida encore davantage les hommes valides à s'exiler vers les régions plus hospitalières de Jomba, Ruchuru et Bwisha (province du Kivu, au Zaïre actuel).

Les conséquences sur l'environnement physique et humain ont entraîné chez les Bagoyi des sentiments et des attitudes significatifs dans l'Histoire régionale. Des calamités (sécheresse, guerre, sauterelles et famine) furent attribuées aux Abatutsi envahisseurs du Bugoyi.

" Des événements sont restés dans l'histoire locale au Bugoyi, des dates tragiques dont les anciens n'ont pas perdu le souvenir". Sur le plan politique, les Abagoyi ne purent jamais regarder de bon oeil les Tutsi, qui furent nommés dans le Bugoyi. Depuis les expéditions de 1898, les Abagoyi considèrent les Abatutsi comme porteurs de malheurs et comme agresseurs. Ainsi, même avec l'aide des autorités coloniales, les chefs tutsi ne surent pas apprivoiser les Abagoyi. Ceux-ci restèrent intolérants et compliquèrent la tâche aux fonctionnaires de la cour qui furent installés parmi eux. Cette attitude des Abagoyi alla en s'affermissant et en alourdissant le climat entre les dirigeants et les dirigés au fur et à mesure que les chefs Tutsi commettaient d'autres exactions contre la population. Les Européens ne contribuèrent pas à empêcher ces tensions ; au contraire, en appuyant l'autorité des chefs tutsi, ils déterminèrent les Abagoyi à refuser et à détester encore davantage les autorités tutsi " [126] .

Expédition contre Ndungutse en 1912

Cette expédition a été entraînée par la révolte des Etats du nord, sous la direction de Ndungutse, liée au refus d'un mwami considéré comme non légal. Qui est ce Ndungutse et comment son histoire prit-elle fin ?

Après la mort de Mibambwe Rutarindwa, plusieurs parties du Rwanda soumises par Kigeri Rwabugiri, le père de Rutarindwa, ont manifesté une forte opposition contre Yuhi Musinga intronisé par sa mère Kanjogera et ses oncles maternels Kabare et Ruhinankiko. C'est dans ce contexte que

" la région du nord devint vite le foyer chaud de l'insurrection contre le triumvirat et le petit Yuhi Musinga. En effet, un nommé Birasisenge qui habitait Bugwangari dans la région du Mutara, profitant des rumeurs populaires qui disaient que Rutarindwa avait eu avec la nommée Muserekande un fils du nom de Ndungutse, se donna ce nom et se proclama ainsi fils de Rutarindwa, donc "véritable" héritier

[124] PAGES (A). Un royaume hamite au centre d'Afrique, Bruxelles, Institut Royal Colonial Belge, 1933, p.21.

[125] NAHIMANA (F). op. cit., pp. 250-251

[126] Idem, pp. 252-253

au tambour Karinga " [127] .

Ndungutse s'attira l'adhésion du nord, où il érigea son quartier général, en promettant de supprimer l'uburetwa (corvées) et en faisant beaucoup d'autres promesses aussi nombreuses qu'alléchantes. Son avènement secoua tout le pays :

" au nord, tous les fidèles de Musinga furent attaqués et leurs habitations brûlées " [128] . Dans le reste du Rwanda, " on était à l'affût des événements et partout on faisait des voeux pour la prompte arrivée de Ndungutse. De grands chefs lui envoyaient en cachette des cadeaux, pour se concilier ses bonnes grâces au cas où il réussirait " [129] .

Pour faire face à la situation, Musinga recourut à l'autorité coloniale allemande. Finalement, ***" le lieutenant Gudovius, sur les instances de Musinga, se rendit alors au Mulera, au Kibali et au Bugarura pour y mater les habitants " [130] .*** Le lieutenant Gudovius, chef militaire blanc, devait faire face non seulement à Ndungutse mais aussi aux alliés de celui-ci : Basebya chef du groupe Abatwa du marais de Rugezi et Rukara chef du lignage des Abarashi.

L'attaque ne visait pas seulement les chefs de la rébellion, mais aussi la population de ces régions :

" ...après la mort de Ndungutse, Gudovius et ses guerriers saccagèrent tout le Buberuka, du nord vers le sud, et débouchèrent sur le Bugarura. Partout ils tuaient des gens et incendiaient des habitations. De même, après la mort de Rukara, il promena sa troupe et les guerriers de Rwubusisi (chef appartenant au clan des Abega qui disposait de plusieurs guerriers) à travers le Buhoma, le Bwanamwari, le Bugoyi, le Bukonya, et le Kibari: toutes ces régions, théâtres de combats acharnés furent vaincues et incendiées. Les travaux des champs furent arrêtés parce que la population fuyait Gudovius et Rwubusisi. Ce fut donc une rupture forcée du calendrier agricole. De plus, quelques petites réserves furent pillées ou brûlées. La population se trouva totalement démunie " [131] .

Nous avons insisté sur les deux expéditions contre le Nord par le gouvernement (colonial et indigène) car elles furent les plus importantes parmi beaucoup d'autres qui ont été lancées contre cette région jusqu'à sa soumission complète dans les années 1920. Comme le tableau suivant le montre, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest furent les régions les plus ciblées par les expéditions militaires du gouvernement.

Chronologie des expéditions militaires du gouvernement entre 1894 et 1930 [132]

[127] ***Idem, p. 254***

[128] ***KAGAME (A). Un abrégé de l'Histoire du Rwanda de 1853 à 1972, Butare, Ed. Universitaires du Rwanda, p.162.***

[129] ***PAGES (A). op. cit., p. 217-218***

[130] ***Idem***

[131] ***NAHIMANA (F). op. cit., p. 264-265***

[132] NAHIMANA (F). op. cit., pp. 268-277

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Année	Zone	Les assaillants	Victimes
1894	Bugoyi (nord)	Attaques du chef Bisangwa contre Von Gotzen	Fusillades et morts parmi les assaillants rwandais
1896	Shangi (Sud-ouest)	Occupation de Shangi par deux lieutenants belges : long et Défense. Attaques contre les occupants par les rwandais.	Mort du chef Bisangwa tué par balle au cours des accrochages, mort de plusieurs guerriers rwandais.
1898	Bugoyi (Nord)	Expéditions militaires contre le Bugoyi par le triumvirat au pouvoir	Morts parmi les assaillants de la 1ère expédition. Plusieurs morts chez les Abagoyi au cours de la 2ème expédition. Famine au Bugoyi (Nyamabara).
1902	Murera (Nord)	Commission allemande de délimitation : Harcèlement par les populations du Murera (nord). Expédition punitive dirigée par Grawert et Hermann.	Environ 100 morts chez les indigènes.
1904 1 mai au 15 juin juin juillet Octobre	Plusieurs régions du Rwanda. Kabagari Bugarura Gisaka Murera et Bugarura	Expéditions militaires allemandes répétées et étendues sur toute l'année: Grawert traverse le Kabagari. Il envoie 20 soldats armés, piller, brûler, tuer. Expédition militaire contre les Abanyoro de Gitwa au Bugarura. Des soldats tuent quelques habitants. Grawert mène une répression.	Famine généralisée dans tout le pays (guerre et esclavage). Pillages, feux, tués. Plusieurs morts brûlés dans un creux de terrain. Quelques habitants tués.
1906	Nord	Expédition contre Basebya chef des pygmées de Rugezi.Basebya inflige une défaite aux guerriers de Musinga.Février : Grawert et Keil attaquent Basebya, mais ne l'attrapent pas.	Plusieurs morts.Plusieurs morts.
1907	Buberuka (avril)	Expédition militaire conduite par le lieutenant Knecht contre les Abayoka du Buberuka.	Plusieurs morts chez les indigènes.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Année	Zone	Les assaillants	Victimes
1908	Nyanza et Bukamba de Ruhengeri	Expédition conduite par Stegman	Maison brûlée et qulques morts.
1911	Kivuruga dans le Bugarura (Nord)	Expédition punitive. Expédition envoyée dans le cadre de la délimitation des frontières.	Plusieurs morts et beaucoup de prisonniers.
1911-1912	Nord et Nord-ouest	Expédition Gudovius et Rwubusisi contre Ndungutse et Basebya.	Les victimes se comptent par milliers.
1912	Nord et Nord-ouest	Poursuite de l'expédition punitive jusque début juin. Octobre: exactions des soldats du poste de Gisenyi contre les habitants du Bugoyi. Décembre: expédition punitive dans le Murera contre les habitants qui harcelaient la commission allemande de délimitation, conduite par le capitaine Hermann.	Plusieurs morts chez les indigènes.
1913	Bushiru (Nord)	Résident Kandt va encore au Bushiru où il y a des troubles (novembre).	
1914	Bukunzi Sud-ouest (exp et Cyangugu)	Gisenyi ka. Septembre: Dans le cadre de la première guerre mondiale, les Allemands attaquent les Belges de l'île Idjwi. 11 octobre : Les Belges attaquent le poste allemand de Cyangugu. 20 octobre : Affrontements des forces belges et allemandes à Gisenyi.	
1920	Cyingogo Bushi (Nord)	Expédition dirigée par M. Verhulst.	
1924-1926	Bukunzi et Busozo (Sud-Ouest).	Il y a 50 soldats dirigés d'abord par l'adjudant Persain, puis par l'adjudant chef Meys. L'occupation prend fin au mois de mai 1926. Dès 1925, le Busozo est également occupé jusqu'en 1926.	
Source: (F). NAHIMANA , op.cit., pp. 268-277			

Le nombre d'expéditions et le nombre de régions ciblées font douter de la solidité de l'unité des différentes régions constituant le Rwanda. A l'Est, le Gisaka connut une particularité par rapport aux autres régions du Rwanda. Au 19e siècle, sous Mutara II Rwogera, il fut vaincu par le Rwanda. [133] En 1919, la convention Orts-Milner, signée à

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Paris le 28 Mai, attribuant à la Belgique le Rwanda-Urundi, a cédé à la Grande Bretagne la partie orientale du Rwanda, sous le nom de "territoire du Gisaka". Il fut donné à la Grande Bretagne le 22 mars 1922; deux ans après, ce territoire sera remis à la Belgique et au roi Musinga le 1er Janvier 1924 [134] .

Ce territoire comprenait, pratiquement, la totalité de la préfecture actuelle de Kibungo ainsi qu'une bonne partie de celle de Byumba, c'est-à-dire le Gisaka proprement dit (les provinces du Gihunya, du Mirenge et du Migongo; une grande partie du Buganza au nord et au sud du lac Muhazi; le Mubari; le Mutara; une partie du Ndorwa, et même une autre prise sur le Buyaga). Le territoire du Gisaka représentait ainsi environ 5.000 Km² sur les 26.000 du Rwanda aujourd'hui [135] .

Sans passer à l'étude historique de chacune des régions (Etats) constituant le Rwanda actuel, ces quelques éléments montrent que la base territoriale rwandaise n'est pas solide, unie; on peut facilement la comparer à un jeu de puzzles dont les pièces n'ont pu être collées les unes aux autres ni par le pouvoir monarchique, ni par le pouvoir colonial. Force est donc de constater que la colonisation fut un facteur de consolidation des divisions, aussi bien ethniques que régionales, trouvées sur place. Aujourd'hui, la situation semble avoir été inchangée, c'est notre conviction, et les facteurs qui maintiennent le puzzle restent toujours ethniques et régionaux.

2.3. L'époque républicaine

La colonisation a donc entretenu les divisions sociales qu'elle a trouvées sur place et les a même renforcées, jusqu'à amener la population à une guerre civile, à la fin des années 1950. Celle-ci a conduit à la proclamation de nouvelles institutions politiques, basées sur la démocratie et la république. Voyons comment ces nouvelles institutions ont été vécues et comment elles ont échoué à construire l'unité nationale.

2.3.1. La première République

2.3.1.1. Les premiers pas vers l'instauration des principes démocratiques et républicains

Les premières élections locales (1960)

Des élections communales furent organisées en 1960, avec le concours de l'autorité coloniale. Ce furent des élections au suffrage universel direct de la population adulte et de

[133] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 76

[134] Idem, p. 181

[135] KAGAME (A). Un abrégé de l'histoire du Rwanda de 1853 à 1972. Butare, Ed. universitaires, 1975, p. 173.

sexe masculin. Les résultats se présentèrent comme suit [136] :

Territoires	% de votants	Sièges à pourvoir	Parmehutu	Aprosoma	Rader	Unar	Autres
Kigali	87	378	280	0	87	0	11
Astrida	75	357	237	223	28	0	49
Nyanza	57	321	257	10	5	4	45
Gitarama	95	259	233	0	13	1	12
Changugu	83	237	190	Cartel avec Parmehutu	11	12	24
Kibuye	78	190	158	0	13	0	19
Ruhengeri	95	367	359	0	4	0	4
Kisenyi	89	299	257	0	6	0	36
Kibungo	23	270	160	0	38	39	33
Byumba	87	267	259	0	4	0 divers	4 6
Total	78	3125	2390	233	209	56	243
Résultats		100	70,4	7,4	6,6	1,7	7,9

La lecture du tableau montre que le parti Parmehutu sort très victorieux, avec 70,4 de sièges emportés, au moment où ses adversaires n'arrivent même pas à 10%.

Proclamation de la République

J. Karibwami décrit l'esprit dans lequel la République fut institutionalisée au Rwanda:

" La révolution rwandaise allait donc franchir le pas le plus décisif en fait de rupture avec l'ancien régime. Les partis politiques hutu, manifestement exaspérés par l'incompréhension de l'ONU et forts de l'audience qu'ils avaient auprès du peuple, décidèrent de proclamer la République. Ils avaient, on peut le penser, quelque présomption de ne pas être contrariés par la Belgique sur un point aussi capital. (…) Il n'avait pas été difficile de convaincre la majorité hutu que la monarchie rwandaise avait été inséparable des privilèges de l'ethnie tutsi. Dans son bon sens, le peuple, sans qu'il ait eu besoin de lire Marx, percevait le lien qui existait entre l'Etat rwandais traditionnel dont la monarchie était la base et des intérêts particuliers. Si le pouvoir qui achevait d'effacer l'humiliation des Hutu et leur apportait l'espoir d'être compris, défendus et respectés, portait un nom nouveau - République - cela importait vraiment peu. Le président de la République fut un temps appelé dans la propagande des partis un "mwami élu par la population". Puis le nom de président fut totalement adopté "138KARIBWAMI (J). op.cit., pp. 494-495.

C'est dans cet esprit que, le 28/1/1961 à Gitarama (centre du pays), au cours d'une grande réunion où étaient convoqués tous les Bourgmestres et tous les conseillers des communes du Rwanda, les membres de l'Assemblée et du gouvernement provisoires rwandais ainsi que les dirigeants des partis politiques, fut proclamée la République. Le but annoncé de la réunion était de chercher les moyens de favoriser davantage et de

[136] NKUNDABAGENZI (F). Rwanda politique 1958-1960, Bruxelles, CRISP, 1961, p.272.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

consolider la paix. [137]

Les principales décisions prises ce jour là furent que Kalinga, les biru, l'organisation féodale doivent disparaître pour faire place à la démocratie ; le roi devait cesser de régner ; le drapeau vert, jaune, rouge serait désormais le symbole du Rwanda ; seule la République était le régime qui répondrait aux aspirations du pays.

Ce même jour, on procéda à l'élection du président de la République. Il y eut 4 candidats issus des partis Parmehutu, Aprosoma, Aredetwa et Apadec.

On procéda également à l'élection de l'assemblée générale (44 membres). Chacun des dix territoires, qui seraient désormais désignés sous le nom de préfectures, avait droit à un nombre de députés proportionnel à l'importance du nombre de ses habitants. Furent élus 40 Parmehutu et 4 Aprosoma. La nouvelle Assemblée élit son président.

A la même occasion, il fut créée une Cour suprême, et le président de la République rwandaise (D. Mbonyumutwa) a proclamé 8 points [138] devant guider la République rwandaise et reflétant l'esprit de la Constitution:

"Le Rwanda est une République démocratique et souveraine,

1. La nationalité rwandaise est définie par la loi,
2. Le Rwanda est divisé en dix préfectures, divisées en communes,
3. Le Rwanda reconnaît les institutions suivantes : un président de la République, un gouvernement, une Assemblée législative et une Cour suprême,
4. Tous les citoyens du Rwanda sont égaux devant la loi, sans distinctions de couleur, de race ou de religion,
5. Tous les Banyarwanda sans distinction ont accès aux écoles, mais pourront être fermées ou réquisitionnées les écoles dont le pourcentage de fréquentation ne répondrait pas à la répartition ethnique de la population,
6. Le Rwanda reconnaît la tutelle provisoire de l'Organisation des Nations Unies et la Belgique comme puissance administrante,
7. Les décisions concernant l'indépendance devront être prises et soumises à l'Assemblée législative et à la Cour suprême ".

Quand on lit la description de la journée du 28/1/1961, on a l'impression d'être devant un peuple uni, responsable de son avenir, avancé dans la démocratie, décidé à construire un Etat -nation, où chacun a la parole pour ce qui le concerne. ***"C'était le peuple lui-même qui décidait de son destin, établissait la base de tout pouvoir politique. Il ne subissait plus le sort que lui avaient imposé dans l'histoire antérieure rois, princes, aristocrates. Toutes les régions du Rwanda représentées à Gitarama décidaient du sort commun du pays et établissaient les bases d'une nouvelle unité nationale. Les distinctions fondées sur l'ethnie, la classe sociale étaient abolies, ne pouvant plus trouver leur justification "*** [139] La sérénité et la compréhension qui ont caractérisé les

[137] Idem, p.496

[138] Idem. p.498

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

événements révolutionnaires de Gitarama étaient le signe de la joie du peuple de participer aux décisions concernant son destin ainsi que de l'espoir qu'il mettait dans les nouvelles institutions qui, enfin, allaient leur amener la liberté, la justice, l'égalité et l'épanouissement dans ses droits et ses devoirs civiques. Cependant, l'avenir comptait énormément de problèmes difficiles à résoudre et d'inattendus.

2.3.1.2. Les difficultés politiques de la jeune République

Le terrorisme des Inyenzi

La jeune République a dû affronter les attaques incessantes des monarchistes exilés durant les troubles allant de 1959 à 1961. ***" Dans un premier temps, ils organisaient une campagne de dénigrement systématique contre les nouvelles autorités et la tutelle belge, les accusant des plus graves méfaits. Ils réussirent à influencer les résolutions de l'ONU, mais non à retourner la situation intérieure du pays. C'est alors que commencèrent de sanglants raids terroristes nocturnes, dont les auteurs furent surnommés inyenzi ("cancrelats") dans le but de déstabiliser le nouveau régime encore inexpérimenté "*** [140] .

Beaucoup d'attaques furent livrées depuis 1962 jusqu'en 1966, comme cela apparaît chez P. Erny [141] :

" durant le seul mois d'avril 1962, quinze attentats furent perpétrés à partir des camps d'Ouganda. (…) En juillet 1962, des groupes d'inyenzi s'établirent dans les forêts du Nord, dans la région des volcans (…) d'autres s'infiltrèrent à partir de l'Ouganda et de la Tanzanie. Mais leur tentative put être contrecarrée (….). Le 14 novembre 1963, un fort contingent d'exilés chercha à entrer au Rwanda à partir du Burundi, mais fut arrêté sur ordre du gouvernement de ce pays après que des ambassades étrangères et le HCR aient exercé des pressions sur lui. Le 20 décembre, l'opération se reproduisit avec le concours de rebelles congolais, mais les envahisseurs, fortement armés, perdirent un temps précieux à fêter leur retour avec les réfugiés de Nyamata et purent être refoulés à la hauteur de Kigali. D'autres tentatives purent être stoppées dans le Nord et à Cyangugu, car tout un ensemble d'incursions-éclair devait converger vers la capitale, plan qui échoua. Tout au long de ces événements, l'UNAR (parti monarchiste) déclencha une intense guerre psychologique pour créer la panique dans le pays par de faux bruits: on annonçait par exemple la victoire des inyenzi et la restauration de la monarchie (…) Le Burundi servit encore à plusieurs reprises de base de départ des incursions parfois importantes d'inyenzi, en particulier en 1966 " [142] ***.***

En 1964, s'adressant aux Rwandais émigrés ou réfugiés, le président G. Kayibanda fait comprendre le danger que constitue le terrorisme pour la paix et la construction nationale

[139] Idem, p.499

[140] ERNY (P). op.cit., pp. 137 à 139

[141] Idem, pp. 138-139

[142] ***Idem, pp. 139-140***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

du Rwanda; il fait comprendre que le terrorisme met en péril la tolérance vis-à-vis de l'opposition politique et met en danger ceux qui sont considérés comme des complices. Voici quelques extraits de sa lettre :

"Un petit nombre d'entre vous sont des fanatiques et ne peuvent pas mesurer les grands pas qu'a réalisés l'histoire du Rwanda et de l'Afrique... Ces meneurs, dont mieux que moi vous connaissez la ruse et l'incivisme, vous font participer à des opérations qu'en démocratie vous condamneriez. Ils vous rendent des instruments d'un néocolonialisme ... que l'Afrique condamne. Qui est génocide? Posez-vous honnêtement la question et répondez-y du fond de votre conscience. Les Tutsis restés au pays qui ont peur d'une fureur populaire que font naître vos incursions sont-ils heureux de vos comportements? A supposer par impossible que vous veniez à prendre Kigali d'assaut, comment mesurez-vous le chaos dont vous seriez les premières victimes? Vous le dites entre vous: ce serait la fin totale et précipitée de la race Tutsi. Qui est génocide? " [143]

Les conséquences furent effectivement très malheureuses pour la population rwandaise, qui prenait déjà conscience de sa citoyenneté et de son intérêt à cohabiter en "frères" nationaux. En effet, au moment où s'organisaient les raids à l'extérieur des frontières rwandaises, au Rwanda, *" **une fois la crise apaisée, des postes ministériels et administratifs furent concédés à des Tutsi", du moins pour quelques temps. Les réfugiés qui le souhaitaient purent être partiellement réintégrés, soit dans leurs terres, soit dans des "paysannats" quand leur retour ne s'avérait pas possible ou n'était pas souhaitable du fait d'anciennes inimitiés. Dans certaines communes, on alla jusqu'à reconstruire leurs maisons. Dans les paysannats de Nyamata et de Rukumberi, on mit à leur disposition des terres, des habitations et une aide alimentaire. Mais l'UNAR leur donna pour consigne de ne pas cultiver, pour se tenir prêts au combat. Les plantations de ceux qui ne respectaient pas la consigne étaient détruites durant la nuit** "* [144] .

Les attaques des inyenzi ont alors entraîné la population dans la confusion et dans la contradiction. C'est ainsi que furent montés des barrages sur les routes et que la population fut mise en état d'alerte et d'auto-défense. ***" Des réactions populaires incontrôlables s'en prirent aux Tutsis restés au pays, souvent de petits paysans comme les Hutus, accusés de complicité avec les tueurs venus de l'extérieur. Se défoulaient ainsi de vieux ressentiments. Il n'est pourtant pas impossible que les autorités elles-mêmes aient suscité en sous-main de telles réactions, afin que les Tutsis restés sur place fassent pression sur les émigrés "*** [145] .

Un héritage colonial très pauvre sur le plan matériel et relationnel

L'on se rappellera que, durant la période coloniale, le Rwanda et le Burundi constituaient une même province coloniale dont le siège était à Usumbura (Bujumbura). C'est ainsi que, quand Kayibanda prit en mains les rênes du pouvoir, ***" le Rwanda***

[143] ***Idem, pp. 62-63***

[144] Idem, p. 138

[145] Idem, p. 137

indépendant était lourdement handicapé du fait que la plupart des équipements vitaux se trouvaient concentrés à Bujumbura, alors que la collaboration avec le Burundi, resté sous régime tutsi, sera toujours des plus difficiles. En beaucoup de domaines, il fallut créer une infrastructure et organiser les services et les installations de toutes pièces " [146] . La jeune République devait même se constituer une armée nationale, car la Belgique avait aboli le service militaire dans tout le territoire du Rwanda-Urundi, l'armée étant constituée de Belges et de Congolais (depuis août 1925, le Rwanda-Urundi était attaché administrativement au Congo belge).

En plus de ces problèmes matériels liés aux antécédents du système colonial, ***" la jeune République était confrontée au problème des relations extérieures avec des pays africains, rendues difficiles du fait que de nombreux Tutsis avaient trouvé à s'y recaser dans des postes importants de l'administration et des gouvernements. Le conseiller le plus influent du président Mobutu fut pendant longtemps un Rwandais de l'émigration "*** [147] .

Des problèmes socio-économiques

Sur le plan global, les problèmes socio-économiques n'ont pratiquement pas eu de place dans les préoccupations réelles des autorités de la 1ère République, confrontées aux rivalités politiques. Comme nous le lisons chez P. Erny,

" au fur et à mesure que le régime s'installait et que la hantise de l'ennemi commun s'atténuait, la vie politique devint plus complexe, plus embrouillée. Les rivalités ou de graves tensions éclatèrent au sein même du parti au pouvoir et le népotisme et la corruption firent rapidement leur apparition. L'état sanitaire étant relativement satisfaisant et les famines diminuées, l'augmentation de la population est devenue de plus en plus préoccupante : la terre était mise en valeur jusqu'aux versants abrupts des hautes montagnes, les marais et les pâturages étaient mis en culture, et le sol s'épuisait trop vite par suite d'une surexploitation non compensée et d'une mauvaise protection contre une érosion intense et destructrice. Avec les indépendances, l'émigration économique vers les pays voisins devint aussi de plus en plus difficile. L'écart entre la croissance démographique et la croissance économique devint dangereux. Cependant, cette question de la surpopulation ne fut à aucun moment envisagée sérieusement par les gouvernements Kayibanda, comme s'il s'agissait d'un tabou " [148] ***.***

La guerre civile de 1973

En 1972-1973, la guerre civile a repris cours au Rwanda, mettant fin à la première République. Dans la violence de cette période, l'école fut l'instrument privilégié, et l'allure n'était plus ethnique, même si ce fut l'ethnisme qui y fut affiché. Il y eut plusieurs versions autour de cette violence de 1973 : ***" selon les uns, les troubles étaient suscités par les politiciens du groupe de Gitarama pour se maintenir en place et donner à un régime essoufflé un regain d'ardeur révolutionnaire en se servant de vieilles ficelles et en***

[146] Idem, p. 61

[147] Idem, p. 62

[148] Idem, pp. 63-64

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

faisant jouer aux Tutsis le rôle de boucs émissaires de service. Pour les autres, les troubles ont été suscités par les opposants du régime pour s'emparer du gouvernement. Il ne s'agissait donc pas dans le fond, d'un problème "ethnique", mais bien d'une lutte pour le pouvoir, compliquée de connotations régionalistes, au sein même du MDR-Parmehutu " [149] .

Pour Pierre Erny: ***" paralysés de plus en plus par des menées régionalistes au sein des milieux dirigeants, le parti et le gouvernement ne surent répondre adéquatement au malaise qui se faisait jour dans le pays en s'attaquant aux problèmes de fond. On recourut alors à la politique, si facile en pareil contexte, du bouc émissaire, en désignant comme responsable de tous les maux la minorité tutsie, qui non seulement avait gardé en divers secteurs des positions qui dépassaient en poids son importance numérique, mais avait petit à petit remonté la pente par son habileté et sa tenacité. Ce jeu fut favorisé par le fait qu'au Burundi voisin, la minorité tutsie au pouvoir se livrait à des massacres d'une cruauté inimaginable à l'encontre de la majorité hutue, poussant vers le Rwanda un flot de réfugiés "*** [150] .

De toutes ces explications, nous retenons que les paramètres régionalistes et ethniques se mêlent au service d'une monopolisation du pouvoir.La situation finit par le coup d'Etat militaire de Juvénal Habyarimana en 1973. A cette occasion, beaucoup de gens qui avaient des postes (députés, ministres, directeurs, inspecteurs, préfets etc..) furent emprisonnés et moururent torturés. On parle même de ceux qu'on a enterrés en masse dans une fosse appelée ''Rwabayanga''. Ces gens n'étaient-ils pas plus victimes du régionalisme que de l'ethnisme ? Un tel massacre pouvait-il se réaliser dans un Etat ! N'était-il pas une réponse régionaliste aux excès également régionalistes, si tardifs soient-ils, du régime de la première république ! Celle-ci ne put donc pas réaliser l'unité et la démocratie qui étaient les grands rêves de son institution.

2.3.2. La Deuxième République: Régime Habyarimana Juvénal

L'affaiblissement du régime de la 1ère République a conduit donc le pays dans des tensions ethniques et régionales qui ont culminé entre 1972 et 1973; ces tensions finirent par le coup d'Etat militaire du 5 juillet 1973 et la naissance de la 2è République. Celle-ci allait-elle améliorer la situation du régime précédent! L'esprit ethniste et régionaliste allait-il ne plus caractériser les rapports socio-politiques rwandais? Une réponse est donnée en ce petit résumé: *" **Entre 1973 et 1980, les résultats apparents du régime de la 2è République étaient tel que le pays pouvait être cité en exemple sous bien des rapports pour l'ensemble de sa politique. Tandis que entre 1980 et 1990, des signes d'usure et d'essoufflement devinrent de plus en plus manifestes. De 1990 à 1994, tandis que planait la menace du FPR (Front Patriotique Rwandais qui menait la guerre contre le Rwanda) dans le Nord, la mobilisation en vue de la défense a engendré des dérives que le régime n'arrivait pas à maîtriser, et bien des acquis***

[149] Idem, p. 68

[150] ERNY (P). op. cit., pp. 68-69

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

antérieurs disparurent sous l'effet d'une régression générale, preuve de leur fragilité. *"* [151]

2.3.2.1. Avec le Président Habyarimana, une lueur au fond du tunelle apparut mais ne resta pas pour longtemps

Comme pour la première République, le discours politique de la deuxième République est séduisant, il inspire espoir et confiance. Cependant, les choses étaient tout autres.

Apports positifs du régime Habyarimana

Sur la plan politique, de bonnes choses ont été faites, une paix "relative" a été instaurée. A ses débuts, comme l'écrit Bouchet, *" **cet homme semblait vouloir sortir la paysannerie de la misère et défendait l'idée d'une réconciliation nationale entre Hutu et Tutsi. Il était acclamé comme un sauveur. Son discours était pacificateur. Il parlait d'unité nationale et fustigeait le désordre destructeur*** *"* [152] *.*

Effectivement, on constatera que " dès ces premiers jours, le nouveau régime bâtit son pouvoir sur les personnes de toutes les régions et ethnies frustrées par le régime précédent " [153] . Il apporta un incontestable "mieux-être" dans le pays. *" **Les rwandais habitant à l'intérieur des frontières du territoire national furent unanimes à le reconnaître, autant les Tutsi que les Hutu. Non seulement on enregistre une amélioration du niveau général de vie de l'ensemble de la population, mais il fut tout simplement possible aux deux composantes de vivre en bonne intelligence, sinon toujours en bonne harmonie. Il n'existait plus, au début des années 80, cette tension constante entre les deux communautés ethniques, qui rendait toute relation vraie bien aléatoire " [154] . Sur le plan relationnel, " le président Habyarimana a pu rétablir de meilleures relations avec le Burundi, ce qui mit définitivement un terme aux incursions des exilés tutsi qui, à chaque opération militaire, attiraient sur leurs compatriotes restés au pays la colère des paysans hutu*** *"* [155] *.*

Pour Habyarimana, le système de quotas fut la meilleure technique pour partager équitablement aux Rwandais le peu que l'Etat leur devait. Valait donc mieux le partage que l'exclusion. Ce sont les Belges, spécialistes mondiaux des quotas, des dosages politiques et des équilibres, qui ont suggéré cette formule selon laquelle chaque groupe obtiendrait une représentation proportionnelle à son importance numérique [156] .

Sur le plan économique, l'heure est à "l'idéologie du développement", selon

[151] Idem, pp. 77-78

[152] BOUCHET (F) et col. Maudits soient les yeux fermés, Ed. J.C., Lattès, Paris, 1995.

[153] GASANA (J.K). op.cit., p. 213

[154] ***ROSSEL (H). Le Rwanda et le Burundi à la veille de leur 30 è anniversaire d'indépendance. Genève Afrique, XXX, 2, 1992, p .26.***

[155] BRAECKMAN (C.). op.cit., p. 82-83

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

l'expression de C. Braeckman : *“ **Le Rwanda voué tout entier à l' "idéologie du développement", est partout cité en exemple. Il est vrai que les paysans, qui représentent 90% de la société, font tout pour réussir "leur" révolution. Taciturnes, travailleurs (...) ils acceptent sans trop rechigner l'umuganda, le travail obligatoire que le président leur demande pour leur bien. Ils participent à la lutte anti-érosive, acceptent de planter du café, du thé, qui fourniront au pays ses seules recettes en devises”*** [157] .*

L'umuganda (=travaux communautaires) fut d'une grande importance dans le développement du pays au cours de la 2e République. ***“ Fondé le 2/2/1974, l'institution de l'umuganda, qui soulignait l'intention de rassembler le peuple pour enrayer le sous-développement du pays, était en quelque sorte un symbole de cet effort général. Il s'agit d'un travail qui rassemble toute la population de chaque localité du pays pour des tâches jugées d'intérêt commun. C'est un travail que chacun fait gratuitement une fois par semaine avec tous les membres de sa localité. Il est dans la logique de la tradition nationale d'entraide entre voisins. D'autre part, il tend à réhabiliter le travail manuel, mal considéré par les hautes classes au temps du régime monarchique. ... L'umuganda participa effectivement au développement du pays, dans les domaines les plus divers : écoles, construction de routes, hôpitaux, plantations les plus variées, etc ”*** [158] .

En plus des travaux communautaires, la production locale (familiale) s'améliore, même si, vers la fin des années 80, la surpopulation commence à peser lourd et les famines reviennent. Et, sur le plan de la gestion publique, le Rwanda sert de modèle pour beaucoup de pays d'Afrique ; Braeckman en fait une description très élogieuse : ***“ Contrastant avec les vastes paysages de Tanzanie, où Nyerere impose la villagisation, avec l'Ouganda ravagé par la guerre civile, avec le Zaïre sous-administré, livré à la corruption, sinon à l'anarchie, le Rwanda fait figure d'oasis. Sans être lié au franc CFA, refusant longtemps de passer sous les fourches caudines de l'ajustement structurel, snobant les ukases de la Banque Mondiale, ce petit pays enclavé réussit à limiter son endettement, à maintenir un franc fort, qui devient une monnaie de référence dans la région. Depuis le Kivu et l'Ouganda, c'est au Rwanda que les producteurs viennent vendre leur café, assurés d'en recevoir un bon prix, payé en vraie monnaie. En plus, le réseau routier est excellent, le téléphone fonctionne, le tourisme s'amorce etc . ”*** [159] . Naturellement, comme nous le verrons tout de suite après, tout n’était pas positif dans ce régime.

Derrière les apparences, beaucoup de points critiques

Sur le plan politique, beaucoup de critiques sont formulées : Au point de vue de son

[156] Idem, p.83

[157] ***BRAECKMAN (C.). op. cit., p. 85***

[158] KARIBWAMI (J). op. cit., pp. 545-546

[159] BRAECKMAN (C), op.cit.pp86-87

parti unique destiné à rassembler tous les Rwandais, Braeckman écrit : ***" Son parti, unique comme tant d'autres en Afrique à ce moment-là, s'appelle Mouvement révolutionnaire national pour le développement. L'Assemblée nationale devient le Centre national pour le développement. Les membres du parti - c'est-à-dire tout Rwandais dès la naissance - sont qualifiés de "militants". Mais ils n'ont rien à dire : les débats les plus importants se déroulent dans les assemblées du parti, et c'est à la présidence, en présence d'Agathe et de ses frères, le colonel Sagatwa et le préfet de Ruhengeri, Protais Zigiranyirazo, que se prennent les vraies décisions "*** [160].

Au moment où les uns voient en Habyarimana l'unificateur, le promoteur du développement des Rwandais, d'autres trouvent que

" ce ''héraut'' de l'unité national assoit son pouvoir sur la division du peuple et sur la dictature. A travers sa structure, le MRND s'impose à tous les secteurs de la vie. Dans chaque commune et jusqu'au niveau administratif le plus bas, la cellule est administrée par un cadre du mouvement. Un directeur d'école ou d'usine ne peut être que responsable du MRND. Les communautés religieuses même doivent compter en leur sein un animateur du mouvement. La vie sociale et politique s'appuie sur des cellules de cinq membres dont le responsable rend des comptes au conseil de secteur. Un secteur couvre entre cinq et dix cellules. Les communes, elles, comptent huit à douze secteurs. Fort de cette structure, rien n'échappe au pouvoir central et à ses ramifications politiques. Il y a une confusion totale entre l'appareil d'Etat et celui du parti. Dans cette mise en place du pouvoir totalitaire, le calme régnant sur les collines est celui de la peur. Les mille collines ont des yeux partout " [161] ***.***

Comme l'explique Gasana,

" la structure du parti unique conduisit à l'embrigadement de la population, à son étouffement, et à la négation de tout caractère démocratique ; ceci a permis au nouveau régime d'instaurer un pouvoir hypercentralisé. Paradoxalement, comme les structures du parti étaient les mêmes que celles de l'administration, la proximité physique de l'autorité auprès du peuple a plutôt servi à amplifier la distance entre lui et le pouvoir. Ne pouvant plus influencer celui-ci, la population était contrainte à la soumission devant 151 personnes qui constituaient le relais du pouvoir et dont aucune n'était élue: 141 bourgmestres et 10 préfets de préfecture. L'étouffement de tous les espaces d'expression politique libre, continue Gasana, marqua la rupture totale avec l'idéal de démocratie... Après le référendum sur la constitution de 1978 institutionnalisant le parti-Etat, la pesanteur de l'étatisation excessive rendue possible par un encadrement politique excessif et omniprésent, devint une réalité douloureuse pour la société civile " [162] ***.***

Au point de vue du développement, les apparences ne correspondaient pas à l'idéal d'auto-développement et de développement pour tous. En effet, ***" la croissance, la***

[160] Idem, p. 82

[161] ***BOUCHET (F) & coll., op.cit., pp. 19-20***

[162] ***GASANA (J.K.), op. cit., p. 213.***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

multiplication des projets initiés par les Blancs, l'apparition d'une classe d'intermédiaires locaux ne signifient pas le développement pour tous, puisque les paysans, dans leur grande majorité, demeurent à l'écart de cette agitation et que "la corporation coopérante inhibe les initiatives locales, infantilise les populations, alimente une mentalité d'assistés". La rage, la virulence avec lesquelles les populations ont pillé ou détruit un grand nombre de projets au cours des massacres de 1994 montrent qu'elles n'avaient guère le sentiment d'être concernées par ces initiatives décidées par d'autres " [163] .

Une autre observation porte sur la distribution inégale des sources de développement entre les campagnes et les villes. C. Braeckman écrit :

" l'on constate que les campagnes sont négligées et maintenues exprès au niveau inférieur, aussi bien sur le niveau culturel qu'économique. Certains mettent donc en cause le type de développement "ruraliste" qui est celui du Rwanda : peu de villes, un habitat traditionnellement dispersé, des activités essentiellement agricoles, les secteurs des services, du commerce, de l'artisanat trop peu développés. A ces objections Habyarimana répond que c'est cela que souhaite la population. En réalité, on peut se demander si cette volonté de maintenir les paysans isolés sur leurs collines n'est pas une manière de préserver le statu quo. L'ignorance, la crédulité des paysans confortent le pouvoir des intellectuels, des "élites" qui parlent en leur nom et les manipuleront à leur guise " [164] ***.***

2.3.2.2. De grands événements ont marqué les dernières années du régime de Habyarimana

Visite de sa Sainteté le pape Jean Paul II

Sur le plan religieux, l'Etat rwandais a toujours été en bons termes avec l'Eglise, essentiellement catholique. Pendant la période coloniale, nous l'avons vu, l'administration travaillait de concert avec les missionnaires. Face aux problèmes socio-politiques que connut le Rwanda, l'Eglise n'a pas croisé les bras, elle a lutté aussi bien du côté des Hutu (cfr. la lettre de Mgr Perraudin) que des Tutsi (cfr. la position de Mgr Bigirumwami). Au cours de la 2e République, l'Eglise a été portée au plus haut niveau politique par l'accession de l'archevêque au comité central du MRND, organe suprême du parti unique. Là-dessus Braeckman écrit : ***" L'archevêque de Kigali, Mgr Vincent Nsengiyumva, très proche de l'épouse du président, est membre du parti unique et siège aux réunions du comité central, malgré le désaveu du Vatican. Il n'acceptera de démissionner qu'en 1990, à la veille de la visite du pape "*** [165] ***.***

La visite du pape, qui eut lieu les 7, 8 et 9 septembre 1990, venait donc conforter un Etat en très bonnes relations avec l'Eglise catholique et un Etat où le Christianisme a,

[163] Idem, p 214

[164] ***IBRAECKMAN (C.). op. cit., pp. 89-90***

[165] ***Idem, p.92***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

apparemment, battu le record. Elle fut, comme l'écrit Karibwami,

" l'occasion de grandes fêtes et manifestations que le pays avait préparées avec beaucoup de soin. Au centre des fêtes proprement religieuses se placèrent la messe célébrée par le pape à Mbare (Kabgayi) le 8 septembre, au cours de laquelle furent ordonnés de nouveaux prêtres rwandais et zaïrois, et celle qu'il célébra le 9 à Nyandungu (Kigali). Le pape, pendant son séjour au Rwanda, outre les rencontres qu'il eut avec le chef de l'Etat, le Général J. Habyarimana, les autres dirigeants politiques rwandais ainsi qu'avec l'épiscopat du pays, reçut le corps diplomatique, les représentants des autres confessions religieuses, les intellectuels rwandais, une très nombreuse jeunesse. Par Radio Rwanda il s'adressa à toute la classe paysanne des "collines" qui constitue de loin la grande majorité de la population, lui disant à quel point il appréciait son rôle dans le développement déjà accompli par le pays, reconnaissant par ailleurs les nombreux problèmes qu'elle connaît dans un Rwanda surtout surpeuplé. Il rappela le devoir particulier de solidarité, non seulement de la part des dirigeants nationaux mais aussi de la part de la communauté internationale, pour aider la classe paysanne à surmonter ses problèmes et ses difficultés " [166] .

Mais, quelques jours après la visite du pape, les hostilités ont repris leur cours, occasion pour les Rwandais et la Communauté internationale de mettre en application son appel à la solidarité.

L'attaque du FPR à partir de l'Ouganda et les massacres de populations

Depuis les années 1966, il n'avait plus été question d'attaques armées lancées contre le Rwanda à partir de l'extérieur. Et, depuis les débuts du régime Habyarimana, les conflits interethniques à l'intérieur du pays paraissaient devenir un problème d'hier. Avec l'attaque du FPR, les mauvais souvenirs liés aux divisions interethniques réapparaissent et, malgré les prières des foules en tenant Kibeho, malgré la surpopulation des Eglises les samedi, les vendredi et les dimanches, malgré la paix du Christ donnée par le pape lui-même, malgré les bonnes relations entre l'Eglise et l'Etat, le pays finira dans ''le génocide'' des Tutsi et les ''massacres'' des Hutu modérés.

Après l'offensive du FPR (Front Patriotique Rwandais) le 1/10/1990, la population rwandaise, à l'intérieur du pays, a connu les pires moments où l'Etat puisse se lever contre ses propres citoyens. On parle de 10.000 civils (tutsi et opposants politiques) arrêtés et mis dans des conditions inhumaines ; nombre d'entre eux ont perdu leur emploi et ceux qui ont perçu leur salaire pendant la période de détention ont été, par la suite, priés de rembourser l'Etat ; leurs biens ont été confisqués, leurs maisons allouées à d'autres résidents ou pillées, etc.. Ceux qui ont été libérés se sont vu retirer leurs pièces d'identité et leurs documents de voyage ; etc. [167] .

A partir d'Octobre 1990, on signale, dans la préfecture de Gisenyi (Kibilira), des attaques aux Tutsi. En 1991, après l'attaque de la prison de Ruhengeri par le F.P.R., ce futle tour d'une population minoritaire, les Bagogwe, d'être exterminée. La même année,

[166] ***KARIBWAMI (J). op. cit., p. 552***

[167] BRAECKMAN (C.). op.cit. p.115

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

de telles attaques furent organisées à Byumba à Murambi par les autorités communales.

En Mars 1992, un autre grand massacre a lieu, dans la région du Bugesera. Dans l'exécution de ce massacre, on signale la présence du bourgmestre de la région, les membres des cellules du parti (MRND), des gens venus de la capitale, des militaires du camp proche (Gako), des membres de la garde présidentielle en civil;… On dit qu'ils ont tué des Tutsi, incendié des maisons, volé et abattu le bétail, pillé les récoltes, jeté les cadavres dans des latrines ou dans des fosses, violé des femmes. Ces attaques ont fait 15.000 réfugiés dans les missions et dans les écoles dont beaucoup sont morts [168] .

En 1994, l'inimaginable est arrivé : l'assassinat du président Habyarimana, déclencha le génocide des Tutsi et les massacres de Hutu à grande échelle. Plus de 13% de la population présente au Rwanda au début de 1994 trouvent la mort [169] .

Normalement, les Etats ont le devoir -ou même l'obligation-, de protéger les citoyens. Mais, ***" le drame rwandais a jeté un éclairage cru sur ce siècle où les Etats sont devenus les meurtriers de leurs propres citoyens [170] . " C'est l'Etat qui prépare et organise les meurtres. Il utilise sa police, son armée, son parti. La séparation des pouvoirs entre l'Etat et le juge n'existe pas. C'est la propagande du pouvoir qui définit le bien et le mal. Emporté dans une spirale qu'il a lui-même initiée, l'Etat meurtrier ne peut plus enrayer cette dynamique du meurtre et du mouvement car c'est de sa propre mort dont il s'agit. Le génocide est une fuite en avant, une forme de suicide. Aveuglés par leur haine de l'Autre, les extrémistes hutu se sont engagés dans une voie sans issue possible. Au Rwanda, l'Autre ce n'était pas l'étranger, mais le voisin "*** [171] .

Le Rwanda ne fut pas uniquement déchiré au plan social; il le fut aussi physiquement. Des infrastructures administratives et commerciales sont bombardées, le matériel des bureaux pillé, des documents scolaires brûlés, des ponts cassés, des plantations abîmées, des maisons (grandes ou petites) cassées ou brûlées, etc. Du fond en comble, le pays fut délabré complètement par ses propres enfants.

Après avoir suscité l'espoir ici et là, chez les Rwandais et même chez les étrangers, la deuxième République n'a donc pas pu éviter le pire : le génocide, qui fut l'expression la plus forte de l'ethnisme et les massacres, dont les motivations furent aussi bien régionales qu'ethniques, selon que les auteurs étaient tutsi, hutu ou twa. Comme pour la première République, la population rwandaise n'a pas obtenu ce qu'elle attendait de la deuxième: l'unité, la démocratie, la paix.

[168] Idem, p. 116 -119

[169] Gouvernement du Rwanda. Conférence de table ronde,Programme de Réconciliation nationale et de Réhabilitation et de Relance Socio-Economique, Genève, janvier 1995.

[170] MALAGARDIS (M.) et SANNER P.L. Rwanda, le jour d'après, Récits et témoignages au lendemain du génocide, Somogy, Paris, 1995, p.9.

[171] Idem, p.12

2.3.3. Faiblesses des Républiques

2.3.3.1. Rupture avec les idéaux nationaux des institutions démocratiques et républicaines

Les débuts de la République rwandaise étaient prometteurs pour toute la population, à quelques exceptions près. Le président issu des élections de Gitarama, n'a pas eu trop de difficultés à gagner la confiance, même de ceux qui étaient opposants avant ses élections. Comme l'écrit J. Karibwami, les décisions prises le 28 janvier 1961 ayant été considérées comme étant illégales, issues d'un coup d'Etat, il fallut les valider par d'autres élections législatives et par un référendum sur la monarchie. Ceci eut lieu le 25 septembre 1961 et 79,7% des votants rejetèrent le régime mwami (monarchique) et se prononcèrent, peu près dans les mêmes proportions, contre Kigeri V (le roi). De ce fait, la République, qui n'était pas mentionnée dans la question posée par l'ONU, recueillit en toute logique, l'adhésion de près de 80% des votants. Pour ce qui est des élections législatives, le Parmehutu recueillit 77,7% des voix et 35 sièges (sur 44) de la future assemblée législative, l'UNAR obtint 7 sièges et l'Aprosoma 2 sièges. [172]

Les institutions républicaines furent ainsi établies et légitimées, de la façon la plus démocratique et la plus citoyenne qui fut connue au Rwanda. Les choses allaient-elles continuer dans cet esprit, après l'indépendance obtenue le 1er juillet 1962, à peu près un an après l'institution de la République! Malheureusement non.

2.3.3.1.1. Déviation vers le monopartisme et la monopolisation régionale et ethnique du pouvoir.

L'extrait suivant résume en quoi consista cette déviation:

" La Révolution sociale de 1959 fut un mouvement rural puissant dont l'objectif politiqueétait de mettre fin au système de castes qui accordait le monopole du pouvoir à une ethnie minoritaire, et de remplacer la monarchie féodale par une République démocratique. Les révolutionnaires rêvaient ainsi d'une société démocratique reposant sur un consensus de toutes les forces sociales et politiques du pays, et débarrassée de toute hégémonie de groupe. Cet idéal sera trahi par la 1ère République. Depuis la moitié des années 1960, on commença à constater une nette volonté d'étouffement de la démocratie. Se voyant menacé par des tentatives répétées de renversement par une contre-révolution meurtrière organisée par les réfugiées, le nouveau régime se renforça en établissant l'hégémonie de l'ethnie hutu à travers le parti MDR-Parmehutu, et en neutralisant tous les autres partis politiques. Vers 1966, le pays connaissait déjà un monopartisme de fait. La jeune République tomba dans un autoritarisme tel que les pressions parlementaires, qui voulaient maintenir un contrôle des représentants du peuple se soldèrent par un échec en 1968, suivi par une purge de politiciens accusés d'avoir dévié de la ligne du parti. Parmi eux figuraient des

[172] KARIBWAMI(J.). op. cit. pp. 501-502

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

personnalités du nord, ce qui généra la frustration de l'élite de cette région et la polarisation de la classe politique sur le vecteur régional nord/sud. Face à l'accroissement des dissensions, le régime réagit en accentuant la primauté du parti au pouvoir sur les institutions républicaines, en renforçant l'autorité du président et l'influence de son entourage issu du même terroir que lui. En 1973 (mai), la révision de la constitution ouvrit la voie à une présidence à vie " [173] !

Le divorce avec le projet révolutionnaire était ainsi accompli, car le pouvoir devenait ethnique et régional, et l'opposition n'était pas tolérée, même au sein du parti unique. Au cours de la 2ème République, le monopartisme fut la règle comme pour la 1ère République, jusqu'en 1991 (mars) où une loi sur les partis politiques fut proposée et où plusieurs partis d'opposition naquirent. Comment le multipartisme se présenta-t-il ?

Comme l'écrit C. Braeckman, le premier parti, le plus puissant, fut le MDR (Mouvement Démocratique Républicain) et s'inspira du parti Parmehutu.

" Il veut promouvoir la réconciliation des consciences et la coexistence pacifique des ethnies dans l'égalité et le respect mutuel. Près de 30% des signataires du premier manifeste du parti sont originaires de la région de Gitarama, celle du président de la première République. Lorsque les autres partis d'opposition voient le jour, on constate que l'antagonisme ethnique est finalement moins important que la référence régionale. Deux motivations inspirent au départ ces nouveaux partis d'opposition : la première, c'est la revendication démocratique et surtout le désir de partager le pouvoir. La deuxième, probablement la plus importante, c'est la revendication régionale: la région du Nord, celle du président, ayant pratiquement monopolisé tous les postes dans l'armée, l'administration, les études supérieures, les ressortissants des autres régions estiment qu'il est temps de procéder à un rééquilibrage. Ce n'est que plus tard, à la suite d'habiles manoeuvres, que le groupe au pouvoir réussira à introduire un clivage ethnique au sein des partis d'opposition " [174] .

Une fois le clivage ethnique introduit, l'opposition est anéantie, le pouvoir parvint à se rallier une partie importante de ceux qui se soulevaient contre lui. Comme l'écrit Braeckman, Habyarimana divisa systématiquement les principales formations du camp adverse. Ce qui n'était pas très compliqué, écrit-elle [175] . Ainsi, tous ceux qui osèrent ne pas se rallier au camp du président, c'est-à-dire à son parti, unique depuis 1975, furent classés automatiquement dans la catégorie de "l'ennemi de la nation", précisément dans le camp des ennemis de "l'intérieur".

2.3.3.1.2. Régionalisme et ethnisme politiques

Sous la première République

La première République fut caractérisée par le désir de corriger les inégalités

[173] ***GASANA (J.K). La guerre, la paix et la démocratie au Rwanda. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993 – 1994), Université de Lille 1, pp. 212-213***

[174] ***BRAECKMAN (C). op. cit. p.121 – 123.***

[175] Idem, p. 131

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

sociales héritées de la période monarchique et coloniale. L'Ecole fut le meilleur instrument pour rétablir l'équilibre recherché. Malheureusement, les techniques mises en place et les procédures utilisées n'ont fait qu'aggraver la situation [176] .

Les intentions officielles

Le Manifeste des Bahutu a fait un constat d'injustice; en effet : ***"...par le canal de la culture, les avantages de la civilisation actuelle semblent se diriger carrément d'un côté - le côté Mututsi - préparant ainsi plus de difficultés dans l'avenir que ce qu'on se plaît d'appeler aujourd'hui les problèmes qui divisent. Des arguments ne manquent pas alors pour démontrer que le Muhutu est inapte, qu'il est pauvre, qu'il ne sait pas se présenter... Demain on réclamera des diplômes et ce sera de juste, et les diplômes ne seront en général que d'un côté, le Muhutu ne saura même pas le sens de ce mot "*** [177] .

A cet égard, des mesures correctives sont mentionnées dans ce même manifeste :

" Nous voulons que l'enseignement soit particulièrement surveillé. Que l'on soit plus réaliste et plus moderne en abandonnant la sélection dont on peut constater les résultats dans le secondaire. Il faudrait que pour éviter la sélection de fait, caeteris aequalibus, s'il n'y a pas de places suffisantes, l'on se rapporte aux mentions des livrets d'identité pour respecter les proportions. Non pas qu'il faille tomber dans le défaut contraire en "bantouisant" là où l'on a "hamitisé". Que les positions sociales actuelles n'influencent en rien l'admission aux écoles (...). Pour mieux surveiller ce monopole de race, nous nous opposons énergiquement, du moins pour le moment, à la suppression dans les pièces d'identité officielles ou privées des mentions "Muhutu", "Mututsi", "Mutwa". Leur suppression risque de favoriser encore davantage la sélection en la voilant et en empêchant la loi statistique de pouvoir établir la vérité dans les faits. Que l'octroi des bourses d'études (dont une bonne partie est en provenance des impôts de la population en grande partie muhutu) soit surveillé par le Gouvernement tutélaire, de façon que non plus les Bahutu ne soient pas le tremplin d'un monopole qui les tienne éternellement dans une infériorité sociale et politique insupportable " [178] .

Le manifeste du Parmehutu (du 18 octobre 1959) est caractérisé par le souci de la démocratisation de l'enseignement. C'est dans cet esprit que le Parmehutu exige une législation scolaire démocratique. Voici les buts poursuivis:

- Chaque année, dans chaque centre, il sera construit deux Ecoles primaires;
- Tous les enfants âgés de six ans se trouvant dans un rayon de six kilomètres doivent suivre l'Ecole jusqu'à quinze ans;
- Les Ecoles primaires seront suivies de deux ans d'Ecole artisanale pour ceux qui ne peuvent accéder au cycle secondaire;

[176] ERNY (P). op. cit. p. 68

[177] NAYIGIZENTE(I). op. cit., p. 23

[178] ***Idem, pp. 27-29***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Toutes les Ecoles d'internat seront supprimées parce que les Hutus n'y accèdent qu'avec difficulté à cause du prix élevé et du favoritisme;
- Le Parti demandera que les enfants de ceux qui, entre 1940 et 1959 ont été astreints aux corvées ingrates, fassent gratuitement leurs études jusqu'à la quatrième année du secondaire.

Disparités dans l'enseignement malgré le souci d'équité

Malgré les bonnes intentions "apparentes" des politiciens au pouvoir depuis l'indépendance, on enregistre des disparités régionales et ethniques. Dans l'enseignement secondaire par exemple, il est rare de trouver un équilibre satisfaisant entre l'importance démographique des différentes préfectures et le pourcentage des élèves qui en sont originaires.

Prenons à titre d'exemple l'année 1972-1973:

Préfectures	Importance démographique de préfecture	Pourcentage des élèves dans le secondaire par préfecture d'origine	Comparaison
BUTARE BYUMBA CYANGUGU GIKONGORO GISENYI GITARAMA KIBUNGO KIBUYE KIGALI RUHENGERI	14,47% 9,97% 7,38% 8,52% 10,74% 13,13% 6,59% 6,11% 10,78% 12,29%	15,2% 7,6% 6,4% 11,0% 7,6% 16,6% 6,7% 6,7% 11,8% 9,8%	+ - - ++ -- ++ + + + --
+ = plus d'élèves que la normale **- = moins d'élèves que la normale** Source : Erny, P, 1981, p.321, cité par Nayigenzente, I., op.cit. p.424			

Référence faite à la même période (72-73), on peut comparer également, pour chaque préfecture, le nombre d'élèves qui en sont originaires et le nombre d'élèves qui y sont scolarisés.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Préfectures	Nombre d'établissements scolaires	Elèves scolarisés dans la préfecture	Elèves originels de la préfecture	Comparaison
BUTARE BYUMBA CYANGUGU GIKONGORO GISENYI GITARAMA KIBUNGO KIBUYE KIGALI RUHENGERI	14 4 3 3 7 7 6 6 9 2	2484 726 5337 503 1026 1435 855 699 1790 489	1608 806 674 1158 797 1753 709 707 1244 1037	accueille++ fournit + fournit + fournit ++ fournit + accueille + fournit + équilibre accueille + fournit ++
Source : P. Erny, 1981, p.323, cité par Nayigezente,I. op.cit. p.425				

Le tableau suivant montre la répartition ethnique des élèves sachant que, légalement, la répartition ethnique doit correspondre à la répartition des élèves.

Préfectures	Répartition ethnique globale Bahutu Batutsi Batwa	% des élèves admis aux écoles secondaires Bahutu Batutsi Batwa
BUTARE BYUMBA CYANGUGU GIKONGO-RO GISENYI GITARAMA KIBUNGORO KIBUYE RUHENGERI RWANDA	78,4% 20,3% 0,4% 89,7% 8,1% 0,08% 88,8% 10,5% 0,09% 89,0% 10,4% 0,6% 92,4% 6,6% 0,4% 90,4% 8,8 % 0,5% 91,0% 8,6% 0,05% 81,5% 18,1 % 0,2% 96,1% 2,9% 0,8% 88,49% 0,48% 0,38%	70,9% 29,1% 93,3% 6,7% 66,2% 33,8% 82,0% 18,0% 90,7% 9,3% 84,8% 15,4% 80,0% 20,0% 70,5% 29,5% 97,3% 27,0% 80,3% 19,3% 0,4%
Source : ERNY, P.,1981, p.325,		

A l'analyse des textes politiques et de ces tableaux, nous retenons deux observations: d'une part, la mention ethnique et régionale (région d'origine) dans les pièces d'identité marque un classement des catégories de gens, et renforce le sentiment de différence entre ces catégories et le sentiment d'appartenance à sa catégorie. Il en est de même pour le langage adopté, caractérisé par le "paternalisme" d'une part et la "victimisation" d'autre part. Cette mention dans les pièces et dans le langage sous-entend une différence de considération devant les droits des citoyens et un certain "règlement de compte". Une telle situation appelle, d'un côté ou de l'autre, des sentiments d'injustice, de puissance, de domination, d'angoisse, d'oppression, d'incertitude, de résignation, de révolte, de culpabilité, etc., et non le sentiment d'égalité et d'appartenance à une communauté, mobilisée autour d'un intérêt commun. De plus, l'équité, que la mention ethnique et régionale devait servir, n'est pas obtenue; les prévisions statistiques équitables sont largement dépassées dans certaines régions ou pour l'une ou l'autre

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

ethnie. Pour d'autres cas, ces prévisions sont même loin d'être atteintes. Ces résultats ne font que renforcer les différents sentiments négatifs énumérés plus haut et aggraver la division entre les concitoyens.

Sous la deuxième République

Le principe de l'équilibre ethnique né au cours de la première République est maintenu par la deuxième et fut doublé de l'équilibre régional. Il fut non seulement adopté pour l'enseignement mais aussi pour tous les secteurs socio-économiques et politiques. Cependant, ce principe resta une formule officielle qui ne sera pas appliquée correctement .

A ce propos, Dismas Nsengiyaremye écrit : :

" Sous prétexte d'assurer un équilibre ethnique et régional, la deuxième République s'appliqua à exclure systématiquement de l'accès à des postes administratifs intéressants et de la formation des cadres les élèves de l'ethnie tutsi ou en provenance des régions du centre et du sud du pays sous prétexte que, par le passé, ils avaient bénéficié de plus de formation et avaient accédé à des postes importants de l'administration. Pour ce qui concerne le cadre des officiers des Forces Armées rwandaises et de la gendarmerie, les banques, les ambassades, les établissements publics, les Tutsi et les ressortissants des régions du centre et du sud ne pouvaient y prétendre à moins de se soumettre sans réserves et d'accepter toutes les compromissions pour le compte du président de la République et de son entourage " [179] ***.***

Dans la distribution de fonctions administratives et politiques, l'héritage monarchique primait sur le principe de l'équilibre. A l'époque féodo-monarchique, " l'Umwami (=roi) prenait ses collaborateurs parmi ses proches parents, ses amis ou parmi d'autres alliés fidèles [180] . De même, ***" Le placement des autorités territoriales (préfets, sous-préfets, bourgmestres), des fonctionnaires, des cadres militaires, des diplomates, des cadres des entreprises parastatales et mixtes, se faisait dans le strict respect des traditions féodo-monarchiques. Les personnes ainsi désignées devenaient, c'était l'objectif, des représentants du régime. C'est à travers elles que s'effectuait le contrôle de la population, des administrations publiques et de la vie socio-économique et socio-politique du pays "*** [181] .

Le régionalisme et l'ethnisme ont eu comme conséquence les inégalités sociales, là où l'équilibre était un principe politique. C'est ainsi que Gasana écrit : ***"...les inégalités sociales se sont accentuées. La corruption financière privilégiant les puissants a mené à une accumulation inéquitable notamment dans les domaines de l'immobilier et du foncier. En matière foncière par exemple, on estime que 43% des ménages les plus pauvres n'occupent que 15% des terres cultivées, avec des superficies variant***

[179] ***NSENGIYAREMYE (D). La transition démocratique au Rwanda (1989-1993). Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Lille, Paris 1995, p. 240 - 241***

[180] NAHIMANA(F). cité par GASANA(J.K.), op, cit. P.215

[181] GASANA (J.K). op. cit. p. 215

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

de moins de 0,25 hectares à 0,75 hectares par ménage alors qu'à l'autre extrême, 16% des ménages les plus nantis occupent 43% des terres arables " [182] .

Dans un pays agricole à plus de 90%, où le citoyen paysan manque de terre pour sa survie, on assiste donc à une distribution gratuite de grandes étendues aux ''puissants'', pour y construire de grands immeubles, y aménager des fermes, des champs, des "parcs" etc, parfois fonctionnant aux frais de l'Etat détournés illicitement.

Il en est de même pour les autres secteurs de développement: le tracé des routes, la construction d'écoles, de banques, de maisons administratives, de centres de santé, les projets d'adduction d'eau ou d'électricité etc.. tout se conçoit en fonction des intérêts personnels des détenants du pouvoir ou de leurs proches. Une région non représentée au niveau du gouvernement du pays se trouvera ignorée complètement dans tous les programmes de développement.

Les statistiques suivantes, données par J.K. Gasana, montrent encore davantage ces inégalités :

" En 1991, les Hutu et les Twa n'ont pas encore rattrapé leur retard en matière d'alphabétisation et de scolarisation: 75% de Twa contre 45% de Hutu et 31% de Tutsi ne savent ni lire ni écrire. Au regard de la classe d'âge concernée, les Tutsi sont en 1988 mieux scolarisés à tous les niveaux du primaire (42% contre 32% pour les Hutu), secondaire (4,9% contre 2,1%), supérieur (0,3% contre 0,2%). Assez paradoxalement, les Tutsi sont sur-représentés dans la fonction publique (15% de Tutsi contre 85% de Hutu) et les entreprises para-étatiques (14%) alors que l'équilibre est globalement réalisé dans le secteur privé et dans la hiérarchie catholique. Mais les déséquilibres les plus marqués concernent les Twa, pratiquement absents de la société "encadrante" et des responsabilités politiques. Aux élections législatives de 1986, continue Gasana, où les candidatures étaient présentées par le parti unique MRND (Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement), il y eut 63 élus Hutu, 1 Tutsi, aucun Twa. A la fin des années quatre-vingt, il n'y avait plus aucun Tutsi parmi les 143 Bourgmestres et les 10 préfets, et un seul parmi les ministres. Si on considère aussi le recrutement dans l'armée, il est évident que les rênes du pouvoir étaient tenues par une seule ethnie. Ajoutons qu'au sein de celle-ci la région du Nord-Ouest, dont sont originaires le président et son influente épouse, était nettement sur-représentée. Et de ce fait, particulièrement choyée en ce qui concerne les équipements: Ecoles, enseignement supérieur, électrification, etc. " [183] .

D'après ces données, sauf dans l'administration politique, les Tutsi semblent être privilégiés dans d'autres domaines. Par ailleurs, il est signalé un déséquilibre régional accentué au profit du nord. Comment cela s'explique-t-il ? ***" Comme l'élite commerciale tutsi parvint à jongler dans ce système en s'emboîtant dans la classe politico-militaire hutu au pouvoir, les frustrations furent davantage un problème entre régions. Ainsi, sur le plan politique, sous la 2ème République, la contradiction***

[182] *GASANA (J.K). op. cit., pp. 214-215*

[183] *Idem, p. 216*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

régionale fut plus puissante que la contradiction ethnique... " [184] .

Une autre explication nous a été livrée par un Rwandais tutsi qui, victime de l'ethnisme à plusieurs reprises, a pu se fixer un emploi à l'étranger à cause de ses capacités intellectuelles remarquables. Il m'expliquait : " ***Cela n'était pas étonnant que, à un certain niveau de la formation scolaire et qu'au niveau des emplois, les Tutsi sembleraient être privilégiés par le système des quotas. Pour passer au secondaire ou au supérieur, le peu d'éléments Tutsi choisis, parmi les meilleurs, allait jusqu'au bout de la formation. Alors que beaucoup de Hutu choisis sans le mériter, étaient éjectés par le système parce qu'ils étaient incapables de suivre "*** [185] .

2.3.3.1.3. Le mensonge politique et la privatisation de l'Etat

Le mensonge politique

Le mensonge politique fut surtout attribué à la deuxième république. Le discours du Président J. Habyarimana, inspirait joie et espoir dans toutes les couches de la population, même chez les exilés. Cependant, la suite des événements a prouvé, que derrière de bons discours, il y avait des intentions douteuses :

" A part quelques initiés qui connaissaient l'esprit retors du personnage, les observateurs de la politique rwandaise se laissèrent prendre au mot et crurent en l'avènement d'une nouvelle ère du Rwanda: celle de la réconciliation nationale et de l'unité des Rwandais, de la justice et de la sécurité pour un peuple longtemps opprimé, de l'accès à un progrès harmonieux et partagé auquel aspirait toute la population. La communauté internationale, fascinée par ce slogan, s'empressa de soutenir le général-président et de lui accorder une aide substantielle. Le parti unique, le Mouvement révolutionnaire national pour le développement (MRND) qui fut institué le 5 juillet 1975, reprit à son compte ce slogan et en fit un mot d'ordre permanent. De la sorte, le Rwanda, en apparence, se déclarait réconcilié avec lui-même et s'engageait sur la voie du développement tous azimuts, sous la houlette du parti-Etat dont chaque Rwandais était membre, d'office et dès la naissance " [186] .

L'auteur continue en se posant la question, qui est aussi la nôtre : ***" Mais y avait-il une réelle volonté de paix, d'unité et de développement" ? Répondant lui-même à cette question, il lui semble bien que " le général-président s'était plutôt contenté de récupérer les aspirations du peuple rwandais à la paix et au progrès pour justifier son forfait et bénéficier des appuis de la communauté internationale. De fait, rien n'indique dans son comportement ultérieur et dans sa gestion de l'Etat, qu'il avait engagé des actions concrètes en vue d'asseoir une véritable unité nationale, de mettre fin aux sources des conflits et d'oeuvrer en faveur d'un développement auto-entretenu et durable. Au contraire, il a suivi une démarche inverse conduisant***

[184] IMBS (F). op. cit. 255

[185] Témoignage d'un intellectuel Tutsi

[186] ***NSENGIYAREMYE (D). op. cit., , pp. 240-241***

le pays à la guerre, à la radicalisation ethnique et à l'autodestruction " [187] .

De telles observations sur les contradictions entre le discours politique et les réalisations sur le terrain sont relevés par d'autres figures, qui auraient moins d'intérêt à présenter la face négative du président Habyarimana que le précédent auteur. Il s'agit par exemple de J. P. Chrétien [188] .

La privatisation de l'Etat

On rapporte des faiblesses dans la nature et la direction du parti:

Au début de sa formation, le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND) aurait connu *" une réelle expérience démocratique. Mais un processus similaire à celui qui mina l'ancien Parmehutu se mit incidieusement en route. Une "nomenclatura" de barons du régime se constitua, avec la tentation de se mettre au dessus de la loi et d'instaurer autour de soi des clientèles régionales, reconversion modernisée de l'Ubuhake ancien. De la sorte le débat démocratique se brouilla et les idéaux originels du MRND volèrent petit à petit en éclats. Les objurgations de J. Habyarimana ne servirent pas à grand chose. Lui-même en vint à cumuler maladroitement les principales fonctions: en 1991, il était à la fois président de la République, président-fondateur du MRND, président de la chambre des députés, chef du gouvernement et ministre de la défense, ce qui sans doute inhiba l'émergence progressive d'autres personnalités ..."* [189] **.**

A propos de cette privatisation, Nsengiyaremye donne certains exemples en terme de malversations et clientélisme :

Malversations

" Les hauts responsables du MRND, les officiers et l'entourage du président de la République s'étaient arrogés le droit de détourner impunément les biens publics et de racketter les commerçants sans encourir aucune sanction. La direction des établissements publics et des projets de développement était confiée à des gens de compétence douteuse mais ayant des relations étroites avec les tenants du pouvoir. Là, ils opéraient des détournements que les hauts responsables s'empressaient de couvrir quand, d'aventure, il y avait un indiscret qui levait le voile sur la mauvaise gestion de telles unités " [190] .

Clientélisme

" La nomination et la promotion des cadres politiques suivait des critères occultes établis par l'entourage du président pour neutraliser les ambitions de certains ou pour s'assurer le contrôle des postes clés à travers des individus sans envergure, soumis totalement à la volonté du chef de l'Etat et de son entourage. Lors de la mise en place du CND (Conseil National de Développement

[187] Idem, p. 241

[188] CHRETIEN (J.P). La crise politique rwandaise. Genève Afrique, XXX, 2, 1992, p.129.

[189] ERNY (P). op. cit. p.78

[190] ***NSENGIYAREMYE (D). op. cit., p. 242***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

tenant lieu de parlement) et de l'organisation consécutive des élections, certaines personnalités indépendantes ont tenté de solliciter le suffrage universel sans la bénédiction du président mais furent contraintes d'y renoncer sous peine d'emprisonnement. En effet, les listes des candidats devaient être approuvées par le comité central du MRND, présidé par le président de la République. (…) Quant aux élections présidentielles de décembre 1988, le général-président les remporta avec un score de plus de 99%, alors que de l'avis des observateurs, il aurait eu à peine 50%, si le scrutin avait été libre et secret " [191] .

2.3.3.2. Impossibilité de faire face aux obstacles des institutions républicaines et démocratiques.

L'intolérance politique

L'intolérance politique a caractérisé aussi bien le gouvernement indigène que le gouvernement colonial. Lors de la conquête du Nduga au 16è siècle, le roi nyiginya, vainqueur, a non seulement éliminé le roi Mashira, et tous ses descendants mâles, mais aussi il a pourchassé tous ceux qui avaient participé au pouvoir des Ababanda, clan du roi vaincu, jusque dans les lieux d'exil.

En 1896, quand le roi légal Mibambwe Rutarindwa fut assassiné et remplacé par Musinga, les acteurs de ce dit "coup d'état de Rucuncu", Kanjogera (mère de Musinga, et ses frères Kabare et Ruhinankiko) ont procédé à une élimination physique de ceux qui appartenaient au clan du roi assassiné, les Abanyiginya. Le pouvoir n'est plus entre les mains du clan nyiginya, comme le voulait la tradition, mais plutôt entre celles du clan des Bega.

L'élimination de l'opposition aux Bega ne s'est pas limité aux Banyiginya, mais il s'est étendu également aux royaumes, qui avaient reconnu l'autorité du roi du Rwanda central, et qui manifestaient une certaine opposition à l'intronisation illégale de Musinga. Ce fut le cas des Etats du Nord qui, profitant des conflits nés à la cour, se sont soulevés pour recouvrer leur indépendance; ce qui fut à l'origine des multiples expéditions militaires relevées plus haut, essentiellement en 1898 et 1912.

S'agissant des pouvoirs coloniaux, la présence allemande ne fut pas un obstacle à cette intolérance que l'on devait attribuer aux peuples non civilisés. Pour Ferdinand Nahimana,

" il est possible de penser que si les Allemands avaient été au courant de l'organisation pré-coloniale de ces régions, s'ils avaient su qu'il y avait des ibihugu (= pays) indépendants, ils n'auraient pas traité leurs populations d'insoumises ou de rebelles envers les abami (roi) nyiginya. Ils auraient peut-être cherché à les incorporer, comme ce fut le cas ailleurs dans d'autres colonies, dans un nouvel ensemble ayant un dirigeant autochtone supérieur traitant directement avec le colonisateur et reconnaissant d'autres dirigeants locaux comme des "petits chefs". Et même si cela ne pouvait pas être envisagé, il y aurait eu une autre façon d'agir à l'égard des ibihugu autonomes qu'il ne l'a pas été (...) Les effets, en cas d'expédition punitive (il y a eu en tout 40 expéditions

[191] ***Idem***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

depuis 1894 jusqu'en 1926), auraient été sans doute différents parce que les populations auraient devant elles le pouvoir colonial uniquement et non pas à la fois et en même temps le pouvoir colonial et le pouvoir nyiginya " [192] .

Autrement dit, si les Allemands avaient été informés sur la réalité de ces pays, il y aurait eu moins de dégâts. Mais ce raisonnement entraîne une autre réflexion. A supposer que ces populations aient été réellement rebelles envers les abami-nyiginya, serait-ce une raison justifiant les atrocités dont elles ont été victimes, avec l'assistance des forces armées des colonisateurs ? Ces Blancs étaient-ils plus tolérants sur le plan politique que les pouvoirs locaux ! Les populations indigènes allaient-elles apprendre la tolérance de leurs colonisateurs qui, pendant la première guerre mondiale, ont manifesté l'intolérance entre eux-mêmes (allemands contre belges) sur le territoire indigène !

Nous constatons donc que, et pour les pouvoirs coloniaux, et pour les pouvoirs indigènes, l'intolérance a toujours été à la base du politique, entraînant, chaque fois que des occasions se sont présentées, élimination physique de vies humaines. L'intolérance, la haine et la vengeance furent l'héritage du pouvoir pré-colonial et peri-colonial. Le Rwanda, Etat unitaire et républicain, pouvait-il se construire sur un tel héritage ! Au delà même de cette haine, de cette intolérance et de cette vengeance tangibles, on sent, à travers les différentes expressions du conflit Hutu-Tutsi, une incertitude, une inquiétude même, vis-à-vis de la visée politique des Tutsi. Le doute et la méfiance se sont installés chez les deux parties protagonistes. Comment, dans un tel climat, peut-on s'imaginer un esprit national et un esprit citoyen chez des groupes sociaux qui, apparemment, travaillent selon des logiques différentes.

Dans tous les cas, les faits et les écrits historiques existant autorisent à croire qu'un "Rwanda national" ne pourrait jamais se construire sur un fond tellement divisé. La situation des Grands-Lacs aujourd'hui ne conforte-t-elle pas ce pessimisme !

La méchanceté, le cynisme, la cruauté qui accompagnent les tueries sont déjà indicibles.

Des témoignages ou des extraits montrent l'ancienneté de la méchanceté, du cynisme, de la cruauté des meurtriers rwandais : ***" Les assaillants... firent prisonniers les femmes et les enfants pour les vendre comme esclaves. (...) De malheureuses femmes sur le point de devenir mères tombèrent entre les mains du parti ennemi. Leur état n'inspirait aucune pitié aux brutes qui les transpercèrent de coup de lance: "elles n'enfanteront désormais plus d'ennemis", s'écriaient en ricanant les bourreaux. (...) les haricots étaient en fleurs sur les rives du Kivu. Les envahisseurs détruisirent en partie ce qu'ils ne purent consommer" [193] .*** Ceci se situe en 1898, lors de l'expédition punitive du Bugoyi dont il a été question plus haut.

On peut se demander si cela est vrai ; comment un être humain peut-il devenir si méchant envers ses semblables , sans distinction ni de sexe, ni de l'âge de la victime ? Quand on ajoute à ce scénario d'il y a presque 100 ans, celui des années 1990, il y a lieu

[192] *NAHIMANA (F.). op. cit., p.285*

[193] *PAGES (A) ; un royaume hamite au centre de l'Afrique, op. cit., p. 21*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

de se demander dans quel sens "évolue" -s'il faut parler d'évolution- l'Etat Rwandais. Entre 1990 et 1993, I. Nayigizente, réfugié rwandais de 1994, décrit ce qu'il désigne comme la "spécialité" des tueurs du camp Tutsi :

" l'éventration des femmes enceintes (se rappeler des atrocités dans lescommunes Muvumba, Ngarama, Kiyombe,Butaro, Kidaho, Kinigi...);

- la tuerie par "l'agafuni" (vieille houe) ou par le marteau;
- la pratique de "l'ingoyi" ou de "l'akadonyi" (supplice consistant à ligoter les bras et les jambes de la victime derrière le dos);
- la pendaison des hommes et des femmes dans les arbres;
- couper certaines parties du corps des victimes (seins chez les femmes et organes de virilité chez les hommes);
- le massacre des foules (rassemblées volontairement à cet effet dans des endroits publics) au moyen des explosifs (grenade, bombe, ...); de l'arme automatique ou des produits chimiques (acide,essence**...)**
- la chasse à l'homme avec des chiens (pratiquée surtout depuis 1994 dans les brousses et dans les plantations)" [194] .

L'auteur dit que ces pratiques furent importées au Rwanda depuis 1990. Cependant, la pratique d'éventration des femmes enceintes date de 1898. Aussi, la pratique de l'ingoyi aurait été l'une des sanctions courantes du temps de la monarchie.

En 1994, ''une autre spécialité" dans les tueries, attribuée cette fois-ci aux tueurs Hutu, apparut dans le document ''Confession de Detmold, signe d'espoir pour le Rwanda'' :

" blabla

- ***tortures, viols, éventrations de femmes enceintes, découpage de corps humains en morceaux;***
- ***enterrement de personnes vivantes;***
- ***chasse à l'homme avec des chiens comme on traque une bête;***
- ***tueries dans des églises et des temples autrefois reconnus comme des lieux d'asile;***
- ***massacres de vieux, de vieilles, d'enfants et de malades dans les hôpitaux;***
- ***forcer des gens à exécuter leurs proches;***
- ***brûler vives des personnes;***
- ***- refus de sépulture et mille autres procédés cyniques de dégrader et mettre à mort dans la dérision " [195] .***

Quels que soient les auteurs de ces atrocités, elles sont une triste réalité chez les humains, au lieu d'avoir été bannies et niées, elles ont été reprises à l'aube du 21ème siècle, avec plus d'intensité, plus de méchanceté et plus de techniques, pour faire souffrir la victime au maximum avant son achèvement et pour créer chez les survivants un

194 NAYIGIZENTE (I). A César ce qui est à César, Paris, Hérault, 1995, p. 4.

195 ***Confession de Detmold, signe d'espoir pour le Rwanda, Detmold, 1996.***

traumatisme qui les marquera toute leur vie.

Dans tout cela, quel héritage culturel reçoivent les jeunes rwandais ? Quels sont les rôles de l'Etat et ses devoirs vis-à-vis des citoyens, de la communauté internationale et ses droits universels de l'homme ou de l'Eglise et ses pasteurs qui prêchent ‘’l'Amour du prochain’’ ? Qui est donc le prochain et qu'est ce que l'amour du prochain ? Cela peut-il continuer à ce rythme ?

Il s'est créé une haine de la part de la population du nord contre les Batutsi et les Blancs.

La population du nord a manifesté son aversion vis-à-vis des Blancs à travers différentes réactions à l'égard des commissions de travail ou des missionnaires. Par exemple, en 1912, le capitaine Hermann, avec son escorte de 25, soldats essaya en vain de travailler au Murera; sans cesse, il fut harcelé par les pillards. On lui vola même dans sa tente le pied de son théodolite. [196]

Après la conquête du Bugoyi; un missionnaire rapporta une scène très significative :

“ il y a huit jours, une femme d'un mututsi ayant demandé quelques perles à un enfant d'un muhutu, celui-ci injuria la quémandeuse. Le chef apprenant la chose, fait ramasser les chèvres du muhutu. Ce dernier aidé de quelques amis va les reprendre. Le voyant venir avec son bien, le chef ordonna de quitter aussitôt la colline. La nouvelle se répand vite aux alentours. Le lendemain, une bande de hutu se dirige vers l'habitation du mututsi, lequel après quelques flèches échangées, prend la fuite. Sa hute est alors pillée et réduite en cendres; de même celles des bahutu qui n'avaient pas pris part aux hostilités contre lui. A cette occasion, poursuit le missionnaire, je reçus la réponse suivante d'un gamin que je voulais retenir, afin qu'il ne se mêlât pas à la bagarre : "tu sais que depuis l'arrivée des Européens, les Batutsi voudraient nous asservir plus encore que nous l'étions autrefois, et maintenant tu voudrais nous empêcher de faire cause commune ? (...) Il y a quelques mois, j'avais déjà entendu quelque chose de semblable. Pendant une tournée, je parlais tranquillement à un petit groupe d'hommes, à un moment donné la conversation porta sur les batutsi, et un muhutu de me lancer ces paroles : "Si les Européens n'étaient pas ici, les batutsi ne nous tracasseraient pas comme ils le font". Les Bagoyi éloignés de la capitale, ne reconnaissent guère qu'en théorie leurs chefs, qui d'ailleurs ne résidaient pas dans le pays ” [197] .

Au cours d'une causerie, le même auteur reçut cette remarque : “ Depuis que les Européens nous empêchent de nous battre, nous sommes dévorés par les fauves, nous n'avons pas le courage de les chasser ” [198] .

Il y a donc, non seulement le sentiment de la haine envers ces étrangers, mais aussi des actes de vengeance et de défense de la cause commune (solidarité collective et

[196] Rapports annuels des missionnaires d'Afrique n°8 (1912-1913). Mission de Ruaza, pp. 433-434.

[197] Rapports annuels des missionnaires d'Afrique, n°3, (1907-1908), p.158.

[198] Idem, p.163

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

familiale). C'est ce qu'explique Nahimana : ***" Loin d'être entièrement soumises et d'accepter le fait accompli, ces populations profitèrent de toutes les occasions possibles pour se venger du Blanc et du Tutsi. (...) Tout homme tué devait être vengé, c'était la loi de la vendetta très en vigueur jusqu'au début du 20è siècle dans les régions du nord et du nord-ouest. Les populations étaient convaincues qu'en tuant un Blanc ou un de leurs homes, elles vengeraient ainsi leurs morts tombés sous les coups de fusils des Européens "*** [199] .

Les Blancs n'étaient pas les seuls à subir ces actes de vengeance, tous ''leurs hommes'' subissaient le même sort. Nahimana affirme que les populations du nord barraient le chemin aux messagers des Blancs (porteurs ou postiers) et surtout aux chrétiens parmi lesquels il y eut des tués [200] . Ceci rejoint l'exemple cité plus haut dans la 4e observation, où les Bahutu qui n'ont pas participé aux hostilités contre un Tutsi ont subi le même sort que ce Tutsi lui-même.

C'était donc la règle que toute la communauté du Nord dût solidariser pour défendre ou venger les leurs. Cet élément n'est pas propre aux populations du Nord du Rwanda ; il est plutôt caractéristique de tous les rwandais. Seulement cet esprit fut atténué, dans certaines limites par la justice moderne où chacun est responsable de ses actes devant la loi. Cependant, à l'analyse de ce qui s'est passé au cours de l'histoire, et surtout dans les années 1990, on est amené à penser que la vengeance reste aujourd'hui une valeur au Rwanda.

Les mythes, idéologies et représentations sociales rwandais vécus comme des vérités absolues sont profondément incompatibles avec les principes d'une citoyenneté nationale.

La part des scientifiques

Le hamitisme scientifique a joué un grand rôle dans le sort des rwandais. Ce sont les premiers anthropologues européens, qui ont rattaché les Tutsi au groupe des Hamites, qui seraient partis du Caucase et qui auraient essaimé dans toute l'Afrique orientale. Conquérants civilisateurs d'une Afrique bantoue, ils leur attribuent, entre autres, l'introduction de la vache, la formation des royaumes en Afrique interlacustre, la supériorité politique, culturelle, sociale et biologique.

Cette perception a influencé l'évolution socio-culturelle en faveur des Tutsi et en défaveur de leurs compatriotes. *" Loin de rester un simple décor de stéréotypes idéologiques, explique J.P. Chrétien, légitimant l'ordre colonial, cet imaginaire racial a nourri une profonde aliénation culturelle, et d'abord chez la petite élite instruite dans cet esprit, chez ceux que Claudine Vidal a appelés "la quatrième ethnie". Si on prend l'établissement le plus renommé, le Groupe scolaire Astrida on relève d'abord que, de 1932 à 1957 sont admis pour le Rwanda 739 Tutsi et 177 Hutu (soit près de 80% des Tutsi et près de 20% des Hutu). Il n'est pas surprenant que la discrimination entretenue chez cette minorité lettrée ait suscité la vanité élitiste des uns et la frustration des autres "*

[199] NAHIMANA (F). op. cit., p. 265-266

[200] Idem, p. 266-267

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

[201] .

La part des indigènes

Dans le mythe des rois nyiginya, il ressort nettement la parenté des Tutsi et des Hima, leur supériorité naturelle et leur droit divin de dominer et gouverner. Aussi, dans les récits où les Hutu, les Tutsi et les Twa sont invités à exécuter une même tâche, les Tutsi sortent toujours meilleurs. Toutes ces idées ont été enseignées à tous les niveaux, du moins pendant la colonisation et la première République ; aujourd'hui, on se rend compte que beaucoup de jeunes qui ont terminé l'Ecole secondaire après 1990 n'en connaissent pas grand chose.

Au cours de la deuxième République, les antagonismes Hutu-Tutsi semblaient avoir pris fin, mais l'attaque du FPR a montré qu'ils subsistaient dans certains esprits. Le multipartisme naissant avait dévoilé des oppositions au pouvoir en place et on ne pouvait plus recourir à l'Ecole, dont les acteurs sont désormais divisés politiquement, pour enseigner des idéologies particulières à un parti ; il était plus facile pour eux, d'utiliser la radio nationale, les journaux et autres moyens.

A partir de 1990, des écrits abondent, réactualisant les conflits séculaires entre Hutu et Tutsi et entraînant un doute d'une possible cohabitation démocratique entre les Hutu et les Tutsi, chacun se reconnaissant citoyen rwandais et étant perçu comme tel par ses concitoyens. En 1990, on pouvait lire dans le journal Kangura que la guerre déclenchée par le FPR était l'exécution d'un vieux plan des Tutsi en vue de la colonisation de toute l'Afrique centrale (voir en annexe 2) ; il décrit le Tutsi rusé, utilisant les charmes de ses filles pour concrétiser les ambitions d'un peuple convaincu d'avoir été créé pour commander. Il a été intégré, écrit l'auteur du plan, dans l'idéologie officielle du régime Habyarimana. Par exemple en février 1991, un dépliant intitulé "Toute la vérité sur la guerre d'octobre 1990 au Rwanda" cite comme "enjeux réels" de l'action du FPR : Restaurer la dictature des extrémistes de la minorité tutsi sur un génocide, l'extermination de la majorité hutu. Instituer dans la zone bantoue de la région des Grands Lacs (Rwanda, Burundi, Zaïre, Tanzanie, Uganda) un vaste royaume Hima-Tutsi, ethnie qui se considère supérieure, à l'instar de la race aryenne et qui a pour symbole la croix gammée de Hitler [202] .

Dans la même période, le même journal publia un texte de l'idéologie extrémiste hutu, sous forme de commandements [203] :

Blabla

1. "Tout Muhutu doit savoir que Umututsikazi (femme tutsi) où qu'elle soit, travaille à la solde de son ethnie tutsi. Par conséquent, est traître tout Muhutu, qui épouse une umututsikazi, qui fait d'elle sa concubine, sa secrétaire ou sa protégée.

[201] Chrétien (J.P.).(dir) op. cit., pp. 163-165

[202] Ibidem.

[203] Idem, pp. 141-142

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Tout Muhutu doit savoir que nos filles Bahutukazi (femmes hutu) sont plus dignes et plus conscientes dans leur rôle de femme, d'épouse et de mère de famille. Ne sont-elles pas jolies, bonnes secrétaires et plus honnêtes! 2.

Bahutukazi, soyez vigilantes et ramenez vos maris, vos frères et vos fils à la raison. 3.

Tout Muhutu doit savoir que tout Mututsi est malhonnête dans les affaires. Il ne vise que la suprématie de son ethnie.Par conséquent est traître tout Muhutu : 4.

- qui fait alliance avec les Batutsi dans ses affaires;
- qui investit son argent ou l'argent de l'Etat dans une entreprise d'un Mututsi;
- qui accorde aux Batutsi des faveurs dans les affaires (l'octroi des licences d'importation, des prêts bancaires, des parcelles de construction, des marchés publics...)

Les postes stratégiques tant politiques, administratifs, économiques, militaires t de sécurité doivent être confiés aux Bahutu. 1.

Le secteur de l'enseignement (élèves, étudiants, enseignants) doit être majoritairement Hutu. 2.

Les Forces Armées Rwandaises doivent être exclusivement Hutu. L'expérience de la guerre d'octobre 1990 nous l'enseigne. Aucun militaire ne doit épouser une Mututsikazi. 3.

Les Bahutu doivent cesser d'avoir pitié des Batutsi. 4.

Les Bahutu, où qu'ils soient, doivent être unis, solidaires et préoccupés du sort de leurs frères Bahutu. 5.

- Les Bahutu de l'intérieur et de l'extérieur du Rwanda doivent rechercher constamment des amis et des alliés pour la cause Hutu, à commencer par leurs frères bantous.
- Ils doivent constamment contrecarrer la propagande tutsi.
- Les Bahutu doivent être fermes et vigilants contre leur ennemi commun tutsi.

La Révolution Sociale de 1959, le Référendum de 1961, et l'idéologie Hutu, doivent être enseignés à tout Muhutu et à tous les niveaux. Tout Muhutu doit diffuser largement la présente idéologie. Est traître tout Muhutu qui persécutera son frère Muhutu pour avoir lu, diffusé et enseigné cette idéologie ". 1.

A travers ces quelques éléments, on voit que le génocide et les massacres de 1994 ont été préparés et exécutés dans l'esprit de la vendetta traditionnelle : quelques Tutsi assoiffés du pouvoir attaquent un pouvoir détenu par quelques Hutu; par conséquent, tous les Tutsi en sont victimes et tous les Hutu sont appelés à se lever contre ceux-ci. C'est ainsi que de très nombreux Hutu, considérés comme traîtres pour ne pas avoir adhéré à cette idéologie du "monolithisme naturel et nécessaire des Hutu" (expression de J.P. Chrétien), ont été tués avec leurs concitoyens Tutsi.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

L'existence d'une partie de la population en exil

L'existence d'exilés reste un *facteur permanent d'insécurité individuelle et collective à l'intérieur du pays*

Que ce soit dans les pays sous-développés ou développés, l'expérience historique permet de rendre nôtre cette affirmation. Pour ce qui est du Rwanda, personne n'ignore ce qui s'est passé après la guerre de 1959 : après avoir traversé la rivière, les "féodaux" n'ont pas renoncé à rentrer chez eux, comme tous les réfugiés du monde. Le roi a dû fuir le pays alors que ses sujets proclamaient la République, et il ne décourage pas ceux qui préparent un retour par la force des armes. Et depuis lors, la peur n'a pas manqué de ronger les hutu, sous la menace d'un retour possible des exilés tutsi. En effet, Ils ont mangé leurs vaches, se sont partagés leurs pâturages et ont détruit ou occupé leurs maisons, etc. Pour les Tutsi restés à l'intérieur, la peur n'était pas moindre : à chaque attaque de l'extérieur, répondent de nouveaux massacres, de nouveaux réfugiés et de déplacés ; ceux-ci vivront désormais sous la constante surveillance de l'armée et des autorités communales [204] .

Ce ne sera qu'après 1966, tenant compte de la répression qui frappe leurs frères restés au pays, que les Tutsi renonceront à la lutte armée. Ils se sont alors calmés et ont essayé, souvent avec succès, à s'intégrer à travers le monde, en Afrique, en Europe et en Amérique. Pour le gouvernement rwandais, ce réseau d'exilés qui forma à travers le monde une chaîne d'informations, de solidarité, un loby actif et fortuné, représenta pour Kigali une inquiétude constante. Le régime ne se privera jamais de dénoncer les "collusions" des organisations internationales et même des organisations non gouvernementales avec la diaspora tutsi [205] .

Quelles que soient les conditions matérielles vécues en exil, l'apatridie est psychologiquement insupportable

Malgré la bonne position d'un bon nombre de ces réfugiés, ils n'ont pas renoncé à rentrer chez eux. *“* ***A chaque conférence internationale, on voit des Tutsis se lever et rappeler : "Nous sommes les plus anciens réfugiés du continent, un jour nous ferons valoir notre droit au retour." Mais durant longtemps, nul ne les prendra au sérieux. N'ont-ils pas réussi économiquement, ne sont-ils pas relativement bien intégrés dans les pays dont ils ont quelquefois pris la nationalité? N'ont-ils pas veillé à envoyer leurs enfants dans les meilleures écoles, estimant qu'un diplôme universitaire a autant de valeur qu'un passeport? Que viendraient faire ces bourgeois, ces intellectuels dans un pays exclusivement agricole*** *”* [206] *?* Pour les exilés vivant en Europe ou en Amérique, le rêve du retour s'affaiblissait au moment où il

[204] BRAECKMAN (C). op. cit., pp. 53-54

[205] Idem, pp.57-58

[206] Idem, p.58

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

grandissait chez ceux qui étaient restés en Afrique : " ***les difficultés économiques et politiques des pays voisins transformaient aisément en boucs émissaires ceux que l'on compare quelque fois aux Juifs*** "[207] .

Au fur et à mesure que les problèmes liés à l'apatridie augmentaient, les réfugiés sentaient que le retour chez eux devenait indispensable. Dans leurs réclamations, ils exprimaient un besoin fondamental: avoir une patrie, un chez soi.

" S'ils revendiquent le maximum, écrit Braeckman, c'est-à-dire la possibilité de rentrer définitivement chez eux, de retrouver terres et troupeaux, les exilés en réalité se satisferaient de beaucoup moins : la simple possession d'un passeport, la certitude d'avoir une patrie suffiraient à certains d'entre eux. Bon nombre d'hommes d'affaires, de membres de professions libérales assurent que pour eux , l'idéal serait de pouvoir se rendre au Rwanda librement, y faire de courts séjours, des visites familiales, tout en conservant la possibilité de gagner leur vie ailleurs. ...Tous les exilés souhaitaient posséder la double nationalité afin de pouvoir gagner leur vie à travers le monde, mais de pouvoir aussi "rentrer au pays pour les événements importants, les mariages, les funérailles... Bref, avoir, comme tout le monde, un chez-soi, une patrie " [208] .

L'esprit d'unité nationale pouvait-il être espéré dans un Etat où une partie de la population est condamnée à l'exil?

En prenant la fuite, les familles laissaient certains des leurs au pays ; les attaques armées, la peur du retour éventuel des exilés et le soupçon de la complicité des Tutsi de l'intérieur rendaient impossible la tolérance et la confiance entre ceux-ci et les autres rwandais. En dehors des agressions physiques, la méfiance entre les groupes ethniques était régulièrement alimentée par des écrits ou des discours de diabolisation des Tutsi ; ceci était très défavorable à l'unité nationale et décourageait les exilés à rentrer dans le pays . A ce propos, C. Braeckman écrit : " ***Plusieurs raids meurtriers créent une véritable psychose anti-tutsi, et déjà le même scénario se répète : chaque incursion provoque dans le pays de véritables pogroms. Ce qui frappe à l'époque, c'est le complexe d'encerclement de la jeune République, qui forge son unité en dénonçant inlassablement l'ennemi, celui qui menace aux frontières et celui qui complote à l'intérieur. Le Rwanda indépendant définit son identité en niant le droit à l'existence de l'autre, en définissant comme étranger celui qui est son double intérieur*** "[209] .

Beaucoup de discours et d'écrits ont donc contribué à accroître le fossé entre les Hutu et les Tutsi. Au cours de la première République, le langage tenu n'était pas de nature à encourager ce retour. " ***Les discours du président G. Kayibanda, qui invitaient les exilés à rentrer avaient un peu de chances de convaincre les réfugiés qui, eux, semblent n'avoir retenu que les sous-entendus ou les invectives que le président Kayibanda avait l'habitude de réserver aux Tutsis, surtout lorsque, à l'occasion d'une commémoration, il évoquait le passé. "Honga, hora, hunga"***

[207] Idem, p.58

[208] Idem, pp.65-66

[209] Idem, p.51

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

(soumets-toi, venge-toi ou exile-toi), tel serait le leitmotiv souvent lancé à l'adresse de ces derniers *"*[210] *.*

De même, des langages tenus dans certains milieux ne faisaient que décourager les exilés :

A l'Eglise on pouvait entendre : "Les petits ont relevé la tête, ils sont maîtres chez eux'' [211] .

Dans le Rwanda très chrétien, on entend d'étranges discours, des réflexions abondamment relayées par les amis belges. Ces Tutsis qui ont été *" **remis à niveau par la révolution sociale - on les a obligés à courber la tête, on leur a coupé les jambes - Voilà qu'ils remontent. Ils remontent en se lançant dans le commerce, en réussissant leurs études, en fréquentant les séminaires, ils remontent même par les femmes** ! "*[212]

Au cours de la deuxième République, les relations interethniques ont été améliorées, surtout qu'il n'y avait plus d'attaques des réfugiés contre leur pays. Mais avec le courant du multipartisme au Rwanda, donnant naissance à l'expression ouverte de l'opposition au régime au pouvoir, la haine raciale qui semblait apaisée chez des extrémistes de tous bords a été réveillée et l'histoire a servi d'alibi pour rafraîchir les vieilles cicatrices et conscientiser les nouvelles générations, à lutter non pour la nation, mais chacun pour son ethnie.

Les textes racistes ont surtout proliféré après l'attaque du FPR; en voici quelques uns :*" **(...) Les Tutsi sont des assoiffés de sang et de pouvoir qui veulent imposer leur hégémonie au Peuple Rwandais par le canon et le fusil. (...) Depuis la révolution sociale de 1959, pas un seul jour les Tutsi n'ont lâché l'idée de reconquérir le pouvoir au Rwanda et exterminer les intellectuels et dominer les agriculteurs hutu. (...) Les Tutsi se sont servis de deux armes qu'ils prétendent efficaces contre les Hutu : l'argent et les femmes Tutsi** "*[213] *.*

Dans une lettre écrite par le chef d'Etat-major Nsabimana du 21 sept. 1992 dans le cadre de la réorganisation de l'armée, il est précisé que ***:" L'ennemi principal est le tutsi de l'intérieur et de l'extérieur, extrémiste et nostalgique du pouvoir, qui n'a jamais reconnu et ne reconnaît pas encore les réalités de la Révolution sociale de 1959, et qui veut reconquérir le pouvoir au Rwanda par tous les moyens, y compris par les armes*** *"*[214] *.*

Au cours d'un meeting, un des chefs du parti unique (vice-président du MRND à

[210] KARABAYINGA (T) et KAGABO (J). Les réfugiés, de l'exil au retour armé. Les temps modernes, op. cit., p.73

[211] BRAECKMAN (C). op. cit., p.53

[212] Idem, p. 54

[213] CHRETIEN (J.P).(dir), Rwanda, les médias du génocide, Karthala, Paris, p. 39

[214] Idem, p. 56

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Gisenyi), Mugesera Léon, prononça un discours en novembre 1992 appelant les Rwandais hutu à la haine et au génocide , s'appuyant même sur la constitution et l'Evangile. Il a dit :

" La vigilance, vous savez ce que c'est. Mesdames et messieurs, il y a des Inyenzi [215] dans le pays. Ils ont envoyé leurs enfants au front pour prêter main forte aux Inkotanyi (..). Pourquoi n'arrête-t-on pas ces parents pour les exterminer ? Pourquoi n'extermine-t-on pas tous ces gens qui convoient ces jeunes au front ? Dites-moi, attendez-vous béatement qu'on vienne vous massacrer ? (...) souvenez-vous qu'il est dit dans notre Constitution que la justice est rendue au nom du peuple. Nous nous occuperons nous-mêmes de massacrer cette bande de salauds. C'est dit dans l'Evangile, vous le savez, que le serpent vient vous mordre et que si vous le laissez traîner parmi vous, c'est vous qui périrez. (...) Tout élément étranger à la cellule doit être noté; si c'est un connivent avec les Inyenzi, il doit y périr sans autre forme de procès. Je disais dernièrement à un membre du PL (Parti Libéral) que la faute que nous avions faite en 59 -c'est que j'étais enfant-, c'est que nous les avons laissé sortir sains et saufs. Et puis je lui ai demandé s'il n'a pas entendu la récente histoire des Falasha qui sont rentrés chez eux en Israël partant d'Ethiopie. Il me répondit qu'il n'en savait rien. Et moi de repartir : "tu dois être sourd et illettré, moi je t'apprends que votre pays c'est l'Ethiopie, et que nous allons vous expédier sous peu chez vous via la rivière Nyabarongo en voyage express". Voilà. Je vous répète donc que nous devons vite nous mettre à l'ouvrage (...)" [216] .

Conclusion partielle 1

Les données ethnographiques sur les Rwandais présentent trois groupes sociaux dont il est jusqu'ici impossible de dire s'ils sont d'une même ethnie ou d'ethnies différentes. Les hypothèses formulées à ce sujet ont toujours été prises pour des vérités que les autorités exploitent, non pour construire ensemble une communauté politique forte et développée mais pour s'exclure mutuellement.

Cette analyse historique tend à expliquer (et pas à justifier) ce comportement exclusiviste des Rwandais, qu'ils partagent d'ailleurs avec beaucoup d'autres peuples du monde, surtout africains. Au Rwanda, la racine de l'intolérance des Rwandais se trouve dans les mythes qui ont été pris comme des vérités et auxquels, malgré les apports scientifiques et les valeurs nouvelles promues par la communauté internationale, les rwandais restent attachés. Ces mythes sont essentiellement le mythe, dit traditionnel, des rois nyiginya (appelé encore mythe des origines ou même mythe de Gihanga). Nous avons vu combien il légitime la supériorité naturelle des Tutsi sur les Twa et les Hutu pour ce qui est du Rwanda.

[215] Inyenzi, expression péjorative pour nommer les tutsi exilés

[216] Ibid.

L'autre mythe est celui du hamitisme ; il est moderne, lui, puisqu'il est prêché par des chercheurs de la science moderne. Or, il confortait bien le mythe traditionnel des "origines" des rois Nyiginya et élevait les Tutsi, au dessus non seulement des Hutu et des Twa, mais aussi des Nègres.

Ces mythes ont entraîné des représentations sociales et des préjugés tellement puissants qu'ils ont guidé les décisions et les attitudes politiques de tous les régimes, coloniaux et républicains, des première et deuxième Républiques. N'est-ce pas par respect de ces mythes que les Blancs ont préféré la politique de l'exclusion en faveur des Tutsi, et qu'ils ont préféré faire la guerre meurtrière aux régions qui étaient jusque là insoumises au roi nyiginya du Rwanda central ! Et, pour ce qui est de la période républicaine, n'est-ce pas la peur d'un relèvement éventuel du régime déchu et de son idéologie que les leaders républicains n'aient pas été assez tolérants et les attaques extérieures (armées ou médiatiques) n'aient pas cessé de déstabiliser les régimes en place (jusqu'en 1994)!

Au-delà des mythes, nous reconnaissons cependant le facteur, "amour du pouvoir" (qui caractérise le genre humain) dans les politiques rwandaises de tout temps. C'est cet amour du pouvoir, qui engendra la guerre civile de Rucuncu, les expéditions meurtrières du gouvernement à travers le pays, la guerre civile de 1959, la rupture avec les idéaux nationaux démocratiques et républicaines et l'incapacité de faire face aux obstacles du succès des nouvelles institutions politiques.

Ces données historiques et ethnographiques ne suffisent-elles pas pour infirmer l'idée selon laquelle le Rwanda moderne (le Rwanda actuel) fut un Etat-nation ? Précisons que le concept ''nation '', comme tous les autres concepts politiques connus dans les politiques rwandaises d'avant 1994, est pris dans le sens français, selon lequel les individus forment une nation parce qu'ils le veulent bien, parce qu'ils ont la volonté de vivre ensemble, quelles que soient leur race, leur langue, etc..[217] L'Etat rwandais est constitué d'un ensemble de petits états (traditionnels) et d'ethnies (Hutu, Tutsi et Twa) dont l'intégration dans un Etat-nation centralisé, le Rwanda actuel, n'a jamais été obtenue. L'Etat-nation rwandais se cherche encore ; mais cette unification reste à un niveau purement théorique et rencontre des obstacles très réels et plus puissants que la simple volonté officielle mais apparemment superficielle des autorités qu'a connues le Rwanda.

Notre conviction est que les Rwandais ont manqué d'une éducation qui devait les aider à se détacher progressivement de leurs croyances mythiques et des attitudes conséquentes de ces mythes, d'une éducation qui aurait développé chez eux l'esprit de tolérance et la volonté de se développer ensemble plutôt que de se déchaîner pour s'exclure mutuellement; c'est celle-là que nous avons appelée "*Education à la citoyenneté*" que la deuxième partie va nous aider à comprendre.

[217] ACQUAVIVA (J.C). Droit constitutionnel et institutions politiques, Dunod, (2è éd.), 1994, p.2

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

PARTIE II L'EDUCATION SCOLAIRE PEUT-ELLE CREER UN SENTIMENT DE CITOYENNETE ET CONTRIBUER A LA PAIX ?

CHAPITRE 1. : NOTION DE CITOYENNETE

Pour aborder la question de l'Education à la citoyenneté rwandaise, nous devons d'abord comprendre le concept "citoyenneté" et le situer dans le temps et dans l'espace, l'espace africain et rwandais particulièrement. C'est ainsi que ce chapitre comprendra deux parties essentielles : l'évolution historique du concept "citoyenneté" et la situation de la citoyenneté aujourd'hui.

1.1. Evolution historique

En lisant l'histoire de la politique dès ses débuts jusqu'aux périodes contemporaines, la

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

citoyenneté est saisie à travers les rapports qui lient le "citoyen" à sa "cité", à son Etat ou à son Etat-Nation, selon les cas; elle est également saisie à travers l'usage du concept de "démocratie".

1.1.1. Dans la Grèce antique

M. Bruschi a tracé brièvement l'évolution du concept de "citoyenneté". Il décrit les citoyens de la Grèce antique, de Rome, de l'Ancien Régime Français et des temps modernes et constate que, si le terme "citoyen" est fort ancien, il n'a pas toujours eu la même signification selon les époques et les civilisations. Nous reprenons quelques éléments de cet article, marquant les grands moments de l'histoire de ce concept de "citoyenneté".

En Grèce, la citoyenneté se dit "politeia", ***" ce qui signifie à la fois "constitution", "citoyenneté" et "ensemble des citoyens". Elle est apparue dans les cités-états au fur et à mesure que la vieille organisation en gêné (c'est-à-dire selon l'origine réelle ou supposée des individus) s'estompait. La citoyenneté, c'est d'abord accepter que le lien entre l'individu et la cité passe par la politique et non par des liens imposés, familiaux ou clientélisme "*** [218]. Au sujet de la citoyenneté grecque, l'auteur énonce trois remarques :

"blabla

- Si la citoyenneté suppose l'égalité entre citoyens, à Sparte, les citoyens étaient appelés "homoi", c'est-à-dire "les semblables ou les égaux", celle-ci n'est pas nécessairement sociale, elle est une égalité devant la loi: l'isonomie;
- Seule une infime minorité des habitants de la cité dispose de la citoyenneté.(…) Il y a là une répartition fonctionnelle, les citoyens constituant une sorte de corporation chargée de la fonction politique, tandis que d'autres fonctions peuvent être assumées par d'autres groupes;
- Enfin, la citoyenneté des cités grecques n'a pas de vertu intégrative, elle est fermée et ne vise pas à assimiler des esclaves affranchis ou des étrangers " [219] .

1.1.2. A Rome

" Si le terme "citoyenneté" provient du latin "civitas", la citoyenneté romaine est plus identitaire que participative(…) [Elle] permettait à celui qui en était titulaire de recevoir une protection, notamment de faire appel, en cas de condamnation, au peuple sous la République, à l'empereur sous l'empire. C'est cette possibilité de faire appel, de se situer au sein d'une même communauté juridique, qui caractérise au plus haut point la communauté romaine(…) La citoyenneté romaine est intégrative. Elle est présentée aux peuples conquis comme un objectif à atteindre, significatif de leur romanisation(…) A la fin du monde antique, la citoyenneté s'étiole, elle a perdu son sens et va disparaître pendant une assez longue période " [220] .

[218] BRUSHI (C).La citoyenneté hier et aujourd'hui, Hommes et Migrations, n°196, Mars 96, p 11

[219] Idem, pp.11

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

1.1.3. Sous l'ancien régime en France

" La citoyenneté réapparaît avec le mouvement communal des 12ème et 13ème siècles : les habitants libres des villes qui participent à ce mouvement prennent le titre de "citoyen" (cives). Mais cette citoyenneté à l'échelon local va bientôt s'essouffler, même si le terme de "citoyen" subsistera sous la monarchie absolue de l'Ancien Régime. Comme l'affirme Jean Bodin dans les six livres de la République publiés en 1576, le terme de "citoyen" désigne seulement le franc citoyen soumis à la souveraineté du roi, c'est-à-dire celui qui appartient à une communauté politique dominée par un roi au pouvoir absolu mais qui n'a pas vocation à participer aux affaires publiques. A partir de la seconde moitié du 17è siècle, le débat sur la citoyenneté reprend. C'est le philosophe anglais Thomas Hobles qui définit le citoyen comme le membre d'une communauté politique ayant rompu avec l'état de nature et ayant passé un contrat avec les autres individus, en vue d'acquérir la sécurité au sein d'une communauté soumise au pouvoir absolu de souverain (Le Levithan, 1651) " [221] .

1.1.4. La citoyenneté moderne

En 1762, Jean-Jacques Rousseau, dans le Contrat Social, *" **tout en faisant retour aux sources antiques de la citoyenneté, fournit la définition moderne de ce terme : le citoyen est entendu dans un sens participatif et actif ; être citoyen n'est pas un titre qui procurerait des privilèges mais c'est la possibilité de participer aux affaires publiques. L'abbé Sieyes, juste avant la révolution française, dans son opuscule "Qu'est-ce que le Tiers Etat ?" (1789), fixera les critères de citoyenneté : les citoyens sont soumis aux mêmes lois, ils se définissent par l'égalité devant la loi et ils ont vocation à participer à la vie publique (…). C'est aussi dans la seconde moitié du 19ème siècle que l'on distinguera les notions de nationalité et de citoyenneté, la première étant le lien d'un individu à un Etat, la seconde signifiant l'égalité devant la loi et la participation aux affaires publiques. Le système colonial, de façon cynique, mettra l'accent sur cette distinction : les "indigènes" étant bien des nationaux français soumis à l'Etat français, tout en n'étant pas des citoyens** "* [222] .

L'auteur conclut que: *" **la citoyenneté est un idéal collectif"; " le citoyen apparaît donc comme l'individu conscient d'appartenir à une communauté, les masses ne pouvant intervenir dans le champ politique que si elles sont constituées d'individus conscients et agissant dans le sens de l'intérêt général** "* [223] .

[220] ***Idem, pp.11-12***

[221] ***Idem, p.12***

[222] Idem, p.13

[223] Idem, p. 13

En cette fin du 20è siècle, beaucoup de considérations sont émises sur la citoyenneté. Patrice Meyer-Bisch et ses collaborateurs ont réfléchi sur elle et sur ce qu'ils appellent "les citoyennetés modernes''. Ils considèrent que c'est un concept à double logique : en extension et en limitation.

" La citoyenneté est un concept en extension, dans la mesure où elle indique qu'un individu peut toujours participer à plus de responsabilités (dans l'exercice des nouvelles citoyennetés) Il faut apprendre à oser, à imaginer d'autres façons de vivre, de s'organiser. Il ne s'agit pas de partager des responsabilités comme on partagerait un gâteau. S'il y a un partage évident des tâches, les grandes responsabilités, celles qui touchent la justice et la dignité humaine, restent communes en démocratie : nous sommes tous responsables de la faim, de la guerre, du chômage, de la pauvreté" [224] . Elle est un concept en limitation " dans la mesure où elle indique que chaque pouvoir doit être limité par des contre-pouvoirs. (...) La conscience citoyenne, conscience d'appartenir à un corps social et de participer à la responsabilité de son bien commun, sait que tout pouvoir, y compris celui de n'importe quel individu, a ses justes limites. Elles sont plus importantes que celles que reconnaissait la Déclaration française de 1789 selon laquelle "ma liberté s'achève où commence celle d'autrui". Il faut aller plus loin et préférer la formule : ma liberté commence là où commence celle d'autrui. Cela signifie que je suis partout limité par les marques de liberté d'autrui, cela signifie aussi qu'il y a en démocratie une juste censure, une juste limite au libéralisme: tout ce qui relativise ou minimise la dignité humaine et l'ordre social nécessaire à son accomplissement doit être banni. La citoyenneté est à la fois l'apprentissage des libertés (extension) et celui du respect des droits de l'homme (limitation) " [225] .

S'agissant des citoyennetés modernes, l'auteur fait remarquer que:

" Dans la crise de croissance des démocraties, secouant non seulement celles qui naissent ou renaissent ici et là, mais aussi celles qui sont le fruit d'une longue tradition, il s'agit de développer ce qu'il est convenu de nommer de "nouvelles citoyennetés". Par cette expression, on entend généralement le développement de la participation des personnes et des communautés à l'intérêt général au-delà des formes étatiques (élections, votes, droit d'être élu) et des protestations publiques dans la rue ou les médias. En dehors de cette expression formelle, il reste au citoyen la possibilité de participer aux associations syndicales et politiques et de s'exprimer en utilisant les moyens qui sont à sa disposition par la presse, dans la rue, sur le lieu de travail. On peut dire aujourd'hui que cette citoyenneté formelle de base est restée en marge de la vie sociale, l'essentiel de la vie politique demeurant aux mains de quelques uns, dans les structures de l'Etat ou celles qui s'y préparent (les partis politiques). Les nouvelles citoyennetés sont le développement de la société civile et se constituent au sein des entreprises, des associations d'intérêt général (écologiques en tête), sur les lieux de consommation et d'habitation, dans les associations scientifiques, les universités et les écoles " [226] .

[224] ***MEYER-BISCH (P.). La culture démocratique: un défi pour les écoles, Unesco, 1995, pp. 16-17***

[225] ***Idem, p.13***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

L'analyse de Meyer P. Bisch rejoint celle d'A. Mougniotte sur les manières d'entendre et de mettre en oeuvre le rôle du citoyen.

La première est liée au statut juridique du citoyen ;

" cette notion ambiguë désigne d'abord en effet, simplement, le statut juridique dont disposent ceux qui, se différenciant des "étrangers", des "barbares", jouissent de divers droits, notamment celui de détenir les charges publiques, d'exercer certaines professions et, surtout de voter; cela est lié à la possession de la nationalité ou, pour ceux qui ne sont pas ressortissants d'origine, s'obtient par la procédure de naturalisation, selon les modalités fixées par le législateur. Mais elle désigne aussi une certaine manière de réagir à ce statut, c'est-à-dire de corréler ces droits avec des devoirs. Un citoyen, en ce sens, est celui qui ne dispose pas avec indifférence de sa nationalité, mais veut mettre en oeuvre les responsabilités qu'elle lui paraît comporter; se sentant membre de diverses collectivités, il souhaite participer à leur dynamique et les faire bénéficier de ses propres capacités, en vue d'objectifs qui lui semblent mériter d'être poursuivis. C'est en ce sens qu'on parle de "bons citoyens", de "civisme" ou, dans un langage plus moderne et dépourvu de moralisme, de "citoyens actifs". Ce sont des personnes qui, à la fois, disposent du statut et jouent volontiers un rôle au sein de collectivités dont ils sont membres. " [227]

La deuxième est liée à l'émergence de ce qui est aujourd'hui appelé "société civile", dont les caractéristiques sont données par A. Mougniotte :

" cette locution (…) désigne globalement, de nos jours, la dynamique sociale multiforme qui ne procède ni de l'Etat, ni des pouvoirs publics, mais des initiatives variées, d'ordre relationnel ou associatif, de personnes ou de groupes qui entendent, en prenant diverses initiatives à portée collective, rester indépendants des instances officielles. Elle est même liée, sinon à une certaine hostilité, du moins à une certaine méfiance à l'égard de l'Etat et des idéologies qui entendent en accroître les pouvoirs. Plus précisément, elle profite du désintérêt, du découragement, voire du mépris qui affecte le politique et atteignent "la classe politique". C'est quand on désespère de ceux-là que l'on attend davantage de la "société civile" ce que l'Etat n'aurait pas été en mesure de procurer ou d'obtenir. Elle est, (…) solidaire d'une idéologie selon laquelle il n'y a pas à tout recevoir des pouvoirs publics; elle estime les personnes et les groupes spontanés capables d'auto-organisation, d'auto-structuration et, plus encore, aptes à résoudre certains problèmes que les institutions officielles, devenant à elles-mêmes leur propre fin au mépris de leur fonction, s'avéreraient incapables d'obtenir. Elle émane, en définitive, de la conviction de l'opportunité de limiter les pouvoirs de l'Etat, au profit d'une certaine forme "d'auto-gestion". Empruntée au principe de subsidiarité, elle implique une revendication d'autonomie par rapport aux instances publiques et étend la notion de démocratie au-delà d'une acception exclusivement politique; les initiatives privées représentent une forme de vie démocratique et de citoyenneté active plus intense que la seule

[226] ***Idem, p.140***

[227] ***MOUGNIOTTE (A). L'Ecole de la République, P.U.L., 1996, pp. 46-47***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

participation à des processus électoraux nécessairement discontinus " [228] .

En définitive, nous retenons, avec P. Meyer et ses collaborateurs, que la citoyenneté est la capacité d'un individu de reconnaître les valeurs éthiques fondamentales, d'effectuer ses choix et d'agir dans ce respect avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. Cette conscience va de la citoyenneté de proximité (le quartier ou la commune) à la citoyenneté globale (le patrimoine mondial). Etre citoyen, c'est être le partenaire lucide de plusieurs responsabilités communes, auxquelles on participe en s'informant et en informant, en travaillant, en consommant,... [229]

1.1.5. La citoyenneté et la démocratie

La formule classique de la démocratie y voit "*le gouvernement du peuple par le peuple*", comme le rappelle Mougniotte [230] . ***" Cela le distingue, dit-il, de l'aristocratie, de la stratocratie, de l'autocratie, de la ploutocratie, de l'oligarchie, de la bureaucratie... Cependant, continue-t-il, sans être fausse, cette formulation demeure vague: à quels signes, en effet, reconnaître qu'il y a "gouvernement du peuple par le peuple "? J. Maritain, quant à lui, en propose deux, associés: c'est " un régime où le peuple prend lui-même en main ses destinées politiques par les gouvernants qu'il se choisit et par le contrôle régulier que ses représentants élus exercent sur celui-ci"; d'où la différence avec ceux dans lesquels "les chefs de secteur technologique déterminent à eux seuls les destinés du peuple "*** [231] .

Commentant cette définition, Mougniotte fait remarquer que les modalités de prise en main de ses destinées politiques par le peuple, restent très variables, tantôt effectives, tantôt symboliques, de même que celles du contrôle. Selon que l'on a à faire à une démocratie directe ou représentative, le rôle de la population dans les politiques est différent.

L'idée de démocratie comporte deux caractéristiques qu'il relève: ***" La première est la reconnaissance officielle de la souveraineté du peuple, c'est-à-dire que la légitimité des institutions publiques et de leurs compétences respectives est subordonnée à l'acquiescement qu'il leur a donné; la seconde est que les détenteurs des pouvoirs ainsi instaurés les exercent sans détournement ni abus, au service de ceux qui les leur ont confiés. Mais une troisième s'impose: c'est que les décideurs légalement élus s'avèrent fidèles aux voeux des électeurs et que ceux-ci se reconnaissent en eux. "*** [232]

Et Paul Valadier compléte la définition du concept de "démocratie" en donnant ses

[228] MOUGNIOTTE (A). op.cit., pp.47-48

[229] MEYER–BISCH (P) et coll. Op. cit., pp 140-141

[230] MOUGNIOTTE (A). op. Cit., p.39

[231] MARITAIN (J). Pour une philosophie de l'éducation. Pairs, Fayard, Ed. 1969, p.121.

[232] MOUGNIOTTE (A). op. cit. p.40

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

vertus. Il écrit: la démocratie *" **ne consiste pas seulement en un ensemble d'institutions juridiques, si nécessaires soient-elles, mais aussi et surtout en une culture; et cette culture s'acquiert patiemment et lentement, elle consiste en vertus morales et politiques rigoureuses, quoi que toujours menacées: goût de la liberté plutôt que conformisme passif, sens de la responsabilité; de l'inventivité et du travail plutôt que repos sur les consignes reçues, respect de l'opinion d'autrui et du pluralisme plutôt qu'obéissance aveugle ou mépris de l'adversaire, sens critique sainement développé plutôt qu'adulation envers l'autorité, goût du risque plutôt qu'abri derrière les consignes du parti, etc** …"*[233] .

Quant au rapport à établir entre la citoyenneté et la démocratie, la réponse est donnée dans les lignes suivantes [234] : ***" Certes, il n'y a de citoyens que dans une démocratie car, au moins en principe, et même si elle a une logique délégataire qui consiste à s'en remettre aux élus, elle prévoit leur association au pouvoir; dans un régime autocratique, où celle-ci leur est refusée, il n'y a que des "sujets". C'est la logique même de la notion de démocratie qui comporte de stimuler la participation .***"

Dans la définition des citoyennetés modernes, il est aussi question de responsabilité :

" beaucoup plus que la situation de celui qui dispose des droits et prérogatives, voire des privilèges, que lui confère la législation en vigueur, la citoyenneté vise la perception, par chacun de sa responsabilité. Celle-ci tient au fait d'être, partiellement ou totalement, cause d'un événement : elle consiste, pour chacun, à devoir rendre compte de sa part de causalité devant une autorité, que ce soit une juridiction pénale, civile ou administrative ou la conscience personnelle. Avoir le sens ou le sentiment de la responsabilité, c'est la percevoir de manière adéquate, c'est-à-dire évaluer correctement ce dont on est, on devrait être ou devenir, la cause, et se conduire en conséquence. Si, donc, le citoyen dispose de son statut par naissance ou naturalisation, il ne doit pas y être indifférent et se contenter d'en exploiter les avantages; il lui reste à discerner les devoirs correspondants "
[235] .

Alors, si le citoyen doit prendre ses responsabilités, c'est-à-dire agir selon que son devoir de citoyen le lui demande, il faut que ce soit dans un système socio-politique où la dignité humaine, les droits de l'homme et le désir de promotion personnelle soient respectés; la démocratie est indissociable de ces valeurs, s'en réclame, et ce sont elles qui la justifient, comme l'a écrit Mougniotte [236] . Que ce soit dans ces aspects de participation et de responsabilisation, la démocratie s'avère une condition indispensable à l'exercice de la citoyenneté.

[233] VALADIER (P). Europe de l'Esprit. la Croix, 1991, p.26

[234] MOUGNIOTTE (A). L'école de la République, op. cit., p.47

[235] MOUGNIOTTE (A). op. cit., p.86

[236] MOUGNOTTE (A).op. cit., p. 63

1.1.6. La citoyenneté et la mondialisation

La mondialisation nie les différences culturelles

Telle que nous l'avons vue, la citoyenneté recherche l'intérêt collectif tout en respectant les différences individuelles ou sociales. La mondialisation, appelée aussi globalisation, annonce quant à elle, la fin des différences culturelles et des nations. Le passage suivant l'indique: *" **Loin est le temps des différences régionales ou nationales (...) Les différences dues à la culture, aux normes, aux structures sont des vestiges du passé (...) La convergence, tendance de toute à devenir comme les autres, pousse le marché vers une communauté globale (...) De plus en plus, partout, les désirs et les comportements tendent à évoluer de la même façon, qu'on parle de Coca-Cola, de microprocesseurs, de jeans, de films, de pizzas...** "* [237]

Les tenants de la globalisation lui reconnaissent des bienfaits dont elle est porteuse: *" **Les influences homogénéisantes de la globalisation (...) qui sont le plus souvent condamnées par les néo-nationalistes et les romantiques de la culture, sont en fait positives; la globalisation promet l'intégration et supprime non seulement les barrières culturelles, mais aussi beaucoup de dimensions négatives de la culture. La globalisation est un pas vital vers un monde meilleur, et pour les gens qui l'habitent, vers une vie meilleure. "*** [238]

Abou Sélim explique à cet effet que : ***" le principe de la culture globale, est donc de combattre la diversité des cultures, qui freine la standardisation des produits et des comportements exigés par le processus de globalisation. C'est ainsi que, a-t-il continué, par définition, les frontières nationales constituent un obstacle majeur au marché sans frontières que préconisent les tenants de la globalisation sous sa forme actuelle. "*** [239]

La globalisation nie la citoyenneté à base nationale

L'idée de globalisation ou de mondialisation combat très fermement tout ce qui fonde la citoyenneté actuelle, qui ne cesse, cependant, d'être un idéal politique pour maintes sociétés. Le passage suivant de Vargas Llosa Mario, cité par Abou nous donne une idée : *" **Si l'on considère le sang qu'elle a fait couler au cours de l'Histoire, la manière dont elle a contribué à nourrir les préjugés, le racisme, la xénophobie et le manque de compréhension entre les peuples et les cultures, l'alibi qu'elle a offert à l'autoritarisme, au totalitarisme, au colonialisme, aux génocides religieux et***

[237] LEVIT (T). (1983), cité par Sélim Abou Colloque Citadins et ruraux en Afrique à l'aube du troisième millénaire", UCAC-Yaoundé, Cameroun, oct.1998.

[238] ***ROTHKOPE (D). (1997) cité par Abou Sélim, op cit.***

[239] Sélim Abou op. cit.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

ethniques, la nation me semble l'exemple privilégié d'une imagination maligne. " [240] Pierre André Taguief, continue Abou qui rapporte ces propos, conclut avec humour : " Le transfert de démonisation s'opère aussi sur l'idée même d'identité collective, dénoncée comme un être imaginaire cependant porteur du "pire" ou de la "barbarie". Bref, lorsqu'il entend les mots "nation", "identité nationale" et "nationalisme" voire "identité", l'intellectuel standard contemporain sort son revolver, à balles cosmopolites, internationalistes ou post-nationales. " [241]

Selon l'idéologie globalisante, il ne faudrait donc plus parler de nation, d'identité nationale, d'identité collective, voire d'identité tout court. En revanche, il faut envisager d'autres formes de citoyennetés, conçues en dehors de toute forme d'identité, en l'occurrence la nation. Dans ce sens, le principe qui guide les tenants de la globalisation est : "***la nécessité de dissocier l'exercice de la citoyenneté de l'appartenance nationale, c'est-à-dire l'appartenance à une communauté historique et culturelle déterminée*** *".*

Ce principe général admis, continue Abou, la"*nouvelle citoyenneté*" fait l'objet de diverses hypothèses qui peuvent néanmoins se ramener à deux théories principales: celle de la "*citoyenneté-résidence*", celle de la *''citoyenneté post moderne*".

La citoyenneté résidence :

Elle stipule l'octroi de la nationalité à tout individu résidant et travaillant dans un Etat ; libre à lui de conserver ses attaches originelles, ethniques ou nationales. Mais il faut aller plus loin, en reconnaissant que la notion même de citoyen, en raison de sa connotation politique n'est plus de mise et qu'il est préférable de lui substituer celle de "*contribuable*" ou, mieux, d'"*usager*". Ainsi, explique Catherine de Wenden (1987), citée par Abou, *pourraient voir le jour des propositions telles qu'un droit de résident fondé sur le fait de vivre dans une société et d'y travailler, venant se substituer progressivement à la notion de citoyenneté, en tant que corpus de droits et de devoirs attachés à un territoire et à un Etat (...) ; La suggestion de définir la "nouvelle citoyenneté" comme le remplacement progressif du concept flou de citoyen par la notion plus précise de contribuable ou, mieux encore, d'usager (...) Un droit de résident se substituant à la conception vieille de la citoyenneté et impliquant une "désacralisation" de la "nationalité"* [242] *.*

D'après ces nouvelles notions visant l'abolition des concepts politiques de nation - nationalité, citoyen -citoyenneté, les Etats encore en construction, incessamment en guerre à la suite du manque de sentiment national et d'esprit citoyen pouvant permettre aux communautés différentes de se mobiliser pour un intérêt commun et de cohabiter dans la paix, trouveraient une solution à leurs problèmes politiques. On pourrait donc croire que la mondialisation leur offrirait un espace plus vivable que les espaces étatiques

240 ***VARGAS (L. M). "La démocratie aujourd'hui", Conférence prononcée à Vienne le 3 juin 1993.***

241 TAQUIEF (P.A). "La nation comme rempart", Le monde de l'Education, décembre 1997,dossier "civisme" p.45.

242 WENDEN(de) (C.). Citoyenneté, nationalité et immigration, Paris, cité par Abou Sélim, op.cit.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

ou nationaux.

Cependant, ce n'est pas l'avis de tous, et cela se voit dans les réponses données à la question de savoir : *" Si les sociétés humaines, même démocratiques, même modernes ou "postmodernes", peuvent évacuer la dimension proprement politique et se réduire aux seuls intérêts matériels "* [243] , posée par Catherine de Wenden. Voici la réponse de Dominique Schnapper (1997) : ***" Quel que soit le niveau où il existe - il n'est évidemment pas nécessairement national - il faut un lieu où se concrétise l'espace de la politique - l'espace des choix, des arbitrages, des contraintes et de la volonté d'exister -, où les institutions assurent l'exercice du principe de la citoyenneté. Il faut un lieu où les individus jugent que les gouvernants qu'ils ont élus les représentent de manière convenable. Il faut des instances dont les décisions - et les contraintes qui les accompagnent nécessairement - soient jugées légitimes donc acceptées par les citoyens*** [244] *? "*

La citoyenneté post-nationale (post-moderne):

Elle n'évacue pas la dimension politique, mais elle la réduit à l'aspect purement civique. Elle se donne pour fondement la notion de "patriotisme constitutionnel". *" **Cette notion, commente Jean-Marc Ferry, indique que l'identité politique, désormais dissociée de l'appartenance nationale, est à construire sur les principes d'universalité, d'autonomie et de responsabilité qui sous-tendent la conception de la démocratie et de l'Etat de droit** "* [245] *.*

Concrètement, explique Sélim Abou [246] , cette identité politique, réduite à son acception civique, exclut toute référence à une communauté historique et culturelle particulière, voire à un territoire déterminé. Pourvu qu'il se trouve dans un Etat véritablement démocratique, quel qu'il soit, l'individu doit pouvoir vivre ce "patriotisme constitutionnel", qui est essentiellement respect de la loi et obéissance aux dispositions du droit. Voilà qui n'a plus rien à voir avec un quelconque sentiment national. Tout se passe comme s'il y avait deux domaines parfaitement hétérogènes: d'une part, la *citoyenneté,* qui est le lieu d' ***" un patriotisme devenu abstrait, ne se référant plus à la totalité concrète d'une nation, mais à des processus et des principes abstraits "***, d'autre part, la *nationalité*, qui est le lieu de l'affectivité et de l'expression spontanée du besoin d'identification et de reconnaissance. L'organisation politique ne peut ignorer le désir qui anime toute société.

Face à ces théories qui prônent l'abolition de tout "contrat social de nature politique", expression de Sélim Abou, celui-ci relève une série de dangers liés à

[243] Idem

[244] SCHNAPPER (D) cite par SELIM (A), op.cit.

[245] FERRY (J.M). Les puissances de l'expérience: 2. Les ordres de la reconnaissance, Paris, Ed. du Cerf, 1991, p.194.

[246] ABOU (S). Les tâches de l'Université, allocution prononcée le 19 mars 1998, à l'occasion de la fête patronale de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, P.U.S.J.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

cette tendance et contraires au but de la mondialisation; il écrit : " Substituer à l'identité politique, qui implique un attachement affectif à la culture d'une société concrète et aux valeurs qu'elle représente, une identité civique qui n'est plus que fidélité intellectuelle aux principes abstraits d'une démocratie "procédurale" [247] , c'est aboutir au contraire de l'homogénéisation culturelle préconisée par les ténors de la globalisation; c'est donner libre cours à des passions identitaires que l'Etat-Nation contenait et contrôlait en reconnaissant les héritages religieux ou linguistiques particuliers comme des composantes du patrimoine culturel national; c'est pousser ces passions à se réfugier et à s'exprimer dans le cadre de communautés primaires - ethniques ou ethnicisées - qui, face aux réseaux globaux des échanges et de la communication et au mouvement d'uniformisation qu'ils véhiculent, se ferment sur elles-mêmes et nourrissent toutes les formes de la xénophobie. Face à la pensée unique véhiculée par la mondialisation, surgissent (alors) des pensées uniques fragmentaires qui n'ont en commun que le rejet de toute altérité et de toute différence, elles caractérisent aujourd'hui les partis fascinants et les groupes néo-nazis en Europe occidentale et aux Etats-Unis, les partisans de l'épuration ethnique en Europe centrale et en Afrique, les formations intégristes ou fondamentalistes dans le monde islamique et certains milieux juifs orthodoxes, les sectes proprement dites quelle que soit leur nature, enfin les idéologues attardés du nationalisme totalitaire quel qu'il soit " [248] .

Il est donc clair, continue Abou, que la fragmentation culturelle " ***suit comme son ombre l'uniformisation mondiale des échanges et des communications*** " [249] . " ***On ne peut la considérer comme un fait mineur ou un phénomène négligeable, comme tendent à le faire les chantres de la globalisation, sans donner sa caution à une forme de fanatisme ou une autre. On ne peut discréditer l'identité nationale des citoyens, qui inclut à la fois leur allégeance à l'Etat et leur appartenance à une communauté historique et culturelle, sans les acculer à se retrancher dans des stratégies défensives, marquées par des formes variables de régression et d'agression. Ce qui est possible et nécessaire, c'est d'élargir la définition de la citoyenneté, en réévaluant l'articulation des principes civiques et des principes nationaux, mais non en les dissociant*** " [250] . Cette tâche, vitale pour les sociétés humaines, surtout pour les sociétés africaines encore à la recherche de leur identité politique, revient à ce que nous appelons l'Education à la citoyenneté.

Retenons également que, comme l'affirme Abou Sélim, " ***l'identité nationale, quelle que soit sa combinaison avec le principe d'une citoyenneté élargie, n'exclut pas l'identification à des instances culturelles infra ou supra nationales, comme par exemple, en Afrique, l'identification à une ethnie comprise dans le cadre de l'Etat***

[247] ***L'expression est de TOURAINE (A). Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents, Paris, Fayard, 1997, p.20***

[248] ***ABOU (S). op.cit.***

[249] TAQUIEF (P.A)., op.cit, p.44

[250] ABOU (S). op.cit.

national ou le débordant. C'est que l'identité culturelle globale de l'individu est une constellation mobile d'identités particulières qui sont autant d'identifications aux entités culturelles auxquelles il est lié " [251] Il donne l'exemple du Camerounais qui s'identifie au moins à trois instances: il est Africain, Camerounais, Bamiléké ou Douala, Abo ou Malimba, etc.

L'identité politique, quel que soit son niveau (national, supra-national ou même local), ne peut ignorer ou discréditer les appartenances sociales de l'individu; celles-ci doivent être tenues en considération et respectées; cependant, elles ne devraient pas constituer un obstacle au processus de la construction de la nation et de l'esprit citoyen, du moins pour les pays où l'organisation politique se cherche encore.

Les appartenances sociales sont à considérer car elles constituent un besoin pour l'individu. En effet, dit Abou *:" **L'individu s'identifie spontanément par l'une ou l'autre de ces appartenances, suivant la situation à laquelle il doit faire face ici et maintenant. Tout se passe comme si chaque situation mobilisait instantanément chez lui la tranche d'histoire et de culture qui lui permet de mieux lui correspondre et conférait à ce niveau d'identification une prééminence provisoire sur les autres (...). Cet usage préférentiel de l'une ou de l'autre des identités particulières qui caractérisent la personne ne signifie (cependant) pas qu'elles ont, en soi, la même identité et la même signification culturelles. Elles sont simplement négociées, consciemment ou inconsciemment, en fonction de leur rentabilité respective, immédiate dans une situation donnée** "* [252] .

Par exemple, les comportements d'une Rwandaise *"conservatrice culturellement"* qui atterrit à Paris se réfèreront à l'identité africaine; mais la même Rwandaise, au Cameroun, se référera à son identité rwandaise. Et face aux Rwandais, elle sera identifiée à son ethnie ou à sa région d'origine. Pour elle, aucune des instances culturelles auxquelles elle s'est identifiée ne lui est inutile, chacune a son importance dans sa vie sociale et affective, que l'identification politique nationale ou citoyenne ne peut ignorer.

1.2. Situation de la citoyenneté aujourd'hui

1.2.1. Situation générale

1.2.1.1. De la citoyenneté nationale, on tend à la citoyenneté planétaire

Après avoir étudié l'évolution du concept "citoyenneté", sur sa signification actuelle et sur les idéologies qui l'entourent, voyons sa situation réelle.

Aujourd'hui, le souci des hommes de construire une cité planétaire se fait de plus en plus entendre. Comme l'exprime Camara Boubacar [253] , on ne peut pas rester indifférent à

[251] ABOU (S) op.cit

[252] ABOU (S). L'identité culturelle, Encyclopédie clartés, Supplément au n° d'avril 1992, p.48-90/4

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

la condition des autres. Le malheur des uns ne doit pas faire le bonheur des autres ; le malheur des exclus est aussi le malheur de l'humanité entière, écrit-il. En 1972, les idées de Camara, écrites dans une vision économique, avaient été évoquées en termes éducatifs par Edgar Faure [254] , qui trouvait que les pays développés dont les systèmes éducatifs paraissaient satisfaisants, ne pouvaient pas tourner le dos à ceux qui pataugeaient encore, sur la même planète. Dans le même sens que Camara, Edgar Faure remarque que *" **la grande mutation en cours met en cause l'unité de l'espèce, son avenir, l'identité de l'homme en tant que tel. Ce qui est à redouter, continue-t-il, ce n'est pas seulement le spectacle pénible de graves inégalités, de privations et de souffrances, mais une véritable dichotomie du genre humain, qui éclaterait en groupes supérieurs et groupes inférieurs, en maîtres et en esclaves, en surhommes et en hominiens. Il en résulterait non seulement des risques de conflits et désastres (car les moyens actuels de destruction massive peuvent très bien se trouver placés à la disposition de groupes dépourvus et révoltés) mais un risque essentiel de déshumanisation, qui atteindrait indifféremment les privilégiés et les sacrifiés. Car chaque homme se trouverait offensé de l'offense faite à la nature de l'homme "*** [255] ***.***

Dans ce souci de construire une "cité planétaire", des réflexions en éducation se multiplient et abondent dans le sens de l'éducation à une nouvelle citoyenneté, humanitaire. C'est ainsi que nous pouvons également lire : *" **Savoir- vivre avec la diversité qui nous entoure est l'un des plus grands défis qu'ont à relever les sociétés dans lesquelles nos enfants grandissent. Dans un monde où les cultures sont au contact les unes des autres et s'inter-pénètrent de plus en plus, l'éducation doit désormais enseigner en priorité les valeurs et les compétences indispensables pour apprendre à vivre ensemble "*** [256] ***.***

Même si les termes utilisés dans cet extrait pouvaient être les mêmes que ceux qui s'adresseraient à une éducation destinée aux peuples (groupes sociaux différents) d'une même nation ou d'une même communauté restreinte, il faut voir dans cet appel une ambition plus large, concernant les peuples du monde entier dans leurs diversités. C'est cette idée qui est clarifiée dans ce passage : ***" Une citoyenneté active est indispensable pour l'avenir de la société planétaire en train de se dégager de l'ensemble complexe des systèmes et institutions mondiaux qui caractérisent le monde actuel. Les processus de construction nationale qui ont été prédominants pendant les deux derniers siècles ont abouti à une éducation pour la citoyenneté nationale. A présent, le processus de mise en place de la paix commande d'ajouter à la citoyenneté nationale le sens des responsabilités à l'égard d'une société planétaire et la capacité d'y participer, autrement dit, la citoyenneté mondiale. Sans***

253 BOUBACAR (C.) Savoir co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du 3è millénaire, Unesco, Paris, 1996, pp.51-53

254 FAURE (E) & coll. Apprendre à être, Unesco, Paris, 1972, préambule XXIV-XXV

255 ***Idem***

256 REARDON (B.A). La tolérance, porte ouverte sur la paix, unité pour l'enseignement primaire, Paris, Unesco, 1997, préface.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

être essentiellement différentes des capacités qu'exige la citoyenneté nationale, celles que requiert la citoyenneté mondiale appellent néanmoins, outre un supplément de complexité des contenues enseignés, un élargissement certain de l'horizon *"* [257] *.*

1.2.1.2. La multi-culturalité conduit à l'éclatement national en citoyennetés multiples

Nous avons vu que l'évolution des choses ouvre la voie à la coexistance obligée de groupes sociaux culturellement différents. Avec les principes des droits de l'homme et de la démocratie, qui sont, qu'on le veuille ou pas, partout mis en valeur et présentés comme idéaux de l'humanité, ces différences culturelles doivent être gérées par les Etats dans un esprit démocratique et dans le strict respect des droits de l'homme.

Cette gestion présente des difficultés, surtout quon ne voit pas le problème de la même façon. Prenons l'exemple de la France, où la situation se présente comme suit: *"* ***(...) l'on constate aujourd'hui un réveil des traditions locales et régionales et, plus globalement, une attention aux différences qui s'accommode mal de la tendance uniformatrice et normalisatrice liée à l'objectif d'assimilation. A mesure que s'accroît la pluralité, émerge peu à peu le désir du pluralisme, c'est-à-dire de la reconnaissance institutionnelle et juridique des communautés diverses qui composent la société française "*** [258] ***.***

Face à cette pluralité croissante et à ce désir de pluralisme, les positions politiques des Français divergent :

" ... d'un côté émerge un courant qui, face à la pluralisation effective de la société, exigera de plus en plus fortement la définition officielle d'un pluralisme; celui-ci devra comporter, selon les règles nettement édictées, l'octroi d'un authentique statut juridique aux diverses communautés et minorités culturelles, ethniques et religieuses, en particulier des modalités d'autonomie de gestion assez clairement garanties pour ne pas être, en même temps qu'affirmées, constamment menacées tant par le pouvoir central que par l'alternance de majorités éphémères. D'un autre côté, certains s'inquiètent d'une évolution qui, à leurs yeux, nuit à l'unité nationale; ils redoutent notamment que le pluralisme induise une emprise de l'autorité religieuse, renforce le poids excessif des diverses communautés ou encourage l'essor de tendances autonomistes, au détriment de l'esprit "laïc" et républicain ; (…). Ils adoptent une logique normalisatrice, unitariste et centralisatrice qui, en consentant à une déconcentration limitée, voit en toute validation des différences une menace pour l'unité; rejetant les cultures locales au nom d'un pseudo-universalisme, ils suspendent donc la cohésion nationale à un consensus maximal " [259] ***.***

[257] Idem, p. 27

[258] ***MOUGNIOTTE (A) op cit, p.45***

[259] ***Idem, op.cit., pp. 43-44***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Dans tous les cas, la tendance est au multiculturalisme, aux sociétés civiles, aux citoyennetés multiples.

1.2.1.3. La citoyenneté moderne tend à changer les rapports classiques entre l'Etat et le citoyen

Les rapports liant le citoyen à l'Etat consistaient dans le fait que celui-ci était le garant du respect des droits et des devoirs du citoyen; ces droits et ces devoirs étaient institués en l'honneur des citoyens, pour les différencier des étrangers (ou des esclaves) dans ce pays. Comme nous l'avons vu, un bon citoyen, selon la tradition, est celui qui remplit ses devoirs en respectant la loi et qui fait tout en privilégiant les intérêts collectifs de l'Etat-nation et non ses intérêts personnels ou ceux d'un groupe de personnes. Ce groupe peut être une communauté restreinte, un clan, une tribu, une ethnie, une région, etc.

Aujourd'hui, des éléments nouveaux, liés à la citoyenneté moderne, viennent perturber cet ordre ancien. Il y a ces sociétés civiles dont nous avons parlé plus haut; elles se veulent indépendantes des instances officielles, ont une certaine méfiance vis-à-vis de l'Etat, qui ne peut plus satisfaire tous les besoins des citoyens, et veulent une certaine autonomie vis-à-vis de lui [260] , et tout cela au nom de la démocratie.

C'est dans ce sens que F. Galichet écrit, en parlant de la France ***:“ Traditionnellement l'éducation civique, entendue comme une éducation au politique, s'oppose au monde de l'entreprise, sphère des intérêts privés, selon une opposition volonté générale/volontés particulières, intérêt public, intérêts privés, qui s'enracine dans une philosophie connue et familière. Le "triomphe" actuel de la démocratie libérale concurrentielle a conduit à la mise en avant du thème de "l'entreprise citoyenne" (...).On rejoint ainsi un thème qui était celui de mai 68: la démocratie ne doit pas seulement avoir un contenu et une signification politique; elle doit aussi avoir une signification socio-économique (autogestion) ”*** [261] .

Les sociétés civiles naissent dans les pays développés aussi bien qu'en voie de développement. Cependant, elles émergent timidement dans ces derniers, où l'indépendance vis-à-vis des pouvoirs d'Etat n'est pas évidente et où les capacités d'auto-gestion restent minimes.

Cette situation nouvelle doit amener à reconsidérer les rapports entre l'Etat et le citoyen. Celui-ci ne veut pas perdre sa responsabilité dans la gestion de l'Etat (il doit élire, il peut être élu, il doit participer aux prises de décision concernant la destinée de sa nation) au nom de la démocratie. Au nom de celle-ci également, cet Etat doit respecter les initiatives privées réalisées dans des associations ou dans des communautés locales. Ces initiatives privées, écrit A. Mougniotte ***“ représentent une forme de vie démocratique et de citoyenneté active plus intense que la seule participation à des processus électoraux nécessairement discontinus ”*** [262] .

[260] Idem, pp. 47-48

[261] GALICHET (F). L'Education à la citoyenneté, Economica, Paris, 1998, p.15

Au lieu d'attendre tout de l'Etat, les sociétés civiles peuvent donc réfléchir sur les problèmes qui menacent leur bien-être et leur chercher des solutions, là où l'Etat se montre incapable; tels les domaines scolaire (discipline, matériel, locaux, enseignants...) sanitaire (propreté, eau potable, centres de santé, etc.) ou économique (marchés locaux, productions...) etc..

La question qui se pose ici, c'est celle des limites des pouvoirs publics sur les citoyens et des limites des citoyens dans leurs initiatives par rapport aux pouvoirs de l'Etat ? C'est, en définitive, une redéfinition des droits et des devoirs des citoyens vis-à-vis de l'Etat, et vice versa.

1.2.2. La citoyenneté en Afrique et au Rwanda en particulier

Parler de la citoyenneté en Afrique revient à se demander comment les Etats post-coloniaux se sont consolidés, comment les principes républicains et démocratiques d'inspiration occidentale y ont été respectés, comment les institutions socio-politiques traditionnelles ont résisté ou cohabité ou fait place aux institutions modernes, etc.

En effet, avec les frontières créées par des ***" Etats colonialistes pour leur commodité administrative sans tenir compte des réalités ethniques ou politiques préexistantes "*** [263] , il fallait que les populations enfermées à l'intérieur des mêmes frontières développent un sentiment d'union nationale basée sur l'appartenance à un même territoire : Etat nouvellement créé et qui leur fut imposé. Comme on n'a pas choisi de naître blanc ou noir, fille ou garçon, on n'a pas non plus choisi de naître Rwandais, Ougandais, Albanais, Français ou autre. Il fallait que chacun, pour la préservation de la paix et de la survie, se reconnaisse désormais "citoyen" dans le nouvel Etat, c'est-à-dire que personne ne se sente ou ne soit ressenti comme étranger, que chacun se reconnaisse dans ses droits et ses devoirs et prérogatives de citoyens, qui normalement sont les mêmes pour tous; que chacun ait la volonté et la liberté de participer à la gestion et au développement collectif de cet Etat; que chacun se sente responsable de l''état" général du territoire et de ses hommes, etc.

Même si ces sentiments, ces attitudes, qui sont celles du citoyen en général, pouvaient exister chez les peuples africains pré-coloniaux, elles devaient être reconsidérées, revivifiées, réadaptées, car les conditions, les circonstances devenaient différentes avec les nouvelles définitions spatiales, qui imposaient de nouvelles appartenances, de nouvelles identités, de nouvelles représentations sociales, bref une nouvelle philosophie de la vie, un nouveau comportement individuel et social.

1.2.2.1. La perception de l'"Etat" dans les Etats post-coloniaux

Qu'en fut-il alors de cette citoyenneté en Afrique ? Les Etats indépendants ont-ils continué dans la ligne tracée par les colonisateurs ?

[262] MOUGNIOTTE (A). op cit, p.48

[263] TSHIYEMBE MWAYIRA. L'Etat post-colonial, facteur d'insécurité en Afrique, Présence africaine, Paris, 1990, p.9.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Face aux contradictions entre le discours politique africain et les réalisations observées dans la pratique, on est porté à se demander si les politiciens africains savent à quoi ils se sont engagés en adoptant le système politique basé sur l'Etat colonial, s'ils font exprès de ne pas respecter les principes liés à ce nouveau système. Les réflexions des auteurs qui se sont penchés sur ce problème donnent quelques éclaircissements.

" …Partout, l'Etat a été revendiqué comme une donnée réelle symbolisant l'indépendance vis-à-vis de l'ancienne métropole, et, chemin faisant, capable d'ouvrir la colonie à la souveraineté nationale et à la communauté mondiale en tant que sujet de droit international. L'Etat n'a pas été appréhendé comme une idée pensée en fonction de certaines exigences de la structure politique des sociétés à un certain moment de leur évolution, pour être le support du pouvoir politique détaché des hommes qui l'exercent et incarné dans une institution dont il est la matérialité. A cause de l'ignorance, somme toute compréhensible, l'Etat n'a pas été abordé comme l'instrument d'un groupe unifié par une foi commune dans le développement, la croissance et l'efficacité de la rationalisation des processus des décisions. De même que, siège du pouvoir politique, l'Etat n'a pas été non plus traité comme l'enjeu et le régulateur des luttes politiques. L'on a perdu de vue que si, dans son principe, la lutte politique n'est qu'un aspect de la lutte pour la vie, il est clair qu'aucune société ne pourrait naître et, à plus forte raison, durer sans que les formes de la lutte soient une régulation " [264] .

Les leaders africains, au moment des indépendances des Etats coloniaux, ne maîtrisaient pas la notion d'Etat, ses fondements et ses implications, tant pour les individus que pour les groupes sociaux. Ils semblaient ignorer que l'esprit national était une condition du succès des processus de l'Etat; ils ignoraient - ou n'y croyaient pas - que l'Etat ne peut pas être une institution privée qu'on peut manipuler comme on veut sans tenir en considération la population.

C'est ainsi que, en conséquence, l'horizon politique des gouvernants s'est vite obscurci et le piège n'a pu être évité car, comme le souligne Georges Burdeau:

" Dans tous les pays anciens, c'est la nation qui a fait l'Etat; il s'est lentement formé dans les esprits et les institutions unifiées par le sentiment national. Dans l'Etat nouveau, tel qu'il apparaît sur le continent africain, c'est l'Etat qui doit faire la nation. Seulement, comme l'Etat ne peut naître que d'un effort national, le drame politique s'enferme dans un cercle vicieux "[265]. " C'est dire qu'aucun discernement n'a été fait de manière à rendre rationnel le cadre institutionnel choisi avec une absence de communauté de vues, d'aspirations et de réactions qui solidarisent, dans un effort durable les membres actuels du groupe social avec des générations passées et futures " [266] .

Le Rwanda n'a pas échappé à cette mauvaise perception de l'Etat: déjà, comme nous l'avons vu précédemment, en 1959, avant même l'indépendance, les composantes de l'Etat colonial ne pouvaient pas s'entendre sur un choix politique commun : garder la

[264] *Idem, pp.25-26.*

[265] *BURDEAU (G). L'Etat, Seuil, 1970, cité par Tshiyembe, op cit, p.26*

[266] *TSHIYEMBE MWAYIRA. op cit, p.26*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

monarchie absolue ou passer à un régime démocratique. Les divergences de vues furent tellement passionnelles que les partis en opposition finirent par entrer en lutte sanglante.

Après l'indépendance, proclamée le 1er juillet 1962, l'absence d'unité a continué à caractériser l'Etat rwandais et a entretenu les mêmes clivages ethniques et régionales qu'auparavant. Quand on observe de près l'évolution de la vie quotidienne des Rwandais vis-à-vis de leurs droits et de leurs devoirs, on constate que, à chaque période, il y a au moins deux groupes ethniques ou régionaux, dont l'un est d'office légitimement privilégié par rapport à l'autre. C'est ce qu'un de nos interlocuteurs a appelé "la catégorisation de citoyens rwandais''.

Ne sont-ce pas ces différentes catégories qui se sont manifestées au début des années 1990, avec l'autorisation du multipartisme, sans jamais pouvoir s'entendre sur un objectif politique commun, jusqu'à sombrer dans des conflits sans précédents d'auto-destruction ? Faute de sentiment national et d'esprit citoyen unissant tous les Rwandais, un consensus fut impossible et la logique d'auto-élimination prima sur toute autre possibilité.

1.2.2.2. L'Etat post-colonial et ses territoires nationaux

" Un autre paradoxe de l'Etat post-colonial, écrit Tshiyembe, est l'obsession de se proclamer une nation, en dépit de l'évidence qu'il est un Etat multinational. Il y a, continue-t-il, autant de nations dans de micro-Etats comme le Gabon, le Togo et le Ghana, qu'il y en a dans les macro-Etats tels que le Zaïre, le Nigeria, le Soudan ou l'Angola, bien que la seule volonté de la puissance coloniale les eût maintenues dans les mêmes limites territoriales. (…) Nul ne peut nier aujourd'hui, conclue l'auteur, que le partage colonial de l'Afrique ne soit la cause principale de l'éclatement et du morcellement de ces entités politiques et socio-culturelles de part et d'autres des frontières artificielles, rompant ainsi leur unité géographique " [267] .

Aujourd'hui, ce qui se passe dans la région des Grands-Lacs confirme entièrement cette déclaration. Pour ce qui est du Rwanda, la zone linguistique des Kinyarwandophones dépassait largement l'Etat rwandais, des Banyarwanda. Le Rwanda faisait partie d'une zone culturelle qui s'étendait jusqu'en Uganda, au Zaïre et au Burundi, et contenait beaucoup de communautés socio-politiques différentes. C'est ainsi que, d'une part, les frontières coloniales sont venues séparer des populations d'une même communauté socio-culturelle et/ou socio-politique et que, d'autre part, elles ont forcé des communautés qui ne s'y apprêtaient pas à faire partie d'une même unité politique centralisée. C'est de cette manière que l'on parle de communautés "rwandaises" au Zaïre et en Uganda, et que des Etats comme ceux du nord-ouest et du sud-ouest ont été incorporés de force au royaume "Rwanda".

Dans le cas précis du Rwanda, les petites communautés ou les petits Etats pré-coloniaux, qui se comportaient en petites nations, ne sont pas parvenus à constituer une même et unique nation correspondant aux frontières coloniales de l'Etat rwandais. Signalons que ces communautés n'étaient pas ethniques, mais plutôt régionales; en effet,

[267] *TSHIYEMBE MWAYIRA. op cit, p. 29*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

depuis des siècles avant la colonisation, les différents groupes de rwandais appelés ethnies cohabitaient sur les mêmes espaces, avec des chefs communs. Cependant, il y avait des communautés ou Etats dirigés soit par des Tutsi, soit par des Hutu.

Pour des intérêts politiques, à l'arrivée des Blancs, même les Etats qui n'étaient pas encore annexés ou l'étaient partiellement ont été déclarés comme faisant partie du royaume Rwanda, et ceux qui ont manifesté des résistances ont été désignés comme des rebelles qu'il fallait ramener à l'ordre par des expéditions "punitives", comme cela a été rapporté par F.Nahimana [268] .

1.2.2.3. La perception du pouvoir politique dans l'Etat post-colonial

Dans l'esprit des institutions politiques modernes, les détenteurs du pouvoir ne l'ont pas pour eux-mêmes et leurs familles ; ils le détiennent pour le mettre au service de la communauté entière qui, normalement, est seule habilitée à le leur donner et à le justifier. Mais en Afrique, les choses se passent autrement. ***" Ce qui a le plus frappé les leaders politiques africains, c'est le pouvoir politique en tant que manifestation de la puissance publique, et dont ils avaient vu l'autorité coloniale utiliser les prérogatives. L'idée du pouvoir politique en tant que bien commun n'a pas pénétré dans les têtes des meneurs d'hommes. En revanche, il a été conçu comme la force d'un homme ou d'un groupe imposant à l'ensemble de la société qu'il régente sa conception du monde. (...) " [269] .***

Le pouvoir politique africain est ainsi vécu, bon gré mal gré, contrairement aux attentes des citoyens. La souveraineté de ceux-ci, quoique déclarée dans toutes les constitutions africaines, reste lettre morte, dans les archives; elle n'est presque jamais respectée. Au Rwanda, l'article premier de la Constitution établie en 1978 stipule que c'est une République démocratique, sociale et souveraine, qui prend le nom de "République Rwandaise. Son principe est celui du "Gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple". Mais non loin, à l'article 7 de la même constitution, on lit les dispositions contraires à celles du 1er article: '***le peuple rwandais est politiquement organisé au sein du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, formation politique unique hors du cadre de laquelle nulle activité politique ne peut s'exercer (...) Tout Rwandais est de plein droit membre du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement***'.

Avec cet article, les notions de République démocratique et souveraine, et de gouvernement par le peuple, pour le peuple et par le peuple perdent leur sens car, même si on n'était pas d'accord avec les options de ce parti politique unique, on devrait se taire et suivre tranquillement, pour sa sécurité; on devait même participer au financement de ce parti, qui était aussi un parti-Etat, comme le stipulait l'article 40 de la Constitution.

1.2.2.4. L'impossibilité d'expression citoyenne

[268] NAHIMANA (F). Emergence d'un Etat, Paris, L'Harmattan, 1993, pp.247-263

[269] TSHIYEMBE MWAYIRA. op cit, p. 27

La perception des notions d'Etat et de pouvoir en Afrique post-coloniale implique des conséquences négatives sur la citoyenneté; celle-ci reste, dans l'imagination, un idéal à atteindre mais difficile à approcher. Les principales conséquences de cette perception relevées par Tshiyembe sont : l'insécurité, l'absence de légitimité et de liberté et l'impossibilité de pluralisme. Ces trois conséquences constituent de grands obstacles à l'existence et à l'exercice des citoyennetés africaines.

L'insécurité des citoyens

L'insécurité des citoyens dont il est ici question, comme le remarque Tshiyembe [270] , est aussi bien vécue par les autorités que par le reste de la population. La confrontation de deux héritages (traditionnel et moderne) crée une situation conflictuelle dans la gestion politique des Etats post-coloniaux. En effet, celle-ci exige le recours à la force pour assurer la sécurité politique et cette dynamique n'est pas sans engendrer l'insécurité de pouvoirs dépendant, presque en tout, de l'extérieur. L'auteur fait alors remarquer que, dans ces Etats post-coloniaux, il n'est pas rare de voir que les pouvoirs publics n'aient pas confiance aux citoyens considérés comme '' ennemis '' nationaux.

La population rwandaise a sans cesse été victime de cette insécurité. Après l'abolition du régime monarchique absolu, qui n'était pas moins insécurisant, la première République (1961-1973) n'a pas du tout soulagé la population: les attaques perpétrées par les réfugiés ont été à l'origine d'une insécurité intérieure, les pouvoirs exerçant une répression sur des populations, seulement parce qu'elles appartenaient au même groupe social que les attaquants. Les séquelles de cette situation ont persisté jusqu'à l'avènement de la deuxième République instaurée à la suite du coup d'Etat militaire. L'insécurité fondée sur l'appartenance ethnique a été doublée par celle qui était fondée sur l'appartenance régionale.

Durant les deux Républiques, l'Etat a été le meurtrier de certains de ses propres citoyens sans droit de défense, ce qui a abouti aux événements des années 1990, où la force de l'Etat contre sa population a été mobilisée. Cela rappelle les différents massacres, assassinats politiques, emprisonnements, déportations massives vers des fosses communes, etc..

A part les victimes des traitements d'ordre politique, on a assisté souvent à des abus de pouvoir dont disposaient les agents dits de sécurité : par exemple, à l'occasion d'arrestations, d'enquêtes ou de simples disputes, des citoyens étaient tabassés, malmenés. A plusieurs occasions également, les agents de la sécurité (les policiers, les militaires) se comportaient comme si être agent de sécurité équivalait à avoir tous les droits sur les citoyens : des règlements de compte ou des services exigés malhonnêtement et de façon forcée n'étaient pas rares. L'on pourrait se demander si, dans cet Etat, les agents de sécurité n'inspiraient pas plus de peur et d'insécurité que de paix et de sécurité !

L'absence de légitimité et de liberté

[270] Idem, pp. 17-19

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Dans les Etats souverains, les citoyens sont consultés dans l'élaboration des lois qui régissent les pouvoirs publics et ils ont un droit de regard sur leur contrôle. Cela ne se passe pas toujours ainsi en Afrique. Les lois établies dans l'Etat post-colonial ne sont pas des actes de la volonté générale, de la souveraineté populaire. Si les citoyens sont mis à l'écart de la conception des lois qui les régissent, remarque Tshiyembe, celles-ci auront moins de chance de cadrer avec leurs convictions socio-politiques et culturelles et auront par conséquent moins de chance d'être respectées. En effet, ***" le principe de légalité n'exige plus seulement que les règles et les décisions qui composent le système soient formellement correctes. Il exige qu'elles soient conformes aussi à certaines valeurs, à des valeurs que l'on décrit comme nécessaires à l'existence d'une société libre. Ceci implique qu'il y ait dans une société donnée un accord sur les valeurs fondamentales, sur un droit qui est senti comme naturel. Dans la société où il n'existe pas un tel accord, la nature même des choses et des hommes est remise en cause,…"*** [271] .

Quant au contrôle de l'exercice des lois par le peuple, cela est presque impensable dans les Etats africains; le système de représentation du peuple par le parlement ne résout pas non plus le problème. Là où il existe, écrit Tshiyembe, ***" le système représentatif n'est qu'un instrument de propagande destiné aux pays occidentaux qui, de temps à autre, exigent du bout des lèvres, la "démocratisation de la vie politique", afin de monnayer leur soutien aux régimes amis en difficulté. A quelques exceptions près, les candidats aux consultations sont désignés par le parti unique, et la candidature unique est la règle électorale. (…) En outre, est-il sensé d'exiger le consentement du peuple à un pouvoir dont seules les armes ont permis la conquête !"*** [272]

En Afrique, la population n'a donc rien à voir dans l'instauration des lois et le contrôle de leur exercice. Les pouvoirs en place élaborent ses lois, qui leur donnent plus de force, et contraignent les populations à les respecter. Celles-ci doivent les respecter bon gré mal gré, pour éviter de se voir traiter comme "ennemis de la nation". Dans ce climat d'insécurité et d'illégitimité des pouvoirs, le citoyen renonce à sa liberté pour avoir la paix, du moins apparemment. Pourtant, les droits de l'homme, surtout la liberté, étaient à la base de la lutte pour les indépendances africaines. ***" Bien que demeurant dans les textes constitutionnels, continue l'auteur, l'héritage humaniste s'est émoussé dans la pratique politique, non pas parce que ces Etats font face aux problèmes de construction nationale et de développement, mais surtout parce que le maintien au pouvoir n'est pas dans l'urne mais plutôt au bout du fusil ; on comprend pourquoi la violation des droits de l'homme par les gouvernements devient parfois la règle de conduite politique "*** [273] .

En matière de légitimité des pouvoirs et de liberté du peuple, *le Rwanda* partage les

[271] Idem, p.32

[272] Idem, pp. 32-33

[273] Idem, p.43

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

mêmes situations que les autres Etats africains, mais présente aussi des particularités. La première est liée à sa pauvreté extrême, qui fait que l'Etat attend tout développement de l'aide extérieure. Elle limite l'accès de la population à l'éducation formelle ou non formelle, contraint les élèves à s'orienter dans des filières non voulues et les enseignants à travailler loin de chez eux, dans des conditions lamentables, etc.

L'autre particularité liée à la pauvreté est l'analphabétisme, qui maintient la population dans la soumission aveugle aux "évolués" et surtout aux autorités, considérés comme de petits dieux. Incapable de porter de jugements critiques solides sur des situations sociales, politiques, économiques, etc., elle est souvent obligée de suivre la volonté des autorités, qui ne vise pas nécessairement l'intérêt commun. Dans ce cadre, l'effet de l'analphabétisme a été très manifeste dans les années 1990, où la manipulation politique des citoyens a atteint un niveau très élevé.

Une autre grande particularité est liée à l'histoire socio-politique du pays, qui fait que celui-ci connaît une série de guerres civiles qu'on n'a pas connues dans beaucoup d'autres pays d'Afrique. La complexité de ces guerres (ethnisme, régionalisme, lutte pour la survie) et les conséquences multiples (exils, morts, tortures, insécurité, méfiances, famines...) sont autant de facteurs défavorables aux libertés des citoyens.

Impossibilité de pluralisme politique

Aujourd'hui, le pluralisme politique est devenu un credo des Etats modernes. C'est à travers le pluralisme politique que l'on veut tester le respect de la dignité humaine. Même si, en Afrique, il est souvent pris officiellement comme un objectif politique à atteindre, ce n'est pas la conviction profonde de la plupart des leaders. C'est pourquoi pour plusieurs raisons, le multipartisme est soit interdit dans certains Etats, soit autorisé mais sans fonctionner efficacement.

Après les indépendances, le refus du pluralisme se justifiait par la volonté des leaders africains de réaliser d'abord l'unité nationale, que le pluralisme risquait de compromettre, selon la logique ce certains : *“ **Au nom du prisme de l'unité nationale, du développement, de l'intégration nationale, etc., les leaders ont tourné le dos au pluralisme politique afin de justifier la création du parti unique. Ainsi s'exprimait le président camerounais Ahidjo le 24 janvier 1969: "Dans un pays si jeune et aussi divers que le nôtre, la nation ne peut se construire que dans le cadre d'un grand parti national et non dans celui du multipartisme qui entretient des divisions par une démagogie préjudiciable aux intérêts du pays" ”*** [274] .

Cette idée du président Ahidjo, qui est celle de beaucoup d'autres leaders africains, comme l'histoire le montre, s'appuyait sur certaines réflexions des milieux universitaires occidentaux. D'après R. Emerson, ***“ les régimes d'un homme et d'un parti sont nécessaires en Afrique, précisément parce que les nations reposent sur des fondements fragiles et qu'elles sont confrontées à des tâches urgentes et monumentales d'intégration et de développement (...), pour une population n'ayant encore atteint qu'un faible degré de formation politique, le sentiment d'identité***

[274] ***PROUZET. Le Cameroun, LGDJ, Paris, 1974, p. 330.***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

nationale sera probablement plus facilement créé par la concentration de l'attention politique non seulement sur un parti unique mais aussi sur un leader unique " [275] . De son côté, J. Buchmann remarque dès les premières années des indépendances africaines que ***" l'opposition risque d'être un frein à l'expansion et à l'indépendance, et même un danger mortel pour la nation, si elle est fondée sur les particularismes ethniques ou régionaux. Ce n'est peut-être pas par hasard, conclut-il, que le mot opposition n'a pas, dans les langues africaines, d'équivalent exact, le plus proche étant ennemi, ennemi en armes "*** [276] **.** Dans ce même ordre d'idées, Maurice Durverger déclare que ***"les difficultés de la modernisation économique et de l'industrialisation et les sacrifices qu'elles imposent à la population exigent un régime fort "*** [277] **.**

Le monopartisme est ainsi resté la règle, sans pour autant conduire à l'unité nationale attendue. ***" Plus de vingt ans après les indépendances, force a été de constater que le parti unique n'a été le catalyseur de l'unité nationale dans aucun pays africain.Par contre, le parti unique a été l'agent de destruction de l'élan nationaliste qui s'était timidement dégagé au lendemain des indépendances "*** [278] **.**

La situation au *Rwanda* a été la même que partout en Afrique. Les partis politiques nés à la fin des années 1950 ont été dissouts progressivement par la politique de la premièreRépublique. En 1973, le régime de la deuxième République opta pour le parti unique. Au début des années 1990, l'évolution socio-politique du pays a contraint le pouvoir à accepter le pluralisme. Celui-ci a pris une allure inattendue pour certains, mais prévisible pour d'autres, et beaucoup ont fini par regretter ce courant multipartite. Cette expérience fut malheureuse pour les Rwandais mais aussi formatrice pour l'avenir. ***" Sous la pression de l'occident, le Rwanda a dû s'engager dans la voie du multipartisme. Malheureusement, très vite les partis sont devenus les porte-parole des régions, des ethnies et non plus de véritables programmes pour le développement et le progrès. Le parti unique s'est durci et a produit des extrémistes, ceux qui justement ont commandité les massacres des opposants au régime. Ce début de démocratisation a été un échec. On a voulu aller trop vite. Les consciences n'étaient pas suffisamment éveillées au sens politique, au sens du bien commun "*** [279] **.**

En Afrique, la démocratisation ne peut qu'être le produit d'une éducation bien réfléchie et de longue patience. Elle ne peut être que le produit d'un changement de mentalité, aussi bien des intellectuels que des paysans, des dirigeants et des dirigés. La démocratie, il faut d'abord l'apprendre et la choisir, avant de l'adopter et de la mettre en

[275] EMERSON (R). Cité par Tshiyembe, op. cit, p. 35

[276] ***BUCHMANN (J). L'Afrique noire indépendante LGDJ, Paris, 1962, pp. 342-346.***

[277] ***DUVERGER (M). Institutions politiques, 8è éd., PUF, 1975-76, p.390***

[278] ***Tshiyembe, op. cit., p. 36***

[279] ***BOILLAT (D). Cité par Erny P., op cit, pp. 91-92***

application. Cependant, reconnaissons avec Erny que c'est un idéal difficile à atteindre ; il écrit : *" **devant le "chaos de bien des démocraties occidentales", quel peuple peut être dit "mûr" pour la démocratie ? Celle-ci repose toujours sur un pari hasardeux. Comme disait justement un humoriste, elle est un mode de gouvernement détestable;** mais on n'en a pas encore inventé de meilleur "* [280] .

La démocratie est un idéal, une valeur, qui demande beaucoup de volonté et d'efforts humains; elle devient détestable peut être pour des gens qui détestent faire l'effort et qui détestent les autres; si non, il n'y aurait de meilleur idéal social.

Conclusion

La citoyenneté est donc un concept politique qui appelle les populations d'appartenances sociales différentes à créer une communauté politique dans laquelle chacun ait les mêmes droits et les mêmes devoirs ou responsabilités que l'autre; dans cette communauté, chacun a le droit et le devoir de participer à la gestion publique, dans le respect de l'intérêt collectif.

En Afrique en général et au Rwanda en particulier, la situation politique a été telle que les politiciens ont pris les principes de la citoyenneté nationale comme modèle de leur politique. Mais, pour diverses raisons, qu'on a essayé d'identifier, ces principes n'ont pas été appliqués. Parmi elles, il y a le manque de préparation des Africains (dirigeants politiques et dirigés) à ces nouveaux principes politiques qui devaient remplacer ceux des institutions politiques traditionnelles. C'est cette préparation que nous désignons par "Education à la citoyenneté".

CHAPITRE 2: EDUQUER A LA CITOYENNETE: signification

L'un des problèmes que pose la citoyenneté dans les Etats-nations anciennement consolidés en Occident est la possession, par les citoyens, des capacités requises (savoirs-faire, savoirs-être) pour participer effectivement à la gestion politique de l'Etat-nation. En Afrique, le problème que pose la citoyenneté est celui d'un Etat constitué, où peut s'exercer cette citoyenneté. En effet, les sociétés traditionnelles ont eu leurs Etats, leurs royaumes, leurs tauparchies, leurs nations, qu'elles ont gérés à leur façon.

La colonisation a imposé aux générations actuelles, modernes, de nouveaux Etats qu'elles devaient construire, consolider et développer en nations. Depuis bientôt quatre décennies, ces Etats ne sont pas encore consolidés, pour la plupart; cela se voit à la fréquence de guerres, de génocides, de massacres, d'assassinats politiques, etc., basés sur le refus de partage du pouvoir politique entre les différentes composantes sociales

[280] ERNY (P). op cit, p.92

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

des Etats post-coloniaux.

Les peuples africains vont-ils se laisser décimer par ces conflits ? Vont-ils se retourner contre les institutions coloniales et les valeurs qu'elles impliquent (démocratie, citoyenneté, Droits de l'homme, etc.) ? Vont-ils choisir le chemin qui est celui de l'humanité, que les Etats constitués tentent de perfectionner ? Ce chemin est celui de la cohabitation plurielle, rendue possible par le respect des valeurs démocratiques et des Droits de l'homme, appliquées tant par les pouvoirs que par la population civile.

2.1. Le concept "éduquer"

2.1.1. Définition

L'éducation peut-elle aider à répondre à ce questionnement autour de la citoyenneté, aussi bien dans les Etats développés que non développés ? Pour y répondre, il faut d'abord savoir la signification du concept "Eduquer" et de l'expression "Eduquer à la citoyenneté".

Le concept "éduquer" peut être défini à partir de son etymologie : *“ educere : faire grandir, faire sortir de, conduire vers; educare : nourrir, apporter des données, transmettre ”* [281] . Or, comme l'écrit A. Mougniotte, *“* ***les deux sens se complètent - nourrir mais afin de faire grandir, de conduire vers - chacun pose aussi un problème majeur, auquel on ne parvient pas à échapper et qu'on ne résout qu'avec un bonheur inégal. Faire grandir, certes, mais en vue de quoi ? Conduire, oui, mais vers quoi ? En fonction de quelles valeurs ? Nourrir, bien sûr, mais quelle nourriture proposer ? Quelle culture ? En particulier, quel compte tenir des goûts du sujet ? Faut-il les satisfaire, ou lui imposer contre son gré ce que l'on estime utile pour lui ? Quels aliments sont appropriés au type de croissance souhaitée, c'est-à-dire aux valeurs adoptées”*** [282] *?*

Au- delà de ce questionnement, nous retenons, avec J. Ardoino que ***“ l'éducation est "une fonction sociale", par laquelle une communauté, une collectivité large (pays, nation, société) entend faciliter, permettre ou induire l'adaptation de tous ses membres, notamment des plus jeunes, aux règles de vie (personnelle, professionnelle, civique), aux normes, aux valeurs déjà établies et, plus généralement encore, à la condition humaine. C'est donc toujours une intégration, tout à la fois entrée dans la société et entrée dans la vie, qui est ainsi profondément visée ”*** [283] ***..***

281 DOMENACH (J.M). Ce qu'il faut enseigner, Paris, Seuil, 1989, p.15

282 MOUGNIOTTE (A). op cit, pp. 29-30

283 Cours de Sciences de l'Education, Université de Paris VIII, 95-96

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

2.1.2. Visées de l'éducation

Trois objectifs de l'éducation analysés par Mougniotte (1996, pp.30-35) nous aideront à mieux comprendre en quoi elle consiste.

2.1.2.1. Eduquer en vue de l'autonomisation

" L'éducation vise l'autonomisation. C'est son intention constitutive, qu'elle ne peut renier sans se contredire elle-même. Son objectif intrinsèque et permanent, c'est d'apprendre au sujet à accomplir seul ce dont il était auparavant incapable, en lui donnant peu à peu la maîtrise de gestes, moteurs comme intellectuels, grâce auxquels il puisse gérer son existence; c'est supprimer progressivement ses dépendances antérieures; c'est aussi de l'amener à se soumettre librement à la loi morale, non parce qu'il redouterait la sanction liée à l'infraction, mais parce qu'il en reconnaît désormais le bien fondé. C'est donc de le rendre susceptible de se passer peu à peu de l'éducateur " [284] .

2.1.2.2. Eduquer en vue de la polyvalence

" Si l'autonomisation consiste à augmenter les pouvoirs et zones d'initiatives de la personne, ce n'est pas simplement pour lui permettre de survivre; c'est aussi pour élargir ses possibilités, augmenter ses ressources, lui procurer des savoirs et des savoirs-faire aussi nombreux et variés que possible, l'aider à découvrir tout ce dont il est capable. Qu'il s'agisse de l'initiation à la vie quotidienne, des pratiques sportives, de la culture intellectuelle, elle doit donc toujours viser la polyvalence maximale de chacun " [285] .

Comme l'indique Guy Avanzini, *" **l'éducation est prodiguée à l'élève sans que et avant qu'aucun usage précis soit prévu des apports qu'il reçoit. La formation, au contraire, donne une compétence "précise et limitée", dont l'usage est envisagé avant de la recevoir et amène à se la donner. Dès lors, la première est le support de la seconde : plus elle est développée et plus elle autorise l'assimilation de qualifications diverses et de niveau élevé. En outre, elle élargit fortement la surface des choix [286] ."***

La polyvalence est-elle possible ? Est-elle nécessaire? La maîtrise d'un seul domaine ne serait-elle pas préférable ? La polyvalence est possible, à condition que l'éducation reçue soit suffisante, bien solide. Encore, précise A. Mougniotte, ***" faut-il pour cela qu'elle soit poussée et sauvegardée, voire promeuve, la capacité et le goût du travail intellectuel qu'exige le renouvellement éventuel des qualifications " [287] .*** Elle

[284] *MOUGNIOTTE (A). op. cit., p. 30*

[285] *MOUGNIOTTE (A). idem.*

[286] *AVANZINI (G). De la formation et de l'éducation permanentes des adultes, Cahiers Binets-Simon, n°628, 1991, p.5-19*

[287] *MOUGNIOTTE (A), op. cit., p.31*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

est aussi nécessaire, car la société actuelle valorise la "mobilité" comme le fait remarquer A. Mougniotte. *“* ***Cette notion, écrit-il, désigne le changement de statuts et de rôles notamment professionnels, qui affecte ou, selon certains auteurs, devrait dorénavant affecter un nombre croissant d'adultes. Il y a là un phénomène social qui connaît désormais non seulement une extension d'ordre quantitatif mais aussi et surtout une transformation d'ordre qualitatif. Il n'est plus perçu comme l'effet involontaire d'une contrainte socio-économique ou un symptôme, presque pathologique, d'instabilité, mais volontiers comme l'indice d'une adaptabilité persistante et la créativité de la personne. Il permettrait l'exploration et l'exploitation de ses virtualités, la manifestation et l'investissement de la pluralité de ses aptitudes, ainsi métamorphosées en capacités efficaces et patentes. Cette nouvelle conception de la mobilité ne va donc pas sans mettre en relief cette caractéristique de l'éducation, qui est de viser l'extension indéfinie de la polyvalence personnelle*** *”* [288] *.*

2.1.2.3. Eduquer en vue de la finalisation

Charles Hadji définit l’éducation comme ***“ l’ensemble des activités par lesquelles des êtres humains s'efforcent d'intervenir sur le développement d'autres êtres humains, pour l'orienter selon les directions estimées bonnes et lui donner certaines formes jugées souhaitables ”*** [289] *.* Parler de "directions bonnes", ajoute Mougniotte [290] , de formes "souhaitables", c'est se référer à des valeurs.

La question qui se pose est donc de savoir quelles sont ces directions, ces formes, bref les valeurs que doit viser cette intervention, surtout que, en matière axiologique, les visions diffèrent. C'est en ce sens que J.M. Domenach écrit que *“* ***le problème majeur de l'école aujourd'hui n'est ni de ses ressources, ni celui de ses techniques, mais bien celui de ses finalités*** *”* [291] *.* Se référant aux discussions sur les problèmes de l'Ecole, le même auteur ajoute: *“* ***il serait déplorable que ce débat se réduise aux questions de statut, de rémunération et de rythmes scolaires. Ces questions sont très importantes, mais elles ne doivent pas occulter la question fondamentale : qu'enseigner, et comment l'enseigner*** *”* [292] *?* Au total*, “* ***quel homme, dans et pour quelle société”*** [293] *?*

Au-delà de l'Ecole, précise Mougniotte, ces questions sont posées à l'éducation: *“*

[288] MOUGNIOTTE (A), op cit., pp. 30-31

[289] HADJI (Ch.) L'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF, 1992, p .14.

[290] MOUGNIOTTE (A.), op. Cit. p.32

[291] DOMENACH (J.M). op. cit., p.10

[292] DOMENACH (J.M.) op. Cit. P.10

[293] Idem, p.77

Vers quelle direction aller ? Autonomiser le sujet ? Promouvoir la polyvalence ? Oui, mais pourquoi et pour quoi " [294] *?* Les lignes suivantes établissent un rapport étroit et logique entre les trois visées de l'éducation et donnent une réponse à la question de sa direction : " ***les deux objectifs précédents (autonomisation et polyvalence) ne prennent donc sens qu'en fonction du troisième (finalisation): ce sont les finalités qui appellent autonomie et polyvalence, puisque la première est requise pour les poursuivre librement et la seconde pour en avoir les moyens*** " [295] . Ainsi pour Jacques Maritian, " ***l'homme étant une personne, inconditionnellement pourvue de la dignité attachée à ce statut, la première fin à cultiver est d'organiser son progrès spirituel, c'est-à-dire de l'aider à la "conquête de la liberté intérieure et spirituelle, à sa libération (...) par la connaissance et la sagesse, la bonne volonté et l'amour "*** [296] . Cette libération, poursuit Mougniotte, ***" permet d'aller vers la vérité, à laquelle tout sujet est ordonné et dont, même obscurément, il porte en lui le désir profond. Il s'agit donc de l'amener à adopter ce qui vaut, c'est-à-dire ce qui est digne d'être recherché, choisi, et voulu par l'être humain en tant que tel, ce que sa dignité requiert qu'il connaisse comme tel. De cela, l'éducation se propose de susciter une intériorisation raisonnée, c'est-à-dire d'y faire adhérer en raison de la conviction qu'on aurait acquise du bien-fondé de certaines valeurs*** " [297] .

2.2. Eduquer à la citoyenneté

Si éducation signifie autonomisation, polyvalence et finalisation, qu'est-ce qu'on entendrait par éducation à la citoyenneté là où cette expression est d'usage? Eduquer à la citoyenneté, pour quelle autonomie, quelle polyvalence, quelle finalisation ?

2.2.1. Pour quelle autonomie ?

2.2.1.1. Dans les pays développés

Dans les pays développés, le citoyen veut participer directement à la prise de décision qui le concerne . Le citoyen moderne est un être actif, participant ou appelé à participer à la vie entière de sa communauté. Il doit être attentif et sensible à tous les problèmes sociaux, culturels, politiques, économiques, etc... de sa communauté, et il doit être capable de participer à leur résolution. Comme le disaient P. Meyer et ses collaborateurs, ***" le citoyen doit reconnaître les valeurs éthiques fondamentales, effectuer ses choix, et agir dans le respect de ces valeurs avec la conscience d'appartenir à un***

[294] MOUGNIOTTE (A). op. cit, p. 32

[295] Idem

[296] MARITAIN (J). op. cit. p. 26

[297] MOUGNIOTTE (A). op. cit, p. 33

 Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

corps organisé *"* [298] *.* Pour effectuer ces choix et entreprendre ces actions, le citoyen ne doit pas se soumettre aux pressions quelconques extérieures ; il doit se sentir autonome et libre dans tout ce qu'il pense et fait. Ces attitudes doivent être fonction du bien fondé qu'il leur accorde dans la vie sociale, et non de la peur que lui inspirent ses supérieurs.

En matière politique, l'humanité semble convaincue que la démocratie ***" soit le cadre naturel de l'exercice des droits de l'homme et l'une des conditions indispensables pour l'instauration d'une paix durable*** *"* [299] *.* Dans les régimes démocratiques, on attend "*un gouvernement du peuple par le peuple",* ou mieux encore, comme nous l'avons écrit auparavant avec J. Maritain qu'un peuple prenne lui-même en main ses destinées politiques par les gouvernants qu'il se choisit lui-même et que ces représentants élus exercent régulièrement un contrôle sur ce régime [300] ,. Que ce soit les électeurs ou les élus, tous proviennent des citoyens et chacun doit prendre sa responsabilité que ce soit dans le rôle d'électeur ou d'élu. L'autonomie, pour les deux rôles, est indispensable.

C'est de cette autonomie qu'il s'agit quand Mougniotte parle de la nécessité d'éduquer au politique. Il dit *"* ***qu'il est en effet singulièrement paradoxal de constater que le politique conditionne la vie et qu'aucune initiation n'y prépare. De plus en plus, on fait appel au citoyen, on invoque son activité, on mobilise la notion de citoyenneté, on la flatte (surtout au moment des élections) mais, également, de plus en plus, l'intéressé se sent incompétent, voire mis à l'écart des grands problèmes de société. En effet, devant les discours creux et les images "made in USA", il a le sentiment d'être là pour la parade d'une démocratie qui, à ses yeux, n'en est plus, ou n'en est pas encore une, ce qui l'encourage à penser et à agir en référence à lui seul, voire égoïstement, beaucoup plus qu'en fonction d'une collectivité et d'un bien commun*** *"* [301] *.*

L'auteur déplore donc le fait que le citoyen, ne connaissant pas grand chose à la théorie ou même à la réalité politique, ne peut pas se sentir à l'aise, voire libre ou indépendant chaque fois qu'il est sollicité. Il reconnaît la complexité croissante des problèmes auxquels les politiques doivent faire face, mais également que le citoyen peut y être préparé par une éducation appropriée, pour garder une certaine autonomie. *"* ***Certes, les problèmes qui surgissent ainsi chaque jour au sein de la cité sont de plus en plus complexes et techniques, et il est vrai que la sagesse semble inviter à recourir aux experts, financiers, économistes, juristes, voire l'exiger. Mais, dans cette conjoncture, et en lien avec une instruction civique appropriée, n'est-il pas au contraire, concevable, et précisément plus utile encore, d'envisager une éducation qui vise à permettre à tout citoyen de parvenir à juger et estimer en toute conscience, par rapport à des valeurs saines, ce qui est bon pour une cité où chacun aurait sa place et où la place de chacun serait reconnue*** *"* [302] *?*

[298] MEYER-BiSCH (P) et coll. op it, pp. 140-141

[299] UNESCO. Les stratégies pour contribuer à la consolidation de la paix, projet 1996-2001, p.45

[300] MARITAIN (J), op. cit. p. 121

[301] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, provocation ou sagesse? EVS, Paris, 1992, p.2

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

L'histoire de l'éducation civique en France donne l'impression - nous croyons que c'est vrai - que la conscience de la citoyenneté a été tellement dévéloppée que personne ne souhaiterait voir l'éducation devenir un instrument d'endoctrinement; effectivement, les intentions d'utiliser l'Ecole pour faire passer des idéologies politiques étaient réelles. Il fallait alors se contenter, à certains moments, de l'instruction civique, perçue comme *"plate et peu stimulante"* [303] .

2.2.1.2. Dans les Etats post-coloniaux non développés

Dans ces pays développés, la tradition scolaire a permis aux citoyens une ouverture suffisante pour comprendre la signification du citoyen et toutes les implications que suppose son statut. En Afrique, le chemin est encore long ! Dans les Etats post-coloniaux non développés, ils ont encore besoin de s'approprier la notion de citoyen et ses implications pour son autonomie. Alors, pour quelle autonomie éduquer le citoyen africain ?

Pour une prise de conscience des valeurs de la citoyenneté

Dans les pays non développés, à l'exemple des Etats africains post-coloniaux au sud du Sahel, il faut commencer à zéro en matière de citoyenneté et faire prendre conscience à ces peuples qu'ils ont besoin de "grandir", de devenir "autonomes", en vue de lutter pour leur survie. C'est la première tâche de l'éducation à la citoyenneté dans ces espaces où les valeurs humaines se détériorent de plus en plus.

Avec Alain Mougniotte, nous sommes convaincue que *" **la conscience de la citoyenneté constitue (donc) le niveau le plus noble et le plus haut de l'homme-citoyen. Elle promeut sa capacité à dépasser sa personne, voire son égoïsme, pour élever sa pensée et son action au plan de principes universels à défendre, à développer, à faire partager. Elle est une réplique à ceux qui craignent atomisation sociale et dissolution des valeurs. Elle suppose un engagement personnel au-delà de la seule affirmation ou revendication des "droits", qu'elle dépasse par une mise en oeuvre des devoirs personnels et sociaux. Si elle n'engendre pas nécessairement le militantisme ou l'adhésion à une quelconque association, elle a au moins la vertu de faire vivre le concept de citoyen et de lui fournir son véritable sens** "* [304] .

Dans cette Afrique, une prise de conscience de la citoyenneté est indispensable aux peuples pour qu'ils se réveillent et perçoivent les dangers qui, non combattus, les conduisent tout droit à leur périssement.

[302] Idem, p. 3

[303] Idem, p. 23

[304] MOUGNIOTTE (A).idem, pp. 49-50

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Pour savoir lire, écrire, compter, comprendre et résoudre les problèmes de la vie quotidienne

Depuis les indépendances jusqu'aujourd'hui, les études réalisées sur les systèmes éducatifs africains concluent toutes sur leur dégradation progressive. Sur le plan quantitatif, les taux de scolarisation restent faibles. Par exemple, ***" l'accroissement des effectifs dans le primaire passe de 8,4% entre 1970 et 1980 à 2,9% entre 1980 et 1989 "*** [305] . Au moment où, déjà avant 1970, d'autres pays avaient universalisé l'éducation primaire, le nombre d'enfants scolarisables non inscrits ne cesse de s'accroître en Afrique subsaharienne. Il a augmenté de 12 millions entre 1985 et 1995 [306] .

Sur le plan qualitatif, la situation n'est pas meilleure. Dans le bilan de l'Education pour tous, réalisé en 1996, il fut conclu qu'il n'a pas été fait assez d'efforts pour que les enfants qui parviennent à trouver une place à l'Ecole y apprennent effectivement quelque chose d'utile, que la qualité de l'éducation est souvent d'une insuffisance inacceptable. [307]

L'impact de l'éducation sur le développement ou sur la compréhension des problèmes qui se posent à la société et la recherche de leurs solutions n'étant plus à démontrer, les peuples des pays où elle piétine encore doivent faire un effort pour se rendre compte de son importance et de sa nécessité pour le développement de la citoyenneté.

Pour connaître et comprendre ses droits et ses devoirs, et être responsable

En Afrique, la vie quotidienne révèle une inconscience totale ou un refus systématique de ses devoirs vis-à-vis de l'autre ; d'où beaucoup d'attitudes irresponsables, égoïstes, individualistes, etc. , aussi bien chez les dirigeants que les dirigés. Dans certains domaines, montrons en quelques exemples.

En matière d'hygiène publique, Tidiane a relevé une série de faits [308] :

- les villes africaines, contrairement à ce qu'elles étaient au temps colonial, sont tellement sales que l'on peut se demander comment les gens peuvent y vivre.
- nous avons encore des professeurs d'enseignement secondaire qui disent encore : ***''Nous autres Africains, nous n'avons que faire de tout cela, nous n'avons pas besoin de sanitaires dans une maison; il suffit d'avoir un toit et une natte, c'est***

[305] KIZERBO (J.).Eduquer ou périr, Unicef-Unesco, 1990, p.25.

[306] UNESCO. Occasions perdues, Quand l'école faillit à sa mission. Education pour tous, Situation et tendances, 1998, Unesco, 1998, p.8

[307] UNESCO. Education pour tous, atteindre l'objectif. Rapport final de la réunion à la mi-décennie du ForumConsultatif international sur l'Education pour tous, Amman, Jordanie, juin 1996, pp.15-16

[308] TIDIANE DIABITE. L 'Afrique malade d'elle-même, Karthala,Paris,1986,p.37

l'essentiel... Ce qui signifie sans doute dans son esprit qu'il faut continuer (comme cela se faisait et se fait encore aujourd'hui selon certaines moeurs) à aller se soulager derrière sa case ou celle du voisin et se torcher ensuite avec des feuilles''.

- un chef de restaurant peut encore dire ‘***'Vous savez, nous sommes tous des africains, les mouches, ce n'est pas bien grave''***.

A la lecture de ces observations de Tidiane, on se demande si l'Africain est capable de prendre des initiatives, sans que ce soit l'effet de contraintes ou de répressions. Est-il capable de montrer que, tel qu'il était décrit par les Blancs dans les années 1930, il n'est pas *“* ***une machine qui peut marcher comme on veut tant qu'on la pousse, mais qui, dès qu'on retire la main qui la conduit, reprend automatiquement son train-train d'autrefois*** *”*[309] *?*

Si, à la fin des années 1980, un chef de restaurant reste encore indifférent aux dangers des mouches dans les plats, qu'un professeur trouve encore qu'on peut faire ses besoins n'importe où à l'air libre, quel sens prendront les valeurs d'une bonne citoyenneté, à savoir le respect de l'autre, le respect des droits de l'homme, la responsabilité civique, l'intérêt collectif, etc.. ?

En matière de gestion publique*, on peut se demander avec Tidiane si, dans les services publics, le principe est "servir ou se servir?'' Il écrit :* “***la corruption constitue la plaie la plus criante de l'administration africaine: on la retrouve partout, dans tous les pays d'Afrique et dans tous les services, au point qu'elle apparaît parfois comme une pratique institutionnalisée, ancrée dans les moeurs et dans les consciences. Le fonctionnaire africain a tendance à considérer l'Etat (et le service de l'Etat) comme une vache à lait productrice d'intérêts mirobolants pour affaires privées. Aussi est-il pratiquement impossible actuellement de traiter la moindre affaire, de se faire établir le moindre dossier dans aucun service de l'administration sans "graisser la patte" à ceux qui sont payés par l'Etat pour de tels services, à un niveau ou un autre*** ”[310] .Dans une telle situation, par où commencerait-on à parler des devoirs et des droits de citoyen, de l'honnêteté et de la fidélité, la probité, la droiture, l'amour de la patrie, etc.. ?

En matière de gestion électorale, on assiste, dans beaucoup de pays africains, aux phénomènes semblables à celui ci: *“ Au soir de l'élection présidentielle camerounaise, le 12 octobre, un militant de l'opposition au président Paul Biya se lamentait, dans la cours d'une école de Douala:*

"Cette stratégie de boycottage ne nous mène à rien. Nos chefs ne nous consultent pas, moi je voulais voter, je ne voulais pas en reprendre pour sept ans." Après la togolaise, l'ivoirienne, la malienne, l'opposition camerounaise a choisi de ne pas participer à l'élection présidentielle qui l'obligeait à affronter un président sortant. Dans tous ces pays, on a retrouvé les mêmes arguments en

[309] ROELENS (V). op.cit.,pp.284-285

[310] TIDIANE DIABITE, op. cit. pp.71-72

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

faveur du boycottage: listes électorales manipulées, inégalité d'accès aux médias d'Etat, mobilisation de l'administration en faveur du pouvoir en place, fraudes avérées lors de précédents scrutins. En face, les sortants - qui étaient, sauf au Mali, les héritiers du parti unique de la période post-coloniale - ont répliqué que l'opposition préférait éviter un combat qu'elle perdrait, même à la loyale " [311] .

Ce passage montre quelques unes des difficultés rencontrées par l'opposition politique en Afrique, amenant finalement à la résignation totale. Les partis au pouvoir, voulant s'y maintenir absolument, utilisent la force et les moyens à leur disposition pour neutraliser l'action de leur opposition.

Dans les cas où les oppositions dégénèrent en conflits ouverts armés, on verra recourir aux forces extérieures pour venir aider à régler le problème: arrêter les combats, arbitrer les processus démocratiques etc. De quelle neutralité ces forces extérieures font preuve dans leur arbitrage! Parfois, c'est l'occasion de promouvoir des intérêts qui ne sont pas nécessairement ceux des nationaux. Et encore, les résultats obtenus par l'intermédiaire de forces étrangères qui ne resteraient pas en permanence sur place, ne seraient pas pour longtemps. Jusqu'à quand cela peut-il perdurer ?

Toutes ces réalités, et bien d'autres que l'on ne pourrait pas épuiser, suscitent beaucoup de questions sur la volonté ou la capacité de ces peuples de se développer et montrent que, si les valeurs de la citoyenneté (respect de l'autre, responsabilité, respect des droits de l'homme, recherche du bien être collectif, respect des lois, etc..) s'imposent à l'humanité, elles ne sont encore le choix ni de la plupart des leaders politiques africains, dont l'influence est évidente sur les populations, ni de la grande partie de la population, surtout vu le manque d'éducation minimum appropriée. Voilà le plus grand défi que doit lever l'éducation à la citoyenneté dans ces pays non encore développés : amener les africains à s'approprier toutes ces notions indispensables à leur survie et à les vivre librement, sans devoir faire appel à l'assistance extérieure.

2.2.2. Eduquer à la citoyenneté : pour quelles finalités ?

L'éducation doit viser l'autonomie de l'éduqué, permettant d'atteindre des finalités placées à la fin de l'éducation. Si l'éducation à la citoyenneté vise une certaine autonomie du citoyen, c'est pour que celui-ci atteigne des objectifs, des finalités. Si la nature de l'autonomie requise n'est pas la même dans les pays développés et non développés, les finalités de l'éducation à la citoyenneté devraient être les mêmes pour les deux cas, le parcours étant plus long pour les seconds que pour les premiers.

Nous considérons que l'éducation à la citoyenneté devrait comprendre quatre niveaux: l'éducation morale, l'instruction civique, l'éducation civique et l'éducation au politique; chaque niveau ayant ses propres finalités, devant concourir à la finalité supérieure, qui est la liberté intérieure du citoyen, l'intériorisation des valeurs positives pour sa cité.

2.2.2.1. Finalités de l'instruction et de l'éducation civiques

[311] ***SOTENEL (T). Le difficile apprentissage de la démocratie en Afrique, Le Monde, 21 oct.1997, p.19***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Comme l'analyse du problème d'éducation du citoyen en France le montre, il y a eu, dès l'abolition de la monarchie et la transformation des "sujets" en "citoyens", une oscillation, parfois violemment conflictuelle, entre le souhait de les munir des informations requises par leur nouveau statut et le projet, plus ou moins explicite et délibéré, d'exercer sur eux une pression [312] . La volonté des dirigeants se balançait alors de l'instruction civique à l'éducation civique selon les régimes. En quoi consistent ces notions ?

- *L'instruction civique* consiste à fournir une information, grâce à une description simple et schématique des institutions et de l'organisation de l'Etat dans lequel tout enfant est appelé à grandir, à travailler, à vivre. Ceci doit être précis, présenter les faits, la structure de la cité : commune, département, région, parlement, gouvernement, sans jamais entrer dans aucune sorte de jugement de valeur. C'est la description d'une situation et l'on n'a, dans le cadre d'une instruction civique, aucun commentaire à ajouter; seuls des exemples ou illustrations seront fournis, pour une meilleure compréhension [313] .
- *L'éducation civique* constitue, quant à elle, une étape ultérieure par rapport à l'instruction civique. Fort de l'instruction civique, l'élève sera amené à s'intéresser à l'organisation de la cité, à la fois pour s'y adapter et pour vouloir tenir le rôle que la loi lui donne, par exemple voter. Il devra être incité à agir, dans sa commune, dans son pays, à ne pas y être un étranger, à en respecter les institutions et à s'associer à leur vie et à tout ce qui s'y passe [314] .

Contrairement à ce que veulent en faire certaines politiques, *l'éducation civique doit engendrer le civisme et non nécessairement le loyalisme; le civisme étant "une vertu morale qui consiste dans le désir de travailler au bien de la cité, à l'intérêt général", alors que le loyalisme est "l'ensemble des attitudes et conduites qui tendent à soutenir le régime* [315] !

Dans un petit tableau, Mougniotte différentie les objectifs de l'instruction civique de ceux de l'éducation civique:

Instruction civique	Education civique
Information du citoyen Offre un savoir	Indication d'une conduite Incite une attitude
Centration sur le fonctionnement social	
Visée Amener le futur citoyen à comprendre et à accepter les règles de la société déjà établies et actuellement en vigueur.	

2.2.2.2. Finalités de l'Education au politique

[312] MOUGNIOTTE (A). op cit, p. 17

[313] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, op. cit., p. 13

[314] MOUGNIOTTE (A). op cit, p. 13

[315] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, op.cit., pp.13-14

Le politique et la politique sont distincts

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Parmi plusieurs définitions données du politique, nous retenons celle-ci: ***" Le politique désigne globalement ce qui a trait à la gestion des sociétés humaines en tant que telles, aux principes et valeurs qui l'inspirent, aux débats dont elle est l'objet et aux décisions qu'elle appelle, aux stratégies qui en résultent. Il concerne tout ce qui relève de la recherche du bien commun et de l'intérêt général et, par voie de conséquence, de la compétence des pouvoirs publics et des collectivités territoriales, lesquels ont pour mission, du moins en principe, de servir ces objectifs "*** [316] **.**

Précisons avec le même auteur que, si le politique a trait à la vie publique, il n'ignore pas la vie privée, il doit en fait assurer la liberté et la dignité de l'homme au sein de la société [317] . En revanche, si le politique ne doit pas ignorer les individus, ceux-ci ne doivent pas non plus ignorer les exigences de la vie publique, comme cela est expliqué par Mougniotte [318] . *La politique* quant à elle, est *"* ***l'activité consistant à s'occuper du politique, "l'art de gouverner la cité en vue d'atteindre ce que l'on considère comme la fin suprême de la société"*** [319] ***. Elle ne se situe pas dans celui de l'action concrète de gestion. Elle implique à la fois des stratégies, c'est-à-dire des démarches à long terme, censées susceptibles d'atteindre les finalités posées ou d'en approcher, et des tactiques, c'est-à-dire des moyens ordonnés, à court ou moyen terme, à leur obtention.*** *"* [320]

A qui éduquer au politique, au citoyen ou au politicien ?

Le citoyen ou le futur citoyen a-t-il besoin d'être éduqué au politique ? Ne serait-ce pas réservé seulement à ceux qui vont faire la politique ? Or, nous avons vu que le citoyen moderne est de plus en plus sollicité pour ce qui est de la gestion publique de sa cité; celle-ci étant par extension, l'Etat, la Nation, la région, la ville, la commune, etc. Son rôle ne se limite plus seulement à élire ses représentants, mais consiste aussi à donner son avis sur les décisions concernant sa propre destinée, à travers la destinée de sa communauté, par diverses voies de consultation des citoyens. Ceux-ci ne peuvent pas jouer efficacement leur rôle s'ils n'ont pas assez d'informations dans le politique. Il est bien entendu que, plus que tout autre citoyen ordinaire, celui qui devra faire la politique doit bénéficier d'une éducation plus approfondie en politique; il doit se perfectionner.

Auparavant, l'éducation du citoyen se limitait soit à l'instruction civique, soit à l'éducation civique. ***" Compte tenu à la fois des circonstances historiques de leur apparition au XIXè siècle et de leur nature propre, instruction et éducation civiques***

[316] ***Idem, pp.7-8***

[317] Idem, p.8

[318] Idem, pp.8-9

[319] ***BASCH (De) (C) et DAUDET (Y), cité par Mougniotte A., op cit, p. 9***

[320] MOUGNIOTTE (A), op. cit. p. 9

se sont soigneusement gardées de toute entreprise d'éducation au politique. Traitant des institutions ou cherchant à susciter l'adhésion à la République, elles n'avaient pas pour objet d'introduire à l'étude des problèmes proprement politiques. Peut-être est-ce pour cela que, en dépit du contexte polémique de leur émergence, elles se sont affadies au point de paraître aujourd'hui désuètes, conformistes ou moralisantes " [321] ***.***

Aujourd'hui, l'éducation du citoyen est plus ambitieuse que l'instruction et l'éducation civiques; elle veut que le citoyen soit éduqué au politique, un souhait qui est aussi le nôtre pour nos pays africains. L'Education au politique vise donc, comme le stipulent les lignes suivantes, " ***à informer, sans les craindre, des problèmes politiques; elle représente donc une étape ultérieure, une visée plus ambitieuse de l'Ecole, qu'il était impossible de préconiser, il y a cent ans, mais sur l'opportunité de laquelle il devient peut-être, aujourd'hui, concevable de s'interroger "*** [322] ***.***

La notion de citoyen qui désigne d'abord un statut juridique, désigne aussi, surtout aujourd'hui, la perception de sa responsabilité par chacun des membres de la cité. Or, comme nous l'avons vu plus haut, avoir le sens ou le sentiment de sa responsabilité, c'est la percevoir de manière adéquate, c'est-à-dire évaluer correctement ce dont on est ou devrait être, ou devenir la cause, et se conduire en conséquence. Cette attitude n'est-elle pas requise aussi bien chez le simple citoyen que chez le politicien ! L'éducation au politique est donc aussi bien destinée au citoyen simple qu'au citoyen politicien, peut être à un niveau différent. Il y a un minimum en éducation au politique, dont tout citoyen devrait se munir, qui lui permettrait de participer efficacement à la gestion de sa cité ou d'entrer dans la carrière politique sans trop de peine, et qui servirait de pré-requis indispensables pour pouvoir se perfectionner en la matière.

Les finalités de l'éducation au politique

L'auteur distingue cinq finalités de l'éducation au politique: le discernement du politique, la compréhension des données des problèmes, la prise de confiance en soi, l'éducation du jugement politique et la réhabilitation du politique.

Discerner le politique

La première est *" **d'éveiller l'élève au politique, de lui en faire saisir l'importance en lui montrant que son sort en dépend, comment la sauvegarde et l'aménagement de ses intérêts personnels y sont liés étroitement, en quoi, au-delà de son propre cas, la vie quotidienne y est suspendue et pourquoi, par conséquent, il a tout avantage à s'y intéresser "*** [323] *.*

321 ***Idem, p. 14***

322 ***Idem, p. 14***

323 Idem, pp. 41-42

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Le discernement du politique consiste à faire comprendre en quoi tout est politique, en quoi la politique est en tout. Elle est en tout, ***" en ce sens qu'une décision qui affecte une collectivité, à fortiori la nation, n'est jamais d'ordre purement technique mais renvoie, même si on ne le discerne pas, à une conception idéale de ce que devraient être les relations entre les hommes et à une vision des valeurs selon lesquelles aménager la vie sociale et situer les conduites individuelles. Elle procède même lointainement, de doctrines philosophiques qui soutiennent des points de vue divers sur le rôle de l'Etat et ses fonctions comme sur ses idéaux. Il est donc indispensable de les présenter, pour en faire saisir l'origine, les principes, les enjeux, les conséquences sur l'organisation de la Cité et les raisons des choix qu'effectue un gouvernement "*** [324] ***.***

L'auteur ajoute : " ***Le politique n'est pas tout, et le règlement de ce qui relève de sa compétence ne suffit en rien à assurer le bonheur, ni à donner sens à la vie. S'il doit assurer à chacun des moyens de vivre, il ne saurait procurer des raisons de vivre. S'il est nécessaire au bonheur des hommes, il ne suffit pas à l'assurer "*** [325] Complétant Mougniotte, Muglioni écrit : " ***Il faut garder toujours présent à l'esprit que l'existence politique n'épuise pas la signification de l'homme, qu'il y a un ordre du vrai indépendant de toute politique. Ce qui veut dire: l'homme doit être citoyen, mais il n'est pas seulement citoyen. L'Etat n'est pas la réalité suprême... Il faut placer bien au-dessus de toute politique la science, l'art, la sagesse,... Le meilleur citoyen n'est pas celui qui est seulement dévoué à ses tâches ordinaires et à l'Etat; c'est celui qui sait trouver hors de l'existence politique, et sa nourriture, et sa vie*** " 326 ***.***

Comprendre les données des problèmes

Si l'éducation au politique ne vise pas, comme le souligne Mougniotte, à ***" inciter chacun à faire de la politique, elle doit aider chaque citoyen à tenir le rôle que lui donnent les lois et à exercer ce rôle avec lucidité…"*** [327] ***.*** Pour ce faire, il doit être capable de comprendre les problèmes qui se présentent à lui dans le cadre de son rôle de citoyen.

L'Education au politique devrait aussi aider le citoyen à faire face aux mass-médias auxquels les moins informés tendent à mettre dangereusement leur confiance totale. En effet, " ***les mass-médias sclérosent et menacent la réflexion, entraînent un très grand désordre des esprits et requièrent un effort de classement et d'organisation, pour différencier l'essentiel de l'accessoire, sans oublier des problèmes très importants qui demeurent, même si d'autres les ont supplantés, à la Télévision "*** [328]

[324] Idem p. 43

[325] Idem, p.43

[326] MUGLIONI (J) La République et l'instruction, Revue de l'Enseignement philosophique, n°3, janv., fév., 1989, p . 82

[327] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, op cit, p. 44

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

.

Enfin, l'éducation au politique, c'est aussi aider le citoyen à ne pas confondre civisme et soumission aux lois et à être capable de dépasser l'alternative entre passivité et violence [329] .

Prendre confiance en soi

L'autre finalité de l'éducation au politique, selon Mougniotte, est de ***" redonner confiance au citoyen, confiance en lui face au sentiment qu'il a d'être débordé par la complexité croissante des questions politiques pour en comprendre les données "*** [330] .

A plusieurs reprises, nous avons parlé de la nécessité de recourir aux experts pour étudier les questions importantes de sociétés, que ce soit dans les pays développés ou pas. Mais, dans cette procédure, d'aucuns, tel Mougniotte, y trouvent des dangers que l'éducation au politique devrait endiguer. Le passage suivant, parlant particulièrement de la France et globalement de l'Europe, donne à réfléchir pour tout le monde: ***" … force est d'observer le nombre croissant d'experts et commissions d'expertise nommés pour étudier les plus graves questions de société (…), mais n'y a-t-il pas là, à terme, une tendance dangereuse, propre à induire le désaisissement des citoyens, voire de leurs représentants élus, au profit d'experts dont le savoir placerait le pouvoir devant le fait accompli d'un plan de mesures censées s'imposer ? Plus encore, n'en vient-on pas peu à peu à estimer que la multiplicité interférente des données requises pour résoudre les problèmes de société dépasse le seuil d'éducabilité raisonnablement susceptible d'être escompté ? Ne débouchera-t-on pas subrepticement sur une dynamique de dépossession de la responsabilité civique, la population se persuadant de son incapacité à l'exercer et les décideurs se comportant, de facto, comme s'ils partageaient ce sentiment, même quand ils affirment le contraire "*** [331] ***.***

Il ressort de ce passage que des décisions concernant la gestion publique risquent d'être l'affaire d'experts qui, en revanche, porteront la responsabilité publique qui devrait rester l'affaire de tous les citoyens. Le problème posé ici est du savoir nécessaire au citoyen pour lui permettre de donner sa confiance en politique.

Nous reconnaissons, avec Canivez, que ***" la maîtrise du langage conceptuel est une condition sine qua non de la capacité à comprendre les problèmes politiques et à prendre position par rapport à ces problèmes. En ce sens, la thèse selon laquelle l'instruction de tous est le fondement de la démocratie reste valable. Sans la***

[328] ***Idem, p.44***

[329] Idem, p.45

[330] Idem, p. 45

[331] ***Idem, p. 46***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

capacité de saisir de quoi il s'agit, qui suppose une certaine familiarité avec l'actualité, sans l'aptitude à élaborer sa propre expérience en concepts universellement valables et communicables, il n'y a pas de position ni d'opinion proprement politiques. Il n'y a que des réactions épidermiques, qui trahissent les caractéristiques sociales ou psychologiques de l'individu " [332] .

Eduquer le jugement politique

Selon Alain Mougniotte, l'éducation au politique amènerait les citoyens à bien distinguer la notion de droit liée au politique de celle de morale. Il écrit: *" **Il importe (...) de bien distinguer entre le droit, qui contraint la conduite mais n'oblige en rien la conscience, et la morale qui, elle, oblige la conscience et peut conduire à s'insurger contre le droit. L'éducation au politique doit rendre très présente à l'esprit cette distinction fondamentale, dont l'omission amène les unes à discréditer la morale, comme si elle était aussi relative et contingente que le droit, et les autres à idolâtrer le droit, comme s'il obligeait au même titre que la morale(…) Elle doit aider à distinguer entre la légalité - correspondance formelle à une loi - et la légitimité-validité morale de celle-ci et des conditions de son application. La légalité ne suffisant pas à assurer la légitimité, il faut que chacun soit mis en mesure de saisir cet écart "*** [333] .

L'éducation du jugement politique serait très souhaitable, surtout pour nos pays africains non développés où la légitimité semble ignorée complètement, comme le fit remarquer Tshiyembe Mwayira [334] . Ainsi que le suggère Mougniotte, cette éducation serait un remède ou un préventif contre plusieurs maux dont souffrent beaucoup d'Etats :

" l'éducation au politique est un remède, ou une prévention, à la dictature, quelle qu'elle soit, mais aussi à l'anarchie, à la chimère. C'est une formation à un réalisme qui prend en compte la conjoncture et les pesanteurs géographiques, économiques et culturelles, qui combat le caprice et la lubie. C'est aussi la possibilité d'une réaction saine contre une conformisation et une soumission lénifiante à une réglementation proliférante qui, dans les sociétés modernes, menace les libertés en dépit d'un discours qui les exalte. (…) C'est à elle de révéler la complexité, de prévenir les excès, de refroidir les polémiques, sans les camoufler, de les dépassionner sans les éteindre et d'induire un militantisme intelligent. L'objet du civisme n'est pas de normaliser, d'abêtir le sens critique, de promouvoir la docilité, la soumission bêtifiante, l'admiration niaise du "règlement" ou de la loi. Au contraire, il doit susciter la participation au débat critique, pour remettre en cause, à bon escient, une réglementation souvent arbitraire, parfois désuète ou obsolète, inhumaine ou avilissante, non digne de personnes libres et d'un Etat démocratique libérateur de l'individu et promoteur des citoyens " [335] .

[332] CANIVEZ (P). Cité par Mougniotte A., Pour une éducation au politique, op cit, p.46

[333] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, op.cit., p.47

[334] TSHIYEMBE MWAYIRA, op.cit., pp.30-33

Réhabiliter le politique

Plusieurs idées contradictoires existent sur le politique. D'après certains, comme l'écrit Mougniotte, le politique est méprisé, considéré comme le lieu des intrigues et des coups bas, des appétits de pouvoir les plus inadmissibles, des dérives les plus scandaleuses ; etc.. Pour d'autres, il est le lieu de l'espoir, du bonheur et de la libération [336] .

Pour Henry, *''le pouvoir politique (est) ressenti... comme un principe d'arbitraire et d'incompétence"* [337] . Quant à Calvez, il trouve que ***" Beaucoup d'hommes en ont conscience comme d'un univers de violence, bien plus que de paix. Pour certains, il n'y a même que violence en politique; la politique est tout simplement et universellement sale et il n'y a pas moyen d'en sortir; aussi bien, ils parlent de la politique avec un cynisme cruel. Quelques uns identifient presque le pouvoir ou l'Etat à la violence "*** [338] .

Pour ce qui concerne les peuples africains, le jugement porté par ceux-ci sur leur politique peut expliquer en parti leur mépris au politique; ils disent par exemple: ***" Nos dirigeants sont malhonnêtes et incapables ; l'indépendance nous a apporté plus de mal que de bien; les Africains sont incapables de se gouverner; le Noir ne vaut rien*** " [339] .

Pour le cas particulier du Rwanda, une enquête réalisée en 1991 donne les idées des paysans sur les questions politiques, surtout sur la démocratie et le multipartisme. Chez beaucoup de Rwandais, il y a une résistance à participer au politique, l'affaire des politiciens; de plus, ils ont peur de laisser le peuple se répartir en différents partis, donc de laisser proliférer les opinions différentes [340] .

Beaucoup pensent donc que le politique n'est pas leur affaire, alors qu'ils ne pourront, en aucun cas, échapper aux conséquences les plus désastreuses de leurs politiciens qui travaillent pour les intérêts personnels. C'est pourquoi Mougniotte a raison de dire qu'il faut recourir à l'éducation au politique pour le réhabiliter. Qu'on le veuille ou pas, il est une nécessité pour la survie des sociétés ; il faut que les gens prennent comme un devoir l'engagement au politique. Peut-on imaginer un monde où personne ne s'occuperait du politique !

335 ***MOUGNIOTTE (A.), op. cit., p. 47.***

336 Idem, p.48

337 HENRY (M). La vie et la République. Revue de l'Enseignement philosophique, n° 3, janv.-févr. 1989, p.160

338 CALVEZ (J.Y). La politique et Dieu. Paris, Cerf, 1985, p. 38.

339 TIDIANE DIABITE. op cit, p. 46

340 ERNY (P). op.cit., pp.91-93

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

2.2.2.3. Finalités de l'Education morale

L'éducation morale visera la perception de l'universalité et de la relativité des valeurs et leur incarnation dans la vie quotidienne.

L'universalité des valeurs humaines

Qui dit citoyenneté dit valeurs inhérentes à cet état, à ce statut. Nous avons vu que, aujourd'hui, les citoyennetés se veulent multiples, des échelons locaux les plus restreints (associations, communes, communautés...) aux échelons supra-nationaux et planétaire. A quelque niveau que l'on se situe, la citoyenneté suppose un certain nombre de valeurs communes. Force a été de constater qu'il devient de plus en plus difficile d'obtenir un consensus sur les valeurs devant guider et unir les membres d'une même "cité". En effet, le concept "valeur" s'avère ***" ambigu, polysémique, au coeur de nombreux débats, à la source de confusions "*** [341] .

Sur l'origine et le statut des valeurs, trois théories divergent comme nous le trace Mougniotte [342] : *la première, idéaliste*, les considère comme *universelles et éternelles*, même si la manière de les comprendre et de les appliquer varie avec le temps et même si elles ne sont pas reconnues par tous.

La deuxième, sociologique, estime que les valeurs tiennent à *la reconnaissance sociale* dont elles sont l'objet, de sorte qu'elles varient avec les diverses sociétés. Ainsi, pour Lévy-Bruhl ou pour Durkheim, les membres d'une société donnée sont à peu près d'accord sur les mêmes valeurs, quels que soient leurs référentiels philosophiques ou religieux. C'est la société qui secrète entre eux des valeurs communes.

La troisième théorie, qui tend à émerger, considère que, en quelque manière, *chacun est l'auteur de ses propres valeurs*; celles-ci seraient construites par la personne et ce qui importe, ce serait d'être en harmonie avec celles que l'on reconnaît soi-même. *Dans cette conception, on ne se préoccupe pas d'obéir à la morale*; on la rejette même volontiers en la considérant comme désuète, *constituée de règles abstraites qui contrarient la liberté*, mais l'on choisit de se donner une éthique, chacun la sienne.

Des voix comme celles de Mougniotte et de Moreau se sont élevées pour manifester leur désaccord avec cette conception ; *" **si l'on récuse toute universalité, toute objectivité des valeurs, comment fonder un jugement sur les actes d'autrui ? Comment fonder un jugement ou espérer la communication entre les personnes ? Comment prétendre à un progrès** "* [343] ? Dans le même sens, Moreau conclut : ***" ce n'est pas parce que les valeurs apparaissent marquées par la précarité, la variété, l'impureté et parce que toujours, concrètement, s'y mêlent des mobiles sensibles,***

[341] ***MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au Politique, op.cit., p.57***

[342] MOUGNIOTTE (A). Eduquer à la démocratie, Cerf, Paris, 1994, pp.31-32

[343] MOUGNIOTTE (A). L'école de la République, op cit, p.60

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

utilitaires et égoïstes qu'il faut renoncer à la transcendance des valeurs *"* [344] *.*

Remarquons aussi que sont inadmissibles le relativisme et l'universalisme radicaux. Le premier interdirait tout jugement de valeur, dans la mesure où il place tout sur le même plan, ce qui conduirait au ''confusionnisme éthique'' [345] , et le deuxième aboutirait à canoniser abusivement un pseudo-universalisme et la légitimité des diversités culturelles [346] . Il importe que le citoyen possède ces informations sur ces conflits axiologiques; elles vont éclairer ses choix entre les valeurs modernes et les valeurs de sa culture dans le processus de développement de sa communauté; elles vont l'aider à ne pas rejeter ses valeurs locales positives.

L'incarnation des valeurs

Qui dit éducation morale dit incarnation de vertus. Compte-Sponville dit que ***" la vertu d'un être est ce qui fait sa valeur, son excellence propre*** *"* [347] *.* L'éducation morale visera ainsi l'excellence propre de l'homme. Quelle est cette excellence ? ***" C'est ce qui le (l'homme) distingue des animaux, autrement dit, la vie raisonnable. C'est ce qui le fait humain*** *"* [348] *.* Sponville rappelle aussi que *"* ***l'on ne naît pas vertueux, mais on le devient par l'éducation. Et l'homme vertueux, c'est celui qui le manifeste en actes, en attitudes concrètes*** *"* [349] *.*

Une personne immorale peut-elle être civique et démocrate? L'éducation morale ne contribuerait-elle pas au civisme et à l'esprit démocratique. En 1985, un ministre de l'éducation nationale française a déclaré que *"* ***la morale, comme règle élémentaire de savoir- vivre en société, fait partie de l'éducation civique, dans la mesure où elle ne blesse aucune conscience*** *"* [350] *.* Commentant cette déclaration, Mougniotte fait remarquer que ceux qui voient en la morale une éducation civique reconnaissent en celle-là un moyen de réactiver le sens civique, c'est-à-dire le souci du bien public, de l'intérêt général, et du destin collectif ; elle est aussi perçue comme un moyen de préparer à la démocratie. [351] De même, l'impact de l'éducation morale sur le sentiment de responsabilité, une qualité indispensable à la culture démocratique, est reconnu très

[344] MOREAU (P). Les valeurs familiales, Paris, Cerf, 1991, pp 37-38

[345] LEGRAND (L). Enseigner la morale aujourd'hui, Paris,PUF,1991, p.10

[346] MOUGNIOTTE (A). L'école de la République, op.cit.,p.60

[347] COMTE-SPONVILLE (A). Petit traité des grandes vertus, 3 ° éd., PVF, France, 1998, pp.7-8

[348] Idem, op cit, pp.8-9

[349] Idem, p.10

[350] CHEVENEMENT (J.P). Apprendre à apprendre, Paris, Librairie générale française, Livre de poche, 1985.

[351] MOUGNIOTE (A). L'école de la République, op cit, p.24

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

évident par le même auteur. [352]

L'éducation morale visera donc l'acquisition et l'intériorisation des valeurs morales ou vertus, sachant que les valeurs sont *“* ***des principes qui méritent ou exigent d'être respectés et par référence auxquels on dirige sa conduite et on émet des jugements, des jugements de "valeur". Ce sont des normes, voire des idéaux*** *”* [353] *.* Le citoyen qui a reçu l'éducation morale est quelqu'un qui a des principes moraux qui dirigent sa conduite, des principes qu'il respecte pour leur valeur, qui les classe dans l'ordre du bien, et non du mal.

L'éducation morale permettra au bénéficiaire de vivre selon la dynamique des valeurs, qui ont un double rôle [354] chez l'individu : *Le premier rôle est celui ‘’d'impulsion’’*, de stimulation de l'énergie. Croire à une valeur, c'est, bien sûr, la respecter, mais aussi vouloir la promouvoir, la souhaiter reconnue et respectée par les autres. C'est en faire une sorte d'idéal, qui peut s'avérer exigeant et entraîner à consentir à des décisions graves, voire à des sacrifices onéreux.

Le deuxième rôle est celui "d'évaluation" de sa propre conduite comme de celle des autres. Dans "évaluation", il y a "valeur". Ch. Hadji définit l'évaluation comme ***“ la mise en rapport d'un référent et d'un référé, c'est un acte, une conduite, de soi ou d'autrui; le référent, ou référentiel, c'est ce à quoi on renvoie le référé, ce par rapport à quoi on l'évalue, on le juge*** *”* [355] *.*

Là où les valeurs morales sont enseignées et intériorisées, celles-ci peuvent servir de générateurs de bonnes actions (souhaitables, utiles, acceptables, honorifiques…) ou de garde-fous contre les agissements ou les conduites inacceptables, de faible ou de grande importance. Nous pensons aux sociétés qui vivent une crise de valeurs, dont les effets vont de simples impolitesses ou désobéissances à l'exécution de fracas, d'assassinats, de massacres, voire de génocides. Nous pouvons donc affirmer, sans risque de nous tromper, que l’éducation morale est indispensable à l’éducation du citoyen, en préparant le terrain à toute l’éducation civique, politique et au politique.

Il n'est pas évident de comprendre la différence entre les objectifs de l'instruction civique, dd l'éducation civique, de l'éducation politique et de l'éducation au politique. Le tableau suivant facilite la compréhension et la différenciation.

Objectifs différentiels

[352] MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, Op. Cit., p.15

[353] MOUGNIOTTE (A). L’école de la République, op.cit.,P.57

[354] Ibidem

[355] HADJI (Ch). L’évaluation, règles du jeu, Paris,ESF, 1989

Instruction civique	Education Civique	Education politique	Education au politique
Information du citoyen. Offre du savoir	Indication d'une conduite. Incite à une attitude.	Modèle et façonne le citoyen. Guide une conduite.	Entraîne le citoyen à conduire sa propre réflexion. Apprend à réfléchir, à argumenter.
Centration sur le fonctionnement social.		Centration sur le comportement de la personne.	
Visée Amener le futur citoyen à comprendre et à accepter les règles de la société déjà établies et actuellement en vigueur.		Visée Amener le futur citoyen à travailler et à agir en vue d'une société idéale: - soit telle qu'elle est envisagée par un groupe politique, - soit telle qu'il pourrait la concevoir lui-même.	

Quand nous observons ce tableau, nous constatons facilement qu'une éducation politique directive serait non respectueuse de la liberté individuelle. Plus proche de l'Education politique, l'Education civique, sans être directement directive, peut implicitement façonner et modeler le citoyen, si celui-ci n'est pas éduqué au politique. Sans devoir empiéter sur la liberté des citoyens, l'instruction et l'éducation civiques et l'éducation au politique suffisent pour éduquer à la citoyenneté, si les trois instances rencontrent un bon terrain moral.

2.2.3. Quels contenus pour une éducation à la citoyenneté ?

Après avoir passé en revue les finalités de l'éducation à la citoyenneté, nous devons poser la question des moyens et des instruments pour les atteindre. Quelles sont donc les instruments ou les moyens que doit posséder le citoyen pour adopter les comportements fixés à la fin de l'éducation morale, de l'éducation et l'instruction civiques et de l'éducation en politique ? Ces instruments ou ces moyens seront définis en termes de contenus.

Nous avons vu que l'éducation à la citoyenneté devrait s'effectuer à travers l'éducation morale, l'éducation et l'instruction civiques et l'éducation au politique. Tout comme les finalités de ces quatre domaines sont différentes et complémentaires, il en est de même pour les contenus.

L'évolution du concept "citoyen" a beaucoup influencé les besoins de celui-ci en éducation, comme nous l'avons vu précédemment, et ces besoins en éducation déterminent à leur tour les savoirs à acquérir; qui doivent couvrir le domaine cognitif aussi bien qu'affectif et pratique.

2.2.3.1. Pour l'éducation et l'instruction civiques

En France, où la documentation sur l'éducation du citoyen est suffisante, nous avons vu que celle-ci passait de l'instruction à l'éducation civique et vice-versa. Ces contenus [356]

[356] MOUGNIOTTE (A.). op. cit. pp. 17-24

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

ont porté sur les devoirs communs à tous les citoyens, les livres qu'il était indispensable à tous de connaître ou des exemples d'actions vertueuses, la constitution, les vertus civiques et morales, la pureté des moeurs et le dévouement à la chose publique, les droits de l'homme et du citoyen, les symboles nationaux, le développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité, les vertus civiques de cohabitation et de tolérance, l'épanouissement de chacun et la possibilité d'existence et de libre expression de tous, la consolidation de la République.

Aux Etats Unis d'Amérique, l'évaluation des connaissances des élèves en matière civique montre que cet enseignement est plus orienté vers l'instruction civique que l'éducation civique, et que cette instruction n'est même pas suffisante pour l'exercice de la citoyenneté [357] . Or, les observations faites pour les pays développés peuvent être les mêmes pour l'Afrique. En fait, certains programmes sont calqués sur ceux des anciens colonisateurs et, au reste, on insiste sur les institutions en place, et surtout sur celles du régime au pouvoir.

Que ce soit donc dans ces Etats en développement ou dans les Etats développés, l'éducation du citoyen est jugée insuffisante eu égard à ses responsabilités puisqu'elle se limite à l'instruction et l'éducation civiques qui, comme nous l'avons vu, glissent souvent vers l'éducation politique ou l'endoctrinement. Mais, si les éléments relevés à travers l'Histoire française de l'éducation du citoyen étaient donnés aux africains, pour ce qui concerne leurs Etats, cela nous semblerait largement suffisant pour une éducation et une instruction civiques.

2.2.3.2. Pour l'éducation au politique dans les pays développés

L'éducation au politique est encore au niveau des souhaits et des propositions. C'est pourquoi nous allons examiner quelques propositions relatives aux pays développés, les pays non développés pouvant s'en inspirer pour l'éducation de leurs citoyens aux exigences politiques actuelles.

Dans le contexte français

A. Mougniotte trouve vraisemblable que, à l'Ecole, on soit surtout " ***préoccupé d'induire des attitudes, de commencer à sensibiliser aux événements successifs et à leur complexité et d'acquérir des informations, peut-être sommaires mais exactes. Au collège, l'objectif serait d'ouvrir, au delà des événements, aux problèmes majeurs de la société contemporaine. Au Lycée enfin, spécialement en classe terminale, on s'efforcerait de susciter une réflexion sur la diversité des positions dont ces problèmes sont l'objet, comme sur les concepts majeurs, les doctrines et théories de la philosophie politique*** " [358] .

Certains cours sont proposés dans le cadre de l'éducation du citoyen, vu que la

[357] NIEMI (R.G) et JUNN (J). Pour un renforcement du sens civique aux Etats-Unis, Perspectives, Vol XXII, n ° 4, déc.1996, p.715

[358] MOUGNIOTTE (A.). Pour une éducation au politique. op. cit. p.100.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

société française est de plus en plus interculturelle et qu'il faut y préparer les élèves**.** Ils portent sur les sciences humaines, principalement l'Histoire, la Sociologie et l'Ethnographie, qui permettent de prendre conscience de la relativité des cultures et qui favorisent l'indépendance et la coexistence pacifique des individus. Ces cours peuvent se donner à tous les niveaux d'enseignement, compte tenu de la réceptivité intellectuelle propre à chaque âge [359] .

Dans cet ordre d'idées, A. Mougniotte propose une série de finalités et dégage pour chacune d'elles quelques contenus qu'il faut donner à chaque niveau d'enseignement [360] ; nous en retenons des extraits en vue de clarifier ce qu'il entend par éducation au politique et d'éclairer ceux qui peuvent vouloir en élaborer des programmes adaptés aux besoins locaux.

Finalités	Ecole	Collège	Lycée
1. Démocratie participative		x	X
2. Démocratie décentralisée		x	X
3. Société respectueuse des choix politiques	x	x	X
4. Société respectueuse des choix philosophiques et religieux	x	x	X
5. Promotion humaine et Droits de l'homme	x	x	X
6. Pluralisme	x	x	X
7. Société ouverte au supra national		x	X
8. Société éducative			X

Voyons ce qui est proposé à la cinquième finalité [361] :

Cinquième finalité : promotion humaine et droits de l'Homme

* A l'Ecole

Sensibilisation aux malheurs, aux détresses, aux catastrophes, à la misère, au racisme - organisation concrète de secours (ramassage d'objets, vivres, médicaments, vêtements, etc..); première présentation des Droits de l'Homme - illustration de situations concrètes à partir des événements contemporains.

* Au collège

- Etude du phénomène de la misère, de la marginalité, des handicapés; initiation aux modalités de distribution des revenus, des formes de la propriété, des structures

[359] Idem, p.100

[360] Idem, pp.101-108

[361] Idem, p. 106

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

économiques; informations sur les droits de l'Homme et sur la situation contemporaine en divers pays, pour voir dans quelle mesure elle leur est, ou non, contraire.

- Présentation des organismes d'assistance et de sécurité - la notion de sécurité sociale; étude comparative des arguments opposés.

*** Au lycée**

- Etude des concepts tels que: le sous-développement - la famine - la torture - l'inégalité des états sanitaires.
- Etude des philosophies sous jacentes aux déclarations des Droit de l'homme - inventaire - étude des situations d'irrespect des droits de l'Homme dans le monde, en fonction d'une critériologie précise - étude du fonctionnement de la justice; justice et équité.
- Avortement, eugénisme, euthanasie, position des divers partis politiques à ce propos,
- droit au travail et chômage,
- thème de droit d'ingérence: droit des états à intervenir auprès d'un autre qui bafoue les droits de l'Homme - Relation entre souveraineté nationale et devoir d'ingérence,
- étude du problème des codes de nationalité et des procédures de naturalisation,
- les conditions de l'administration de la justice; les prérogatives et la pratique de la police.

2.2.3.3. Pour l'éducation morale

La morale peut-elle s'enseigner ?

Nous avons vu que l'éducation morale est une base nécessaire à l'éducation du citoyen. Certains, même, prennent la morale comme un élément de l'éducation civique. Qu'elle soit considérée comme faisant partie intégrante de l'éducation civique ou comme étape la précédant, ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir quels doivent en être les contenus. Comme nous l'avons vu, l'éducation morale vise l'excellence de l'homme, qui doit se manifester en actes et en attitudes concrets. Qui dit excellence dit adhésion à une norme, à une référence, à un idéal et orientation du comportement et des actes en fonction de cette norme, de cet idéal de son choix.

Dans toute société humaine se retrouvent des normes, des idéaux, des référents, appelés communément *''valeurs''*. C'est ainsi que la question des contenus de l'éducation morale rejoint celle des contenus de l'éducation aux valeurs. La finalité de cette éducation étant d'amener l'individu ou la société à adhérer aux valeurs choisies et d'appliquer ces valeurs quotidiennement, la question à laquelle nous essayons de répondre ici est de savoir si les valeurs peuvent s'enseigner en vue de la finalité de l'éducation morale.

Vu le sens des valeurs, l'éducation correspondante parait paradoxale, comme l'écrit Mougniotte: *" **d'une part, elle est particulièrement éminente, puisqu'elle a trait aux idéaux qui, au fil des jours, orientent les comportements et, plus encore, par rapport auxquels la vie acquiert un sens; d'autre part, on ne sait guère comment faciliter et, a fortiori, provoquer à coup sûr la croyance en leur pertinence, car cela n'est pas d'ordre intellectuel, mais affectif, émotionnel : ce qui, certes, ne signifie pas irrationnel et cependant désigne un registre spécifique qui, sans exclure celui de l'esprit, est plutôt de l'ordre du cœur (...).Aux yeux de certains, il n'y a pas de didactique des valeurs. Leur enseignement serait inadéquat à leur nature, voire impossible, vu que la connaissance ne suffit pas à entraîner l'action et l'adhésion "*** [362] .

Mougniotte n'est pas de cet avis et nous pensons qu'il a raison. Il précise :

" Certes, l'adhésion dépasse le rationnel; mais elle ne saurait l'exclure, voire l'ignorer et, moins encore, s'en moquer. L'intervention d'un facteur émotionnel ne comporte pas nécessairement l'irrationalité de son objet. L'adhésion ne requiert-elle pas d'abord la vérification? A cet égard, deux types de relations peuvent s'instaurer entre elles : tantôt la réflexion favorise, sans provoquer, la conviction; en ouvrant à certains thèmes, elle y sensibilise. Tantôt, et c'est le cas le plus fréquent, elle la renforce en montrant la pertinence. Encore faut-il qu'il y ait pertinence, et c'est bien là que la connaissance a un rôle à jouer, donc l'enseignement qui la procure. Abandonnée à elle seule, l'émotion induite par l'éloquence d'un tribun ou l'attrait fascinant d'une personnalité charismatique serait capable d'entraîner contagieusement l'adoption de n'importe quel sophisme " [363] .

Quelles valeurs enseigner ?

- Les valeurs universelles

Sans ignorer les théories qui nient l'universalité des valeurs, nous savons qu'il y en a qui ont reçu un caractère universel, qu'il faut que les gens reconnaissent comme tel; ces valeurs, il faut les apprendre, il faut les connaître, pour leur importance dans la gestion actuelle des sociétés humaines. Nous les trouvons dans les chartes internationales, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ici, le respect de la liberté, de la vie, de l'égalité en dignité et en droit sont, par exemple, des valeurs ou des normes exigées de tous les humains.

C'est ainsi que la Déclaration universelle des droits de l'homme fut proclamée ***" comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures***

[362] ***MOUGNIOTTE (A.). L'école de la République. Op. cit. p.102-103***

[363] ***MOUGNIOTTE (A). Eduquer à la démocratie, op cit, pp. 39-40***

 Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des Etats membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction " [364] .

- Les valeurs démocratiques

La communauté internationale (ONU) est convaincue que nul ne conteste aujourd'hui que la démocratie soit le cadre naturel de l'exercice des droits de l'homme et l'une des conditions indispensables pour l'instauration d'une paix durable, pour autant, toutefois, qu'elle s'accompagne d'un développement économique et social équitable [365] .

Or, comme l'écrit Mougniotte, ***" la démocratie est indissociable de certaines valeurs : celles dont elle se réclame et par la volonté de déploiement desquelles elle se justifie : ainsi, c'est le respect de la dignité qui lui impose d'être humaniste; ce sont les droits de l'homme qui lui imposent d'être pluraliste; c'est la volonté de promouvoir l'homme qui lui impose d'être participative. A cet égard, le choix de ce régime n'est pas arbitraire; la dignité de la personne est une aspiration fondamentale, comme la justice ou le désir d'être respecté. En d'autres termes il comporte la reconnaissance officielle de ces valeurs " [366] .***

Nous relevons trois autres valeurs incluses dans la culture démocratique exigibles au citoyen. Il s'agit de la solidarité, de la responsabilité et du politique en tant que valeur à promouvoir et à vivre, valeur qui élève les gens au- dessus de leurs visées égoïstes [367] .

- Les vertus

Nous l'avons vu, la morale se rapporte à ce qui est bien et beau. Or, nous savons que "des goûts et des couleurs, on ne discute pas", pour souligner la relativité de ces notions de bien et de mal. Cependant, on a tendance à croire que les hommes sont dynamisés par les mêmes valeurs, mais sont interprétées et appliquées très différemment. Cette communauté humaine est affirmée par Maritain : ***" (…) en l'être humain réside une "unité dynamique intérieure", une activité naturelle de l'esprit: il est muni de "ressources internes". Il présente notamment "cinq dispositions de base" qui, "enracinées dans la nature", le rendent réceptif : ce sont l'amour de la connaissance, de la vérité, le goût du bien et de la justice, le désir de se déployer, le goût du travail et le sens de la coopération. Du moins sont-elles latentes et deviennent-elles actives lorsque l'environnement ne les a pas contrariées et éteintes. "*** [368]

364 Droits de l'homme, Recueil d'instruments internationaux, vol 1 (première partie) Instruments universels, N.U, N.Y et Genève, 1994, p. 2

365 UNESCO. Les stratégies pour contribuer à la consolidation de la paix, projet 1996-2001, p. 45

366 MOUGNIOTTE (A). L'école de la République, op cit, p. 64

367 Idem , p.64

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

C'est ainsi que, généralement, les vertus comme le courage, la justice, l'amour, etc., se retrouvent dans toutes les sociétés. Cependant, leur application peut prendre des allures opposées selon les sociétés ou les périodes. Lors des conflits politiques ou religieux, des gens ne sont-ils pas tués au nom de la justice ou de l'amour!

Les valeurs morales, nominalement universelles ou tout simplement locales, il faut les enseigner dans l'intérêt de la compréhension interculturelle. Cependant, il ne faut pas seulement les apprendre pour pouvoir les énumérer, mais aussi pour comprendre leur relativité. Nous allons en lister quelques unes, issues de milieux différents.

En Europe, nous retenons la liste proposée par André Comte-Sponville [369] , de milieu européen, particulièrement français. Sa liste comprend 18 vertus:

1. La politesse	7. La générosité	13. La tolérance
2. La fidélité	8. La compassion	14. La pureté
3. La prudence	9. La miséricorde	15. La douceur
4. La tempérance	10. La gratitude	16. La bonne foi
5. Le courage	11. L'humilité	17. L'humour
6. La justice	12. La simplicité	18. L'amour

En Afrique, cinq objectifs pouvaient résumer l'idéologie de l'éducation proprement africaine : la procréation, la subsistance, la protection, la santé et la

beauté [370] . L'on constate que les deux derniers objectifs comportent l'essentiel des valeurs morales de l'Afrique traditionnelle, à savoir la santé et la beauté. Au sens où l'entendent les Africains, comme l'écrit Tetekpoe [371] , la santé en tant que force, c'est d'abord le bien-être des individus sous le rapport physique (fonctionnement interne des organes du corps), sous le rapport psychologique (fonctionnement de l'affectivité, de l'entendement, de l'imagination qui se représente les êtres lumineux) et sous le rapport social (rapport avec les membres du lignage, du groupe d'âge, et les autorités politiques); c'est ensuite le bien-être de la société, dans ses rapports avec la nature, avec les autres sociétés contemporaines et avec ses propres doubles (le passé et le sacré). Fécondité des géniteurs, fertilité des sols, des eaux et du bétail, absence de calamités (épidémie, épizootie), longévité, paix, fête, voilà des manifestations de la santé, de la force.

A cette idée de santé est associée une autre, la pureté car, effet du respect des interdits religieux, la santé apparaît comme une récompense d'ordre social, une bénédiction, alors que la maladie, elle, est la sanction d'une faute, une malédiction [372] .

Quant à la valeur de la beauté, les concepts africains qui l'expriment désignent à la

[368] MARITAIN (J). Op. cit. p. 28.

[369] COMPTE-SPONVILLE (A), op. cit , p.5

[370] TETEKPOE DOSSEH (A). Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels, Famille, enfant et développement en Afrique, UNESCO, Paris, 1988, p.69

[371] Idem P. 71

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

fois des qualités physiques (harmonie interne des divers membres du corps et des membres entre eux sous le rapport des lignes, des volumes, des couleurs et des mouvements), des qualités morales (vertu de l'intelligence comme la sagesse, vertu de l'affectivité comme la fraternité, l'hospitalité, l'honneur, vertu sociale comme la justice), des qualités propres aux individus et aux communautés sous le rapport écologique (corps, vêtement, habitat) et sous le rapport socio-culturel (moralité et art) [373] .

Donc, dans l'objectif éducatif de la beauté, on développait la sagesse, la fraternité, l'hospitalité, l'honneur et la justice, alors qu'étaient développés le bien être intégral et la pureté du côté de la santé. Ce sont des valeurs morales que proposait la société traditionnelle africaine. Aujourd'hui, elles ont perdu leur importance; la famille, qui jouait un rôle de premier ordre dans leur transmission, a perdu son pouvoir éducatif, après l'instauration de l'Ecole et le développement, qui se caractérisent essentiellement par un individualisme qui met en cause la tradition africaine basée sur la collectivité, la solidarité.

Tous ces problèmes doivent être objet d'enseignement dans le monde entier si l'on veut promouvoir la compréhension, aussi bien nationale qu'internationale, nécessaire à la consolidation des nations ou de la cité planétaire.

2.2.3.4. Argumenter, un savoir-faire indispensable à l'exercice de la citoyenneté

Selon L. Husson, l'argumentation est une démarche intellectuelle, qui met en balance des arguments contraires, entre lesquels l'esprit doit trancher par une décision qui n'est pas, pour lui, contraignante Elle émane d'une raison ni impersonnelle ni éternelle, mais historique, qui se forme et se développe progressivement par les efforts conjoints des hommes de bonne volonté [374] .

Dans le domaine politique, toute prise de décision doit passer par l'argumentation. C'est là le propre du politique:

" Ce qu'il faut donc souligner fortement pour saisir lanature du politique, c'est à la fois qu'il procède de l'impossibilité d'abandonner la gestion des sociétés humaines à l'improvisation, à la spontanéité, donc aux rapports de force et à la violence aveugle, mais que cette gestion n'est déductible d'aucun principe, et est toujours à inventer. Il se trouve au croisement de l'inévitable et l'aléatoire, de l'indispensable et du contingent, de l'urgent et du risqué. De ce fait, en tant que non déductible, la décision politique ne résulte pas - et ne résultera pas - d'une "démonstration", qui en établirait nécessairement la pertinence au terme d'un raisonnement logique irréfutable, propre à contraindre "la raison". Elle relève toujours de la réflexion, qui mobilise et confronte "des raisons". En ce sens, dans

[372] Idem, p.71

[373] Idem

[374] HUSSON (L.). Réflexion sur la théorie de l'argumentation. De Ch. Perelman, pp.435-465 Archives de philosophie, juillet-sept. 1977 ; T.40

la mesure où ils concernent les valeurs, les choix qu'elle comporte doivent procéder d'une argumentation, et jamais d'un savoir scientifique qui forcerait l'esprit. Ainsi, ils illustrent la théorie du raisonnement argumentatif... " [375] .

Dans le domaine des valeurs morales, le rôle de l'argumentation devient évident. Classiquement, la morale se référait à des normes sociales, des idéaux collectifs reconnus comme tel et non discutables. Aujourd'hui, l'absence de consensus sur les valeurs en général atteint également les valeurs morales. Nous l'avons vu, celles-ci tendent à être individuelles, plutôt que d'avoir un caractère social universel. Non seulement il y a ce problème d'individualisation des valeurs, mais aussi il y a la modernité qui rend archaïques les valeurs traditionnelles, souvent avec des conséquences pas toujours agréables pour la société. Les décisions et les choix axiologiques ne peuvent donc pas échapper à l'argumentation.

L'argumentation est une technique intellectuelle qui doit s'apprendre. Il ne suffit pas de savoir qu'il faut argumenter. Pour le savoir, il faut y être initié, s'y entraîner, en prendre l'habitude et y avoir de l'expérience. Voici ce que Mougniotte entend par "apprendre à argumenter": ***" C'est apprendre à identifier, à étaler, à classer, à confronter les raisons. C'est là-dessus que se fonde la tolérance : celle-ci a d'abord un fondement moral. Et c'est pour cela aussi qu'elle doit être apprise. En ce sens, c'est bien d'une éducation qu'il s'agit, et pas seulement d'une instruction, faute de laquelle on est guetté par l'irréalisme, voire la sottise; il n'y a pas de jugement avisé sans savoirs suffisants pour lui donner validité et pertinence "*** [376] .

Conclusion

Notre préoccupation, dans ce chapitre, était de chercher la signification de l'expression "Eduquer le citoyen à la citoyenneté". A son terme, nous savons maintenant que, pour cela, il faut lui donner :

- *une éducation morale* **,** où il apprendra les vertus (de sa société et des autres valeurs universalisées (comme les Droits de l'homme, les Droits de l'enfant et les valeurs démocratiques) qu'il doit incarner dans sa vie quotidienne;
- *une instruction et une éducation civiques*, lui permettant de comprendre les différentes règles de la société (sa propre société et les autres) et de développer un esprit et des attitudes civiques;
- *une éducation au politique*, qui lui permettra de développer la capacité de réflexion personnelle et d'argumentation face aux questionnements multiples qu'il est appelé à écouter et à résoudre en vue d'une société idéale.

[375] MOUGNIOTTE (A). op. cit, pp. 10-11

[376] MOUGNIOTTE (A), pour une éducation au politique op. cit. p.11

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

CHAPITRE 3 : L'ECOLE EST–ELLE CAPABLE DE REMPLIR LA MISSION D'EDUCATION A LA CITOYENNETE ?

L'éducation à la citoyenneté vise l'instruction en cette matière, l'acquisition du sentiment de citoyenneté, l'acquisition de la volonté et des capacités de participer à la prise de décisions citoyennes. Maintenant, la question à poser est celle de la part à attribuer à l'Ecole dans cette entreprise éducative. Nous aborderons cela à travers deux points : les différentes expériences réalisées en matière d'éducation à la citoyenneté, et les limites et les insuffisances de l'Ecole devant cette mission.

3.1. Essais réalisés à travers le monde

Beaucoup d'initiatives d'éducation à la citoyenneté ont été prises par le biais de l'Ecole. Certaines relèvent d'organismes privés, marquant une opposition aux politiques éducatives nationales ; d'autres viennent des gouvernements nationaux, d'autres de la communauté internationale. Parmi les premières, nous parlerons du mouvement Freinet et de la pédagogie auto-gestionnaire. Parmi les seconds, de l'Ecole Nouvelle Colombienne, et parmi les derniers, des interventions de l'ONU, par le biais de l'UNESCO.

La pédagogie Freinet nous a intéressée particulièrement car, dès le début de notre recherche, nous y avions été orientée comme vers la pédagogie appropriée à la citoyenneté, découverte et appliquée en France. La pédagogie auto-gestionnaire et l'Ecole Nouvelle Colombienne, quant à elles, ont retenu notre attention car elles s'inspirent de la pédagogie de Freinet, qu'elles adaptent à des conditions particulières. Nous avons voulu analyser à fond les trois écoles, dans le but d'y trouver les éléments transférables au Rwanda dans le cadre de l'éducation scolaire à la citoyenneté. Nous nous intéressons aussi aux activités de l'UNESCO, car ses programmes d'éducation à la culture de la paix, à la démocratie et aux droits de l'homme ne sont rien d'autre que cette éducation à la citoyenneté moderne qui nous préoccupe.

3.1.1. Les mouvements pédagogiques révolutionnaires

3.1.1.1. Le mouvement Freinet (Depuis les années 1926)

La pédagogie originale de Freinet

Freinet, membre du parti communiste français (jusqu'en 1956), croyait en la possibilité d'une transformation totale de la société, en l'avènement prochain d'une société sans classes, grâce à l'Ecole [377] . C'est dans cet esprit qu'est née sa pédagogie, qui suscite de

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

plus en plus d'intérêt à travers le monde actuel.

Au départ, Freinet fut accusé d'extrémisme politique dans ses théories pédagogiques, ce qu'il a nié en disant : *" **nous sommes des pédagogues et non des politiciens. Dans nos recherches, nous ne sommes jamais partis d'un point de vue politique, ce qui, à notre avis, serait une hérésie. Cependant, écrit Legrand, les positions de Freinet sont délibérément marquées par une idéologie de gauche. L'école ne peut être abstraite des conditions sociales et politiques de son fonctionnement** "*[378].

En 1940, Freinet a éclairci, dans son ouvrage "L'Ecole moderne française", ces conceptions d'une éducation ***" étroitement liée au contexte politique et social, devant préparer et conduire à la libération de l'homme. La pédagogie traditionnelle est "scolastique". Elle est liée au système capitaliste en ce qu'elle cherche à privilégier les élites possédantes et à maintenir dans l'obéissance mécanique les enfants du peuple. C'est pourquoi, écrit-il, nous mettons l'accent, non plus sur la matière à mémoriser, sur les rudiments des sciences à étudier, mais:***

1. sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ces facultés créatrices et actives, sur la possibilité, qui fait partie de sa nature, d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance;
2. sur la richesse du milieu éducatif;
3. sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que nous préconisons. Pour Freinet, "le travail sera le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découleront toutes les acquisitions "Idem, pp. 19-20..

Opposant le travail positif du paysan, celui qui suit, selon son expression, les "lignes de vie", et le travail industriel, fruit de la technique scientifique, Freinet précise que: ***" il y a travail toutes les fois que l'activité - physique ou intellectuelle - que ce travail supposé répond à un besoin naturel de l'individu et procure, de ce fait, une satisfaction qui est elle-même une raison d'être "*** [379]. Il reconnaît la place de l'Ecole dans la transformation de la société, dans l'humanisation du monde. Il touche l'éternel problème pédagogique du "comment" aboutir aux transformations voulues, aux objectifs fixés, à la finalité éducative. Il y apporte une réponse à travers sa conception du travail dans l'éducation: ***" Je ne veux pas discuter ici de la question de savoir dans quelle mesure, dans nos sociétés capitalistes, la sélection du geste, la standardisation du travail sont une nécessité de notre économie contemporaine. Je crains seulement que sélection et standardisation tournent le dos à l'esprit, qu'elles engourdissent la pensée et nuisent, de ce fait, à la conception formatrice du travail "*** [380].

[377] MAURY (L.). Freinet et Wallon. Cahiers Binet-Simon, Le Centenaire de C.Freinet. n° 649, 1996, p.8.

[378] LEGRAND(L.). Céléstin Freinet et l'idéologie aujourd'hui. Cahiers Binet-Simon, pp.18-19

[379] Idem, pp.29-30

[380] ***FREINET (C), cité par LEGRAND (L), op. cit. p.30***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Commentant Freinet, Legrand continue : *" **Le travail du paysan, au contraire, participe spontanément à la création et tire de la conscience qu'il en prend, une joie exceptionnelle. Comme tel, il est un modèle pour l'éducation. En effet, le travail de l'écolier, dans l'école traditionnelle, s'apparente au travail déshumanisé de la production industrielle. Freinet condamne comme "scolastique" le travail scolaire imposé, coupé des sources vives du travail véritable. Car, l'enfant, plus encore l'adulte, est capable d'un travail véritable et y trouve l'expression de sa volonté de vivre. Le petit paysan montagnard gardait les troupeaux, accompagnait son père dans la réfection d'un mur, participait à la fenaison et à la moisson. Si l'école veut être efficace, elle doit retrouver à sa mesure ses sources vives "*** [381] **.*** Pour lui, il faut que, chez l'enfant, le travail sauvegarde une des tendances psychiques les plus urgentes à cet âge, surtout : ***" le sentiment de puissance, le désir permanent de se surpasser, de surpasser les autres, de remporter des victoires, petites ou grandes, de dominer quelqu'un ou quelque chose "*** [382] *.*

La pédagogie de Freinet aujourd'hui

Intérêt général

Aujourd'hui, une question se pose à propos de la pédagogie freinet: ***" Est-il important...de chercher à comprendre aujourd'hui les conceptions idéologiques latentes qui ont motivé implicitement l'aventure de l'Ecole moderne et le développement du mouvement Freinet? Est-il possible d'utiliser et de recommander ces méthodes (texte libre, imprimerie, correspondance interscolaire, enseignement scientifique, art vivant, etc.) si l'idéologie, qui en a accompagné la création, a disparu "*** [383] *?*

Les réponses à ces questions varieraient en fonction de l'intérêt qu'on aurait pour la pédagogie Freinet, et cet intérêt est lui-même déterminé par l'information qu'on a sur elle. Son impact sur la pédagogie actuelle se ressent à travers le monde, ce qui justifie globalement la réponse affirmative aux questions posées plus haut. En France, le mouvement Freinet a eu plusieurs réalisations [384] :

- rassemblement, malgré les difficultés externes et internes au mouvement, de centaines puis de milliers de travailleurs de l'enseignement et de l'éducation, développement d'échanges et de communications, octroi d'une autre place à l'enfant

381 ***Idem, p.30***

382 Idem, p.31

383 Idem, p.36

384 GUIHAUME (C.). 1926-1996 : un groupe coopératif d'entraide pédagogique pouvait-il devenir un mouvement pédagogique de masse ? Cahiers Binet-Simon, p.57.

dans la société, voilà ce qui demeure un fait exceptionnel dans toute l'histoire mondiale de la pédagogie;

- plus de cent cinquante publications périodiques;
- dans beaucoup de pays, des mouvements pédagogiques travaillent dans le sens de la pédagogie Freinet ; dès 1926, C. Freinet adressait ses articles à la Voie d'Education d'Ukraine et il avait des contacts avec le Portugal, l'Espagne, la Belgique... Et aujourd'hui, quand, du Japon ou des USA, des enseignants et des chercheurs viennent s'en informer auprès des membres de l'Association "Les amis de Freinet", nous mesurons, écrit Guillaume, à quel point l'apport du mouvement pédagogique des pionniers de l' "Imprimerie à l'Ecole" fut fondamental.

Sur le plan international

Le passage suivant en dit beaucoup *: " Quand le Sénégal découvre la Pédagogie Freinet par l'apport de Jean de Gal; quand des écoles du Mexique reçoivent du matériel pédagogique de la commission "Solidarité enseignement" de l'ICEM 72 (ICEM = Pédagogie Freinet); quand la Russie organise des stages avec des camarades d'Ile-et-Vilaine, nous sentons que la pédagogie Freinet n'est ni morte ni moribonde. Les prises de conscience d'enseignants de ces pays se mettant au service de l'enfance populaire, obligent le "freinetiste" français à un retour aux sources vivifiantes de ''l'Imprimerie à l'école" "* [385] .

En quoi la pédagogie Freinet intéresse-t-elle l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui ?

Aujourd'hui, la pédagogie de Freinet reste une référence pour ceux qui continuent à lutter pour le développement de "l'humanité" dans ce monde, finalité de l'éducation à la citoyenneté. L'expérience de l'Ecole Freinet, qui n'a cessé d'inspirer des réformes et innovations scolaires, mérite beaucoup d'attention de la part de ceux qui veulent promouvoir l'éducation du citoyen moderne, appelé à construire la paix sur cette planète et ainsi à contribuer à sa survie. Avec l'analyse de Michel Barré, voyons les principes de la pédagogie Freinet, qui intéressent l'éducation à la citoyenneté.

La dynamique de l'échange

" Autant que le droit à la libre expression, c'est la multiplicité des échanges qui est le pivot de la pédagogie Freinet. Tout est versé au creuset des autres, au sein du groupe d'abord, où chaque texte est discuté, chaque dessin est montré et commenté. Mais le consensus qui finirait par l'instaurer deviendrait lui-même sclérosant, aussi l'échange est-il nécessaire avec ceux de l'extérieur, dont les réactions mettront en relief tantôt la relativité ou l'universalité de ce que nous croyons certitudes " [386] .

[385] Idem, p.58

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Dans une Afrique où l'exclusion clanique, ethnique ou régionale a gagné du terrain, nous croyons qu'une telle approche pédagogique appliquée sur les jeunes dès le bas âge serait prometteuse pour une construction d'un esprit compréhensif, ouvert, tolérant, altruiste. En effet, comme l'écrit M. Barré, cette dynamique de l'échange permanent est un moyen d'enrichissement, de comparaison, et d'approfondissement, de remise en question et de régulation. La prise de conscience des multiples différences n'est plus source d'angoisse devant l'autre; elle élargit l'expérience et accentue la découverte des invariants. On voit donc toute l'importance des correspondants et des lecteurs du journal scolaire… Pour rompre les clivages, l'éducation par l'échange devient plus que jamais nécessaire.

La dialectique de la personne et de la collectivité

" Contrairement à certains, dont il partage le désir d'émancipation sociale, Freinet ne croit pas que l'individu doive se fondre dans la collectivité. Pour lui, le développement de la personne ne devient individualisme que s'il se fait malgré les autres ou contre eux. La richesse d'une communauté tient beaucoup plus à la diversité de personnalités fortes, participant aux échanges et à l'action commune, qu'à l'homogénéité d'individus interchangeables. Toute sa pédagogie fonctionne comme un va-et-vient continuel entre ce qui est pour chacun le plus personnel, voire le plus intime, à travers ses dessins, ses textes, ses trouvailles, et la collectivité, sans cesse élargie au-delà du groupe de proximité. Toute initiative ne trouve son plein épanouissement que grâce aux autres. Ce n'est pas l'individu qui imprime et diffuse son propre texte, c'est la communauté tout entière qui lui donne son retentissement. Il en est de même pour toutes les recherches personnelles, communiquées sous forme de conférence ou d'exposé, de petits albums envoyés aux correspondants " [387] .

Le journal mural est une autre pratique intéressante : ***" sur une feuille affichée chaque enfant peut écrire ses propositions, ses félicitations, ses critiques. L'affichage des critiques joue le rôle retardateur de la réaction écrite. L'enfant apprend à ne pas régler son compte lui-même à chaud, ni à subir en silence une oppression ; il prend date, de son désaccord, sachant que le problème ne sera traité collectivement en réunion de la coopérative. Connaît-on meilleur apprentissage de la loi " [388] .***

L'éducation à la citoyenneté doit viser, entre autres finalités, la prise de conscience de sa propre valeur et de la valeur des autres. Elle doit amener l'individu à saisir ses forces et ses faiblesses personnelles ainsi que celles des autres, elle doit apprendre à connaître sa propre liberté mais aussi celle des autres. Elle doit aider à acquérir l'esprit critique et le sens de la règle, de la loi, du règlement, de la convention etc. Si nous acceptons que, comme le dit un proverbe rwandais "l'arbre reçoit la bonne forme dès le jeune âge", l'expérience de Freinet dans son école ne serait pas un mauvais modèle et il

386 BARRE (M.). La pédagogie Freinet, culture des diversités. Cahiers Binet Simon, p. 61-62

387 Idem, pp.62-63

388 Idem, pp. 63

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

faudrait en étudier les modalités de transfert et d'adaptation aux autres sociétés., dont la société rwandaise.

L'invention ne naît pas de l'imitation

" Selon les canons conventionnels, il faut d'abord imiter soigneusement et longuement avant d'être capable d'inventer. Certes, personne ne saurait bannir l'imitation, qui est une tendance spontanée, mais en faire une vertu cardinale de l'éducation ne fait que renforcer le mimétisme social où se fourvoient nos sociétés (…). Dans tous les domaines, trop de gens savent seulement répondre aux questions posées par l'application de schémas appris. Ceux qui prétendaient changer la vie se contentent d'appliquer les vieilles recettes. Chacun se vante fréquemment de s'être tiré, le moins mal possible, de situations dans lesquelles il n'aurait jamais dû se laisser mettre. Car le problème fondamental n'est pas de décliner des réponses apprises, mais d'inventer les questions avant qu'elles ne soient posées. Les réponses paraissent parfois alors si évidentes que chacun se demande pourquoi on ne les avait pas trouvées plus tôt : tout simplement parce que personne n'avait encore posé ainsi les questions. D'où l'urgence d'une éducation qui préfère l'inventivité à la simple récitation. Il ne s'agit pas, bien sûr, de prétendre tout inventer par soi-même, mais de faire chaque fois le premier pas, en se confrontant aussitôt par l'échange avec les autres, de tout lieu et de toute époque, au lieu de partir du principe inverse que tout a déjà été fait ou dit et qu'il suffit de rechercher le bon modèle.(…) La répétition, généralement indispensable à la consolidation, n'est plus rabâchage à l'identique mais variation autour d'un acte réussi pour renforcer une maîtrise " [389] .

Nous l'avons vu, les moments où la population était sous la protection presque totale des gouvernements ne sont plus. Les rapports entre l'Etat et les citoyens ont changé, ces derniers se voient de plus en plus obligés de prendre en main leur survie, d'assumer plus de responsabilités individuelles et collectives dans la résolution des problèmes de sociétés. Ils doivent réfléchir, chercher, tâtonner, utiliser des connaissances acquises pour trouver des solutions aux problèmes que l'Etat ne peut plus résoudre ou même à ceux dont il est lui-même l'origine.

Une telle disposition ne peut s'acquérir dans un système éducatif privilégiant la récitation, l'imitation, la répétition, un enseignement purement théorique, non lié à la vie de tous les jours, etc. Un tel système ne produirait que des automates, que les exigences réelles de la vie dépasseraient. C'est en vue de l'amélioration que Freinet peut inspirer les méthodes d'éducation visant la citoyenneté moderne.

La responsabilité plutôt que l'obéissance

" De même que l'imitation, l'obéissance ne peut être instaurée comme vertu cardinale de l'éducation. Il ne faut pas en déduire, à l'inverse, que ce doit être le règne absolu de la liberté, voire de la licence. Freinet insiste peu sur la liberté; notion abstraite et toujours relative. Par contre, il développe au maximum la

[389] *Idem, pp.63-64*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

responsabilité librement assumée, car il n'est pas de responsabilité dans la contrainte (cela sert d'alibi aux individus sous les régimes totalitaires). L'éducation de la responsabilité commence par le choix et Freinet en multiplie les occasions : choix de son plan de travail, de ses thèmes d'expression et de recherches. La vie du groupe est ponctuée de choix : celui du texte pour le journal, de la sortie pour enquête, de l'entreprise collective. Non seulement le choix justifie l'engagement, mais il est aussi un apprentissage de l'abandon, au moins temporaire, de ce que l'on n'a pas choisi. Chacun doit assumer la frustration de ne pas tout avoir au même moment. Et cet aspect de l'éducation n'est pas le moindre dans une société de séduction, consommatrice, où tout semble possible immédiatement. Le choix collectif permet l'apprentissage de la vraie démocratie, où la majorité doit tenir aussi compte du droit des autres à l'épanouissement. Si c'étaient toujours les mêmes qui imposaient le poids du nombre, on en resterait à la loi du plus fort. Il ne s'agit surtout pas de faire du groupe éducatif une micro-société qui reproduirait la société existante, avec ses structures et ses formes, comme si par postulat c'était le modèle idéal. Sans singer le monde des adultes qui prête souvent à la critique, on apprend à découvrir in vivo les problèmes difficiles mais passionnant de la démocratie quotidienne " [390] .

Ces observations sont très fondamentales pour l'éducation du citoyen moderne. La diversité des gens, qui implique la diversité de visions des choses, et l'obligation de cohabitation, impose les choix individuels ou collectifs. Ceux-ci doivent être opérés dans un esprit de responsabilité et non d'obéissance aveugle. Force est de constater que, aujourd'hui, les autorités (parents, religieux, administrateurs, enseignants...) ne constituent plus toujours des modèles à imiter ou à présenter aux enfants. Ne connaît-on pas d'autorités qui utilisent l'obéissance populaire pour réaliser leurs rêves, si barbares qu'ils puissent être! Cette obéissance aveugle des jeunes et de la masse populaire n'a-t-elle pas joué un grand rôle dans l'auto-destruction nationale qu'a connue le Rwanda dans les années 1990 ! La responsabilité plutôt que l'obéissance, n'est-ce pas une bonne formule pour l'éducation du citoyen aujourd'hui !

L'émulation contre la compétition

" Le système conventionnel ne connaît que la compétition pour donner dynamisme à un fonctionnement fondé sur la reproduction. Il importe d'être le premier dans un faisceau étroit de capacités normalisées. Freinet est, là aussi, l'un des premiers à contester à la fois l'arbitraire des examens (…) et l'appauvrissement des critères d'évaluation pris en compte. Il ne faut pas en déduire qu'il refuse toute comparaison de l'individu avec les autres, ce qui est d'ailleurs toujours une tendance spontanée. Il faut simplement l'utiliser comme stimulant (…). Chacun est invité à prendre un moment la tête, sur le terrain qu'il préfère et au moment qu'il choisit, goûtant alors la joie de tracer la route sans être simple suiveur, mais avec la conscience sereine que d'autres prendront à leur tour le relais, dans une course fraternelle multiforme où le vainqueur final est l'ensemble de la communauté. Comme il ne suffit pas de susciter des réussites

[390] *Idem, pp. 64-65*

momentanées, des éléments d'évaluation sont proposés sous forme de brevets cumulables, dont l'ensemble définira un profil de capacités diversifiées. Là encore, on ne compare pas à une norme prédéfinie, on éclaire un constat temporaire qui incite au dépassement continuel. (...) Il faut souligner que, par delà l'évaluation, le choix révèle deux philosophies divergentes : l'une est fondée sur l'exclusion des rivaux (fût-ce, dans certains domaines, par des moyens illicites), avec une rage qualifiée parfois "de tueur"; l'autre est enraciné sur l'émulation des relais fraternels, où chacun se réjouit aussi de la réussite des autres. On ne peut pas à la fois exacerber la compétition et regretter la difficulté du travail d'équipe, dans toutes les étapes de la vie " [391] .

On sent donc qu'il ne suffit pas d'avoir de bons objectifs ; il faut aussi un système qui fonctionne en vue des objectifs fixés. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, si on continue dans le système éducatif où la compétition individuelle prime sur la collaboration, on travaille systématiquement à la négation totale de tout esprit citoyen, on avance dans le sens contraire à celui des objectifs assignés à l'éducation du citoyen. Les essais de Freinet donnent donc matière à réflexion à ceux que préoccupe l'éducation à la citoyenneté, qui sous-tend le partage des joies et des misères.

Le choix du métissage culturel

Ce métissage consiste à intégrer, sans les opposer, l'expression tâtonnante des enfants, les témoignages de la culture populaire et les œuvres d'écrivains. Il consiste aussi en échange avec les correspondants, et en l'intégration d'enfants parlant une autre langue. Toute la philosophie éducative de Freinet se trouve résumée ici : ne couper aucune racine, mais l'aider à s'épanouir et à s'approfondir par la confrontation amicale des milieux et des cultures. Il faut pourtant voir que cette préférence du métissage est rarement acceptée, même par certains qui se veulent antiracistes et s'indignent, à juste titre, de la purification ethnique, mais ''s'accrochent'', contre toute évidence, à la réussite de la pureté culturelle [392] .

La multi-culturalité est un problème réel aujourd'hui pour l'éducation en général et la citoyenneté en particulier. Opte-t-on pour l'assimilation ou le métissage des cultures? Pour ceux qui choisissent le respect d'autres cultures, l'expérience de Freinet est un bon départ.

3.1.1.2. Les pédagogies autogestionnaires

Pour comprendre le concept d'autogestion à l'Ecole, il s'avère nécessaire de définir les termes "institutions internes ou externes à l'Ecole". Nous retenons la distinction de G. Lapassade. Les institutions pédagogiques internes, *" **sont la dimension structurelle et réglée des échanges pédagogiques (avec leurs limites; par exemple, l'heure d'entrée et de sortie de classe est un cadre interne à la classe, réglé pour l'ensemble du groupe scolaire), ainsi que l'ensemble des techniques***

[391] ***Idem, pp. 65-66***

[392] Idem, pp. 66-67

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

institutionnelles qu'on peut utiliser dans la classe : le travail en équipe, la coopérative et son conseil de gestion par les élèves, la correspondance, etc. " [393] . Quant aux institutions sociales appelées institutions pédagogiques externes, elles " sont les structures pédagogiques extérieures à la classe: le groupe scolaire dont la classe fait partie, l'académie, les inspecteurs, le directeur d'école (...). Les programmes, les institutions, les règlements sont également des institutions externes " [394] .

L'auteur précise que, "***dans la pédagogie traditionnelle, les institutions externes s'imposent aux enseignants et aux enseignés comme un système qui ne saurait être mis en question "***. [395] Par opposition à cette conception, l'autogestion pédagogique signifie donc que le groupe s'organise lui-même, prend entièrement en charge l'organisation de ses activités. Pour H. Lobrot comme pour G. Lapassade, cette autogestion du groupe devra déboucher sur une autogestion sociale. Par-delà les dispositifs techniques qu'elle met en place, l'autogestion a effectivement une fonction essentiellement politique. Ceci implique l'îdée que l'Ecole est un lieu adéquat pour le projet de transformation des institutions, que l'action contre-institutionnelle doit être menée "ici et maintenant", c'est-à-dire à l'intérieur de l'institution scolaire. R. Fonvieille ne s'en montre-t-il pas convaincu quand il déclare que la continuelle remise en question des institutions internes, leur permanente actualisation par le groupe qui les a créées, ne peut que conduire à la contestation des institutions externes [396] ?

Les tenants de la pédagogie autogestionnaire veulent transformer la société à partir de l'Ecole, en laissant plus de liberté aux enseignés et aux enseignants. Cette pédagogie n'est pas très distincte de la pédagogie Freinet mais, comme elle, est presque abandonnée. Les raisons de cet abandon sont expliquées par Raymond Fonvieille :

" Dans un article récent, encore inédit, je posais la question : "Qu'est devenue la pédagogie autogestionnaire ?" Je concluais à son abandon quasi total du fait de la bureaucratisation et de la technocratisation grandissante des structures de l'enseignement. Les directives se sont multipliées, les structures, notamment du collège se sont rigidifiées avec la suppression des filières qui permettaient, avec une certaine souplesse, d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des élèves. On avait dû négliger en haut lieu qu'elle était la conséquence inéluctable de la démocratisation. Sous la poussée, pour ne pas dire la contrainte, des puissances économiques et de leurs technocrates, les programmes ont été régulièrement gonflés, donc modifiés, déstabilisant les enseignants. Comment, dans ces conditions, de plus en plus encadrés, ceux-ci pourraient-ils prendre la liberté, individuellement, de se dégager des contraintes administratives? D'autant que les mouvements pédagogiques qui tentaient d'insouffler des idées nouvelles et

[393] ***BOUMARD(P) & LAMIHI(A). Les pédagogies autogestionnaires. Paris,Ivan Dary,1995, pp.17-19***

[394] Idem,p.17

[395] Idem, p.17

[396] dem, pp.18-19

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

constituaient un soutien pour les novateurs sont en perte de vitesse " [397] .

Malgré les difficultés, quelques Ecoles pratiquent aujourd'hui l'autogestion, par exemple le "Lycée autogéré de Paris" et "Bonaventure, une petite République éducative", dont on peut lire l'organisation dans l'ouvrage de P. Boumard et A. Lamihi, cité plus haut.

3.1.2. Essai national d'éducation à la citoyenneté : L'Ecole Nouvelle Colombienne

Les mouvements Freinet et autogestionnaire sont des initiatives privées d'éducation à la citoyenneté, manifestant un désaccord très profond avec le système éducatif en vigueur dans leur Etat, un système empreint d'idéologie politique contraire à celle des innovateurs. Maintenant, nous allons voir un essai d'éducation à la citoyenneté réalisé dans le cadre d'une réforme nationale du système éducatif, l'exemple de la Colombie. Nous verrons que plus le politique s'implique dans les innovations scolaires, plus celles-ci sont durables et produisent des effets importants sur la vie sociale.

Le souci d'obtenir un enseignement de qualité indispensable au développement social et économique de tous les citoyens a amené la Colombie à instaurer un système scolaire basé sur les principes de l'Ecole nouvelle et sur des innovations. Nous en retiendrons ici les éléments qui intéressent directement notre travail, pour le sens de méthodes pédagogiques appropriées à l'éducation à la citoyenneté en Afrique, au Rwanda en particulier.

3.1.2.1. Les fondements

" L'Ecole nouvelle Colombienne a développé une méthode permettant aux enseignants d'enseigner de manière active. Le programme a formé 45.000 enseignants en les aidant à appliquer des principes et des techniques pédagogiques qui ont fait leurs preuves. Pour les appliquer, l'Ecole nouvelle donne un enseignement actif et fournit des occasions de prendre des décisions, met l'accent sur la communication écrite et crée une relation étroite entre l'école et la communauté, ainsi que des mécanismes flexibles d'évaluation, adaptés au style de vie des enfants défavorisés. Tous ces principes ont déjà été étudiés expérimentalement antérieurement. Cependant, deux facteurs nouveaux sont importants et spécifiques de l'Ecole nouvelle; (i) tous ces principes et modèles sont présentés sous forme de séquences de travail : démonstration - formation - manuels (programme) - conception de l'école - suivi, que l'enseignant doit assembler et auxquels il est formé progressivement sur le terrain; et (ii) l'Ecole Nouvelle a passé le test de la mise en oeuvre sur une large échelle " [398] .

Recherche d'une participation au bénéfice de toutes les parties concernées à savoir les enseignants, les élèves et les parents [399] .

[397] Idem, p.2

[398] SCHIEFELBEIN(E). Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'Ecole nouvelle colombienne, Paris, Unesco :IIPE, 1992, pp.51-52

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

L'implication des enseignants

L'Ecole nouvelle cherche à impliquer chaque enseignant, chaque enfant et chaque membre de la communauté, non seulement dans le processus éducatif, mais aussi dans l'amélioration de la qualité de vie de tous ceux qui sont concernés. Les enseignants, par exemple, sont valorisés par un certain nombre d'activités, leur gratification professionnelle augmente et des possibilités de se renseigner sur la communauté et d'apprendre des méthodes d'enseignement leur sont offertes chaque jour et lors d'une réunion mensuelle.

L'implication des élèves

L'Ecole Nouvelle essaie aussi de faire participer au maximum les élèves de plusieurs manières - discussions en classe, groupes coopératifs et projets individuels - en utilisant l'expérience culturelle et personnelle des élèves dans la plupart des situations d'apprentissage, pour donner un sens à l'enseignement. En se rendant compte de la valeur attribuée à leur culture particulière, ils auront davantage confiance en eux et, par suite, obtiendront de meilleurs résultats. Le programme peut aussi être plus adapté, inclure par exemple les soins aux enfants, diffuser une information utile et contribuer au bien-être des frères et soeurs. Un enseignement individualisé réduit le taux d'échec. Les élèves s'habituent en même temps à apprendre par eux-mêmes et progressent vers l'autonomie en prenant des décisions et en apportant leurs connaissances propres à l'environnement d'apprentissage. La prise de conscience des méthodes pédagogiques semble un moyen d'accroître la participation et la responsabilité active des élèves, rendant alors l'enseignement plus satisfaisant et plus efficace.

L'implication des parents

Des recherches ont montré que l'apprentissage des élèves était amélioré par l'implication active des parents dans les études de leurs enfants. L'Ecole Nouvelle offre aux parents, aux proches et à la communauté au sens large, la possibilité de participer aux activités scolaires. Ils se rendent alors compte qu'ils créent de la culture, que celle- ci est pleinement valorisée dans les activités quotidiennes de l'Ecole et qu'ils peuvent apporter d'importantes contributions. Par exemple, on demande à l'artisan local qui sait façonner l'argile d'enseigner aux petits enfants à mouler leurs premières lettres en terre. Grâce à cette activité, l'artisan participe aux activités scolaires et son travail est valorisé, tandis que l'enseignant acquiert un matériel pédagogique, ce qui aide les élèves à commencer à apprendre à lire.

Lier l'apprentissage de compétence avec la vie quotidienne

L'Ecole Nouvelle lie l'apprentissage de compétences simples et la vie quotidienne, pour donner aux élèves un certain sens de leur utilité. Pour cela, on choisit les expériences

[399] **Idem, pp.52-59**

pédagogiques appropriées parmi celles qui sont déjà imaginées et testées par de nombreux enseignants motivés sur une quinzaine d'années. L'Ecole Nouvelle a sélectionné les expériences qui encouragent l'expression et l'analyse écrites, les mathématiques et la compréhension de ce qu'on lit et les a incluses dans les manuels. Cette approche est particulièrement importante pour les enfants défavorisés, qui voient souvent moins d'utilité ou accordent moins de sens aux apprentissages fondés sur les compétences que les élèves plus favorisés. Les textes de lecture dans l'Ecole Nouvelle reflètent et valorisent les expériences et le cadre de vie des élèves et les entraînent également dans des "activités libres" telles que : écrire des lettres sur des problèmes locaux ou mettre en pratique ses compétences dans des activités locales.

L'implication de la communauté est le moyen naturel de relier les tâches d'apprentissage avec la vie quotidienne. Par exemple, lorsqu'un élève questionne sa mère sur sa recette préférée (activité qui peut se terminer avec la préparation de la recette par la mère et un groupe d'élèves), quand les élèves demandent à leurs grands-parents à quoi ressemblait leur village il y a 30 ou 50 ans, ou quand ils posent des questions à leur père sur son travail, en écrivant les réponses chaque fois et en sachant que ces notes seront utilisées et commentées en classe, une rencontre naturelle se produit alors entre l'école, la communauté et la vie de tous les jours.

L'autonomie comme facteur de motivation et de formation d'une pensée méthodique

En matière d'éducation, les questions peut-être les plus importantes pour l'enseignement sont les suivantes : *que voulons-nous apprendre aux élèves ? et que veulent apprendre les élèves?* Chaque fois que ceux-ci décident eux-mêmes de leur apprentissage, ils prennent un engagement et passent par un processus de pensée méthodique. Les élèves de l'Ecole Nouvelle sont très impliqués, intéressés et travailleurs parce que, entre autres, ils travaillent avec des exemples qui les concernent, les intéressent et ont un sens pour eux. Les manuels d'auto-enseignement les obligent à faire leur choix dans le cadre d'un programme général. Chacun développera les mêmes compétences de haut niveau : la capacité d'observer, de classer, de décrire, d'ordonner, de comparer, de tirer des conclusions, de déduire, d'évaluer et de prendre des décisions. Les élèves peuvent choisir, par exemple, les histoires qu'ils vont lire et la façon d'exprimer leurs idées à ce sujet; la personne qui les informera sur tel ou tel problème, comment équilibrer l'information et la présentation artistique pour composer une belle affiche, etc ? La règle du manuel d'auto-enseignement est de donner le choix aux élèves aussi souvent que possible. Pour l'élève, ce qui est mieux encore que de choisir parmi différents modes d'apprentissage, c'est de créer ses propres options. Il peut le faire généralement après deux ans d'Ecole Nouvelle.

Un test sur les choix offerts aux élèves des écoles traditionnelles devrait comprendre au moins les trois questions suivantes : A quelle fréquence peuvent-ils faire des choix dans la classe? A quelle fréquence se sentent-ils responsables d'eux-mêmes ? Combien de décisions réellement importantes sont-ils autorisés à prendre ? Se sentent-ils souvent importants dans la classe ? L'idée sous-jacente est que le vingt et unième siècle va

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

demander de nouveaux esprits, et que la lecture, l'écriture et l'arithmétique ne sont pas des activités naturelles. Les options des élèves pourront, en cela, aider à la création de ces nouveaux esprits adaptés aux futurs besoins.

3.1.2.2. Les points forts du système [400]

Les maîtres sont mobilisés et motivés; leurs initiatives et créativité sont favorisées et encouragées, mais encadrées et mises en commun. Les enfants sont responsabilisés : ils y sont traités en citoyens devant prendre leur part de responsabilités; ils prennent leur rôle au sérieux, en particulier par le "Gouvernement scolaire" élu par eux et parmi leurs membres et deviennent de véritables interlocuteurs constructifs et pas seulement revendicatifs. Ils veillent par exemple au non absentéisme des professeurs, ce qui est un véritable problème ailleurs. Ils assument ainsi, sous une forme démocratique, la prise en charge de certaines activités et fonctions comme, par exemple, la discipline, la propreté du local, l'organisation des aires de travail, les activités culturelles et religieuses, etc.

Un savoir communautaire valorisé : les enquêtes menées par les élèves dans leur communauté permettent de faire le point de ses valeurs et savoirs, les parents et les vieux en sont valorisés ainsi que la culture locale; les faiblesses sont identifiées avec prise de conscience collective. Les parents sont très impliqués et formés par les maîtres sur la façon d'aider leurs enfants.

Un système adapté à tous les tempéraments : chaque enfant suit les matières à son rythme, il peut aller très vite dans l'une et prendre plus de temps pour progresser dans une autre, il n'en sera pas globalement dévalorisé pour autant.

L'espoir d'une société nouvelle : une grande importance est donnée aujourd'hui en Colombie à la formation du citoyen ; celle-ci se fait, comme il se doit, dès l'Ecole, où il apprend le fonctionnement démocratique à l'échelle du petit groupe.

3.1.2.3. Ce que pourrait apporter ce modèle à la problématique scolaire africaine [401]

L'expérience scolaire de Colombie peut inspirer les pays africains en matière de résolution des problèmes de scolarisation, d'autant plus que les objectifs de l'Ecole Nouvelle sont également ceux de la plupart des politiques scolaires des pays africains. Tous ces objectifs semblent s'insérer parfaitement dans les politiques actuelles de beaucoup de ministères de l'Education des pays africains. Dès lors, pourquoi ceux-ci ne bénéficieraient-ils pas d'une telle expérience qui, depuis 20 ans, a fait ses preuves et a une ampleur nationale en Colombie ?

Les objectifs poursuivis par le modèle sont :

[400] **OICD."L'Ecole Nouvelle" colombienne, Fiche n°1**

[401] **OICD. Exemple de Transfert Sud-Sud, ce que pourrait apporter le modèle ''Escuela Nueva''de Colombie à la problématique scolaire africaine.**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Améliorer la qualité de l'éducation de base primaire dans les zones rurales,
- Améliorer quantitativement le niveau de scolarité dans ces zones,
- Prolonger la scolarité jusqu'au 5° grade d'éducation de base primaire, là où il n'était effectif que jusqu'au 2° ou 3° grade,
- Permettre aux enseignants d'assumer des classes "multi-niveaux",
- Former des citoyens capables de chercher et expérimenter des solutions aux problèmes de leur société; capables de développer des habiletés pour réfléchir et qui adoptent des attitudes de coopération et de participation solidaire.

Tous les problèmes que s'est posés l'Etat colombien sur les besoins éducatifs de ses enfants pour que les générations futures puissent répondre aussi bien à leurs propres problèmes d'intégration et de développement communautaire, qu'aux besoins d'un Etat, ce sont ceux que se posent, aujourd'hui, beaucoup d'Etats africains. La Colombie y a répondu par l'Ecole Nouvelle et toutes les évaluations jugent que, malgré quelques points faibles, les objectifs ont été globalement atteints.

L'Ecole Nouvelle forme des enfants actifs, créatifs, participants et responsables. Ils ont appris à penser, à analyser et, tout spécialement, à appliquer directement ce qu'ils apprennent pour répondre aux besoins communautaires. Les enfants étudient par petits groupes, en utilisant des guides d'auto-formation qui leur sont remis gratuitement par l'Etat colombien. La "promotion" à des classes ou degrés supérieurs se fait de façon flexible. Les enfants étudient, mais peuvent aussi continuer à aider leur famille dans ses tâches économiques et domestiques, sans pour autant devoir perdre de la qualité dans les apprentissages, ni devoir quitter l'Ecole.

La formation et l'entraînement des maîtres est démultipliable et décentralisée. Leur suivi est assuré par les micro-centres ruraux, où des groupes de maîtres se réunissent, échangent leurs expériences pédagogiques, s'entraident à faire face aux problèmes spécifiques rencontrés par chacun, etc. Ils sont davantage des ‘’animateurs’’, "facilitateurs", "promoteurs", de l'apprentissage des enfants que des "détenteurs d'un savoir magistral et universel". Ils guident, orientent, évaluent l'apprentissage. Dans les ateliers où ils se forment, ils expérimentent une méthodologie analogue à celle qu'ils vont ensuite appliquer dans leur classe avec les enfants.

L'Ecole Nouvelle joue un rôle de centre d'information et de noyau intégré de la communauté. Les parents d'élèves, et même l'ensemble de la communauté s'intègrent et participent aux activités scolaires et, à son tour, l'Ecole promeut des activités au profit direct de la communauté.

L'Ecole fonctionne avec un "Gouvernement Scolaire" par lequel les enfants s'initient à la vie civique et démocratique; ils développent des attitudes de coopération, de camaraderie, et de solidarité. Ils participent avec des responsabilités réelles, à l'organisation et l'administration de l'Ecole. Elle peut être un bon modèle pour l'Afrique, dans ses efforts de développement des systèmes éducatifs africains. Le plus grand reproche adressé aux systèmes éducatifs africains est que l'enseignement est trop théorique pour préparer des gens utiles sur terrain ; il ne répond pas aux besoins de la

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

population, en fournissant des citoyens actifs et responsables.

Si l'Ecole Nouvelle Colombienne a pu résoudre pas mal de problèmes de cet ordre, pourquoi les pays africains ne s'en inspireraient-ils pas pour améliorer leurs systèmes ? C'est dans ce cadre que nos propositions pour le Rwanda tiendront compte de cette expérience colombienne.

3.1.3. Essais de la communauté internationale - ONU -

3.1.3.1. Le Système des Ecoles Associées de l'UNESCO (S.E.A.)

Qu'est-ce qu'une Ecole associée ?

Une Ecole associée est un établissement (pré-primaire, primaire, secondaire, professionnel ou de formation des enseignants) qui s'efforce d'intégrer dans ses programmes et son fonctionnement les idéaux et le message éthique de l'UNESCO, en mettant un accent particulier sur la promotion de la paix, de la démocratie, du respect des droits de l'homme et de l'éducation interculturelle. L'ensemble des Ecoles associées constitue un réseau, le Système des Ecoles Associées, dont les principaux organes de communication sont la lettre d'information, *Un regard sur le Système des Ecoles Associées , et un bulletin, La compréhension internationale à l'Ecole* [402] .

Comment devenir Ecole associée ?

Les établissements intéressés doivent adresser une demande à la Commission nationale pour l'UNESCO de leur pays, en décrivant l'activité expérimentale qu'ils envisagent de mettre en oeuvre. Si la demande est acceptée, l'établissement reçoit périodiquement du matériel pédagogique lui permettant de mener à bien ses projets en faveur d'une culture de paix.

Que fut le S.E.A et quelle est sa situation actuelle ?

" Depuis sa création par l'UNESCO, en 1953, en vue de promouvoir l'éducation pour la compréhension internationale et la paix, le Système des Ecoles Associées (SEA) a joué un rôle de pionnier en faveur de l'éducation pour les droits de l'homme. Au fur et à mesure que le réseau du SEA s'est étendu à différents niveaux de l'éducation dans un nombre toujours plus grand d'écoles et de pays (il comprend à l'heure actuelle plus de 3200 institutions dans 123 pays [403]) ; son expérience sans cesse accrue lui a permis de perfectionner les approches, les méthodes et le matériel qu'il met en oeuvre dans des domaines aussi variés que

[402] MEYER-BICH (P),(dir). Op. cit., pp.6-8

[403] Ces données datent de 1995. En mars 1998, le SEA de l'Unesco comptait 4700 établissements répartis dans 147 pays, selon le document de l'Unesco : " La culture de la paix et l'Unesco, document de base ", 155 Ex/49, p.15.

l'éducation pour les droits de l'homme, la compréhension internationale, l'étude du rôle du Système des Nations Unies, l'éducation interculturelle et l'éducation en matière d'environnement. (Nous signalons en passant que, en 1994, le Rwanda ne faisait pas encore partie du SEA). Le respect des droits de l'homme exige des connaissances, des attitudes et un apprentissage pratique; aussi les écoles associées ont-elles concentré leurs efforts sur le développement des techniques cognitives et affectives ou socio-affectives, tant au niveau de l'éducation préscolaire qu'à celui de la formation des enseignants.(…). Cependant, comme l'histoire l'a si souvent démontré - et cela reste toujours aussi vrai au seuil du IIIè millénaire -, la connaissance des droits de l'homme ne suffit pas à en garantir l'application. Il y faut un engagement, une réelle participation, une volonté ferme. Aussi les écoles associées ont-elles également développé, au fil des années, des méthodes socio-affectives qui mettent l'accent sur la confiance, le respect pour autrui, la solidarité, les principes démocratiques, la coopération et la communication en vue d'assurer le respect et l'application de ces droits " [404] .

3.1.3.2. L'éducation pour tous

" La communauté internationale s'accorde sur ce principe : l'émancipation de la personne passe par l'éducation. Elle est la clé qui permet d'établir et de renforcer la démocratie; elle ouvre la voie d'un développement durable à visage humain et d'une paix fondée sur la tolérance et la justice sociale. Dans un monde où la créativité et les connaissances jouent un rôle toujours plus important, le droit à l'éducation est tout simplement le droit pour chacune et chacun de participer pleinement à la vie du monde moderne!! " [405] C'est dans ce sens que, lors de la conférence mondiale sur l'Education pour tous, réunie en mars 1990 à Jomtien, elle s'est engagée à répondre aux besoins en matière d'éducation de base pour tous. [406]

L'éducation pour tous vise des objectifs fondamentaux, indispensables à l'éducation du citoyen moderne. Dans quelle mesure ce programme d'éducation pour tous a-t-il été réalisé en général et quel espoir porte les Africains sur ce programme ?

Réalisations globales [407]

Des progrès sont accomplis:

- Sur le plan quantitatif, des inscriptions au primaire s'accroissent;
- Sur le plan qualitatif, des efforts sont consentis pour adapter l'éducation dispensée

[404] ***Idem, p.8***

[405] ***UNESCO. Education pour tous, Atteindre l'objectif, Rapport final de la réunion à la mi-décennie du Forum consultatif international sur l'Education pour tous, Omman,Jordanie, juin 96, p.8.***

[406] ***Idem, p;8***

[407] **Idem, p.9-10**

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

aux besoins réels des bénéficiaires.

Cependant, on enregistre aussi des insuffisances :

- La réduction des inégalités entre les sexes était une urgence pour le programme d'Education Pour Tous (EPT). Mais on note une très lente progression dans ce domaine;
- La conception élargie de l'éducation de base a trop souvent été réduite à l'augmentation quantitative du nombre d'enfants scolarisés, ce qui n'en est qu'un aspect;
- Le niveau préscolaire est encore négligé dans beaucoup de pays;
- L'alphabétisation extrascolaire de jeunes et d'adultes souffre de manque de moyens, etc.

Beaucoup de défis se présentent au programme d'E.P.T., relativement à l'éducation à la citoyenneté :

- Face à la tendance persistante au brassage des sociétés et à la globalisation de l'économie, il est envisagé de mettre l'accent sur des formes d'apprentissage et de réflexion critique qui permettront à chaque individu de comprendre un environnement en évolution, de créer de nouveaux savoirs et de façonner son propre destin ; réagir à ces nouveaux défis, en encourageant l'apprentissage dans tous les domaines de la vie, par l'intermédiaire de toutes les institutions sociales, c'est-à-dire, en dernière analyse, en créant des conditions telles que la vie elle-même devienne un apprentissage permanent;
- La réalité de plus en plus évidente et acceptée du pluralisme culturel et de la diversité sociale impose l'intégration, dans l'éducation de base, des réalités locales et d'un apprentissage transculturel et la reconnaissance du rôle essentiel de la langue maternelle dans la phase initiale de l'éducation.
- L'escalade de la violence, causée par l'aggravation des tensions ethniques et d'autres sources de conflit, exige de veiller à ce que l'éducation renforce le respect mutuel, la cohésion sociale et la démocratie; nous devons apprendre à utiliser l'éducation comme moyen d'empêcher les conflits ou, lorsqu'une crise éclate, comme instrument privilégié pour contribuer à restaurer l'espoir et la stabilité et guérir les blessures causées par les affrontements;
- Compte tenu du nombre croissant de jeunes en difficulté, souvent marginalisés et réduits au chômage, l'Unesco se propose d'explorer les moyens de dispenser une éducation mieux adaptée à la fois à la réalité immédiate à laquelle est confrontée cette jeunesse et à l'évolution d'un monde où l'acquisition des techniques d'apprentissage de base devient de plus en plus essentielle.

L'Education Pour Tous, une utopie et un paradoxe pour l'Afrique

En Afrique, comme dans d'autres pays "moins développés", les conditions

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

socio-économiques et politiques constituent un grand obstacle à la réalisation des objectifs de l'Education pour tous. Aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif, les résultats sont déplorables. Là-bas, les gouvernants ont un rude combat à mener pour construire des systèmes éducatifs capables d'offrir une éducation de base pour tous, enfants, adolescents et adultes. Les ressources financières et humaines sont limitées et il est difficile de décider de leur affectation au mieux. Quand on analyse les statistiques, on constate une évolution très lente des effectifs scolarisés, et même, d'après les données détaillées, le nombre d'enfants non scolarisé augmente dans certains cas [408] . En plus, beaucoup abandonnent l'Ecole à mi-chemin, et finissent par retomber au même niveau d'analphabétisme que ceux qui n'ont jamais fréquenté ''l'Ecole des Blancs''.

Voilà la situation au point de vue quantité, pour ces pays non développés. Qu'en est-il de la qualité ? Dans le bilan de l'Education Pour Tous dressé en 1996, le Directeur Général de l'Unesco a signalé qu'elle est souvent d'une insuffisance inacceptable. [409] Pour ce qui est de l'Afrique, la situation est même paradoxale. En 1990, Ki-zerbo écrivait : ***"il n'y a pas de lien de causalité entre l'alphabétisation et le développement au point que réaliser l'une induirait l'autre automatiquement. (…) Cette constatation souligne cruellement l'incohérence du système scolaire africain qui produit en gros des articles non côtés sur le marché, comme un gigantesque abattoir installé dans un pays de végétariens. Dans ce cas, l'accroissement du nombre d'animaux abattus ne fera qu'aggraver l'absurdité de la situation " [410] .***

Face à ces données, le chemin est encore long, pour ne pas dire incommensurable, pour réaliser l'utopie et le paradoxe qui caractérisent l'Education Pour Tous en Afrique. Cette situation constitue un danger réel que, sûrement, tous les sujets concernés ne perçoivent pas mais que ceux qui le perçoivent doivent tout faire pour affronter et arrêter.

L'Education Pour Tous est un droit et un besoin pour l'homme moderne. Elle devient même une condition de survie individuelle et collective. D'une façon générale, les résultats du programme d'EPT atteignent ses objectifs. Mais, malheureusement, ce programme reste, d'une part, une utopie pour l'Afrique, qui n'arrive pas à diminuer le nombre des non scolarisés et, d'autre part, un paradoxe car même ceux qui vont à l'Ecole n'y apprennent pas à résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

3.1.3.3. La culture de la paix, programme de l'UNESCO

Motivations et fonctions

Depuis sa création jusqu'aujourd'hui, la "paix" est au centre des actions de l'UNESCO. Cette organisation de l'ONU pour l'Education, la Science et la Culture, a été créée en 1945 au lendemain de la "grande et terrible guerre". Terrible en effet, notamment parce

[408] UNESCO. Education pour tous, Situation et tendances, 1998, p.5

[409] UNESCO. Education pour tous, Atteindre l'objectif, op.cit, pp.15-16

[410] ***KI-ZERBO (J). Op.cit., pp. 83-84***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

qu'elle fut totale. Les destructions massives des biens et les meurtres tout aussi massifs des hommes, des femmes et des enfants n'étaient pas le résultat de la seule puissance inégalée des armes, mais aussi du caractère total de cette guerre et plus particulièrement par le nombre d'Etats impliqués dans les combats et par le degré inouï de sophistication de la propagande et de la manipulation des esprits; tout cela dans le but d'avilir l'adversaire et l'autre non semblable. C'est pourquoi les missions de l'UNESCO, définies dans son acte constitutif, se devaient donc de refléter la volonté d'édifier un monde d'où serait banni le spectre de la guerre inter-étatique. Les pères fondateurs de l'UNESCO se devaient aussi, en réaction à la barbarie nazie, d'affirmer la solidarité morale et intellectuelle de l'humanité et de souligner la nécessité de bâtir la paix, d'abord dans l'esprit des hommes [411] . Dans ce cadre, la Conférence Générale de l'UNESCO a décidé, au cours de sa vingt-septième session (nov. 1993), d'établir un programme de culture de la paix, en lui assignant, entre autres fonctions, la création de programmes nationaux pour une culture de la paix, en coordination avec tous les secteurs concernés, dans les pays sortant d'un conflit (consolidation de la paix) ou dans ceux où il existe des risques d'éruption de conflits (prévention des conflits) [412] .

Pour quelles finalités l'Education pour la paix, les droits de 'homme et la démocratie doit-elle fonctionner ?

En sept points, que nous reprenons intégralement ci-après, l'UNESCO présente les finalités en question [413] :

- La finalité principale d'une éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie est de développer en chacun le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels se fonde une culture de paix. Il est possible d'identifier, même dans des contextes socio-culturels différents, des valeurs susceptibles d'être universellement reconnues.
- L'éducation doit développer la capacité d'apprécier la valeur de la liberté et les compétences requises pour répondre aux défis qui lui sont associés. Cela implique de préparer les citoyens à gérer les situations difficiles et incertaines, de les doter d'aptitudes à l'autonomie et à la responsabilisation individuelles. Cette dernière doit être liée à l'appréciation de la valeur de l'engagement civique, de l'association avec les autres pour résoudre les problèmes et pour travailler à l'instauration d'une société équitable, pacifique et démocratique.
- L'éducation doit développer la capacité de reconnaître et d'accepter les valeurs qui

411 MPOZAGARA (M.G.). Le rôle de l'UNESCO dans la prévention de la violence, la promotion et la consolidation de la paix, Rapport Général du Colloque national pour une culture de paix du Burundi- Fondements et Perspectives éducatives (Bujumbura : 14-17 déc. 1994), Unesco, mars 1995.

412 UNESCO, Forum national pour la culture de la paix au Congo, (Brazaville,décembre 1994), p.3

413 UNESCO. Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'Education pour la Paix, les Droits de l'homme et la Démocratie, , Paris nov. 1995 , pp.8-9

existent dans la diversité des individus, des sexes, des peuples, des cultures et de développer la capacité de communiquer, partager et de coopérer avec "l'autre". Les citoyens d'une société pluraliste et d'un monde multiculturel devraient être en mesure d'admettre que leur interprétation des situations et des problèmes découle de leur vie personnelle, de l'histoire de leur société et de leurs traditions culturelles et que, par conséquent, aucun individu ou groupe ne détient la réponse unique aux problèmes et que, pour chaque problème, il peut exister plus d'une solution. Ils devraient donc se comprendre et se respecter les uns les autres et négocier sur un pied d'égalité en vue de rechercher un terrain d'entente. Ainsi, l'éducation doit renforcer l'identité personnelle et favoriser la convergence d'idées et de solutions qui renforcent la paix, l'amitié, la fraternité entre les individus et les peuples.

- L'éducation doit développer la capacité de résoudre les conflits par des voies non violentes. Elle doit donc favoriser aussi la paix intérieure dans l'esprit des élèves, pour leur permettre d'établir sur des bases plus solides les qualités de tolérance et de compassion, ainsi que le sens du partage et de l'attention aux autres.
- L'éducation doit cultiver chez le citoyen sa capacité de faire des choix éclairés, en fondant ses jugements et ses actions non seulement sur l'analyse des situations présentes, mais aussi sur la vision de l'avenir auquel il aspire.
- L'éducation doit apprendre au citoyen à respecter le patrimoine culturel, à protéger l'environnement et à adopter des modes de production et de consommation qui favorisent un développement durable. L'harmonie entre les valeurs individuelles et les valeurs collectives ainsi qu'entre les besoins essentiels immédiats et les intérêts à long terme est également nécessaire.
- L'éducation doit cultiver les sentiments de solidarité et d'équité aux niveaux national et international dans la perspective d'un développement équilibré et à long terme.

Réalisations de l'UNESCO dans le cadre du programme de la culture de la paix

Il est évident que l'école est l'un des moyens pour transmettre et faire acquérir la culture de la paix. Cependant, pour que l'action scolaire ait une certaine efficacité, divers préalables doivent être mis en place, comme par exemple une prise de conscience, par toutes les couches de la population, de l'intérêt de cette culture, une mise en place d'instruments indispensables à cette conscientisation (documents d'information p.ex.), l'instauration d'institutions permanentes de référence fiables, etc.

Comme les rapports de l'UNESCO le montrent, il y a énormément d'initiatives, à travers le monde, en cette fin de siècle, dans le cadre de l'éducation pour la Paix, les Droits de l'homme et la Démocratie. Leur multiplicité montre, d'une part, l'ampleur et la complexité du problème et, d'autre part, l'espoir que toutes ces initiatives peuvent susciter chez ceux qui rêvent à la construction d'un monde de paix grâce à l'éducation. Voyons-en quelques unes.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Actions au niveau mondial [414]

- Au niveau mondial, l'UNESCO continue de publier et de diffuser dans un grand nombre de langues des matériels éducatifs et de la documentation de base sur les droits de l'homme, l'égalité, la démocratie et la compréhension interculturelle. Une attention spéciale est accordée au rôle des manuels et autres matériels didactiques pour la promotion d'une culture de la paix;
- L'action de l'UNESCO se développe à travers le système des Ecoles Associées qui, en mars 1998, étaient de 4.700 établissements dans 147 pays ;
- l'action en faveur de paix est menée dans le cadre d'activités de promotion de l'éducation multilingue ;
- Au niveau universitaire, les chaires UNESCO sur les Droits de l'homme, la démocratie et la culture de la paix se multiplient ; l'existence de "Prix Unesco" encourage les initiatives de la culture de la paix;
- Les éditeurs et directeurs de journaux, les parlementaires, les jeunes, les armées, les confessions religieuses sont sensibilisés à la promotion de la culture de la paix;
- L'UNESCO apporte une importante contribution dans l'allègement de la pauvreté, reconnaissant que la pauvreté et le non partage des ressources alimentaires sont à l'origine de conflits violents.

Actions aux niveaux régional et national [415]

Conformément à l'esprit du Programme UNESCO pour une culture de la paix, lancé au départ dans le cadre des efforts déployés par les Nations Unies pour lutter contre la prolifération des conflits violents qui ont suivi la fin de la guerre froide, l'UNESCO aide ses Etats membres à mettre en oeuvre des programmes nationaux pour une culture de la paix et des initiatives propres à renforcer la paix.

Dans des programmes tels que ceux d'El Salvador, du Burundi, du Mozambique et de la Somalie, l'UNESCO incite les anciens belligérants à travailler ensemble à la planification, à l'exécution et à l'évaluation des projets de développement humain, transformant le désaccord en coopération. De plus en plus, les actions au niveau national portent sur la prévention des conflits violents et l'instauration de la paix à l'issue des conflits et, dans ce sens, les activités qui font appel à l'éducation, tant formelle qu'informelle, sont privilégiées.

De grands projets ont été réalisés dans beaucoup de pays :

- En El Salvador (radio communautaire);

[414] **UNESCO. "La culture de la paix et l'Unesco", document de base, 155 EX/49, pp.15-19**

[415] **Idem, pp. 19-23**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- En Amérique latine (série d'ateliers),
- En Haiti (formation et sensibilisation à la paix - technique de prévention et résolution non violente de conflits -;
- Au Mali (Forum sur la culture de la paix, lancement d'un programme national sur l'éducation pour une culture de la paix et les droits de l'homme;
- En Côte d'Ivoire (assistance technique et financière en vue d'une réunion régionale sur les conflits et la paix en Afrique et la création d'une chaire sous-régionale);
- Au Mozambique (réalisation de matériels d'éducation à la paix et sensibilisation);
- Au Burundi (la Maison de la culture de la paix);
- Au Rwanda (programme d'éducation pour la paix et les droits de l'homme et réinsertion des enfants dans le système scolaire);
- Au Soudan (promotion du processus de paix et du dialogue national);
- En Angola (campagne en faveur de la paix, chant de paix angolais, Séminaires, etc.

D'autres projets régionaux en Afrique sont en cours, tels que "Communication au service de la consolidation de la paix", "Femmes et culture de la paix en Afrique", etc. Le programme de la culture de la paix est lancé également sur l'Europe (Ex-Yougoslavie, en Grèce et en Turquie, etc.), sur l'Asie, etc.

On est donc ébloui par les programmes si alléchants et si variés; la volonté de tous les partenaires de l'éducation et leur participation aux différents congrès, séminaires et conférences, aussi bien nationaux qu'internationaux, laissent penser que l'on peut espérer en l'avènement de la paix, du respect des droits de l'homme, et de la démocratie dans tous les coins de la planète. On peut espérer que la paix, jusqu'ici considérée comme utopique, aux yeux de tous les défis que doit lever l'éducation, peut un jour être obtenue.

Au-delà de tout espoir, il serait cependant permis de se demander dans quelle mesure la bonne volonté (apparente) et les multiples initiatives et programmes correspondent aux intentions réelles et profondes des promoteurs, aux attentes des populations ciblées. Dans quelle mesure conduisent-elles aux finalités fixées à ce gigantesque projet ?

Dans toutes les crises sociales, l'Ecole est la première institution à laquelle on pense. Nous l'avons vu, les pédagogues, les gouvernements, et même l'ONU recourent à elle pour tenter de résoudre les problèmes sociaux, économiques, politiques, etc. Aujourd'hui, la paix, la démocratie, les droits de l'homme constituent l'objectif principal. Beaucoup d'efforts ont été tentés pour qu'elle puisse devenir une source de la paix, de la responsabilité civique, de l'esprit citoyen. Mais les incivismes, les irresponsabilités, la violence ne cessent de s'accroître. Quelle est la part de l'Ecole dans cet échec ?

3.2. Limites et insuffisances de l'Ecole dans l'éducation à la citoyenneté

L'Ecole est le lieu où sont éduqués les citoyens ou les futurs citoyens - selon les cas - à la

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

citoyenneté. Mais, malgré tous les espoirs mis en elle, elle a des limites et des insuffisances non moins importantes. Notre analyse porte donc maintenant sur l'inefficacité des partenaires scolaires (le politique, les familles, la société) et les faiblesses liées aux facteurs internes à l'Ecole.

3.2.1. L'Ecole n'est pas seule capable de faire incarner les valeurs de la citoyenneté

L'éducation est une tâche qui doit être menée aussi bien par l'Ecole que par la famille et la société (civile, politique, religieuse...). Même s'il n'est pas facile d'articuler les rôles de chacun, il n'est pas douteux que l'instruction revient plus à l'Ecole qu'aux autres partenaires. Cela ne veut pas dire que l'institution scolaire ne doive pas se préoccuper de l'incarnation des valeurs qu'elle est appelée à enseigner. Cela ne veut pas dire non plus que les autres institutions ne doivent se préoccuper ni de l'instruction, ni de l'incarnation des valeurs. Elles sont toutes complémentaires, chacune ayant ses limites. Il ne serait donc pas juste d'imputer l'échec de l'éducation à la citoyenneté à l'école uniquement, mais aussi à la société et aux familles.

Si, aujourd'hui, l'histoire montre que l'éducation aux valeurs morales, sociales, politiques, religieuses, qui ne sont pas finalement différentes des valeurs requises par la citoyenneté, connaît de plus en plus d'échecs, essayons de voir la part des institutions qui devraient épauler l'Ecole en cette matière.

3.2.1.1. Les obstacles politiques

L'éducation au politique n'est pas facile dans un Etat non démocratique.

A plusieurs reprises, les politiques sont responsables de ces échecs en éducation. A la question "Qui fera aimer la démocratie ?" que se pose A. Mougniotte, la réponse inculpe très clairement le politique :

“ L'Ecole ne stabilisera pas par elle seule la démocratie, ne suffira pas pour convaincre d'y adhérer. (…) Le seul moyen de faire adhérer à ces valeurs, c'est la qualité des démocraties, leur réussite, la manière dont, même imparfaitement, mais progressivement, elles améliorent le sort de l'homme, la fidélité avec laquelle elles tiennent leurs promesses, la façon dont la réalité vérifie l'espoir placé en elles. Si les régimes qui s'en prévalent sont trompeurs et corrompus, s'ils n'obtiennent pas leurs buts ou, du moins, ne s'en rapprochent guère, si les élèves harangués à propos de ces vertus sont néanmoins témoins des pires compromissions, exclus de la participation, broyés par la normalisation, si les principes officiellement honorés sont de facto offensés, ils s'en détourneront, quel qu'ait été l'effort de l'Ecole. Seule l'adéquation du fonctionnement au discours est susceptible de faire aimer la démocratie ” [416] .

Pour donner un exemple de la faiblesse des politiques en éducation aux valeurs citoyennes, parlons de la valeur de l'égalité des hommes qui est au centre des droits de l'homme et de tous les discours politiques. En effet, force a été de constater que, de tout

[416] ***MOUGNIOTTE(A). L'école de la République, op.cit. p.95***

temps, l'Ecole a été utilisée par les gouvernements pour maintenir, entretenir, ou créer des inégalités sociales.

Souvent, les Etats font obstacle aux initiatives visant l'ouverture d'esprit des citoyens en matière politique

La déficience des politiques peut consister en contradiction entre les discours idéalistes et les réalités du terrain, en procédures inefficaces d'innovation ou de réforme scolaires, ou dans la résistance aux initiatives pédagogiques privées. Beaucoup de programmes ont été élaborés, soit par les gouvernements, soit par la communauté internationale, en vue de l'éducation aux droits de l'homme, à la démocratie, à la paix, à l'éducation pour tous, etc. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas proportionnels aux efforts fournis ni conformes aux attentes. Deux raisons peuvent expliquer cette situation: dans le cas où les innovations émanent des forces exogènes, sans le consentement réel des forces politiques locales, celles-ci feront tout pour que le projet échoue. Il en sera de même que pour les initiatives prises par des pédagogues personnellement dans la rénovation de l'éducation, comme les mouvements pédagogiques de l'Ecole Nouvelle.

A ce propos, Mougniotte se demande *" **comment introduire cette nouvelle éducation sans qu'elle soit bien vite étouffée, neutralisée ou banalisée par ses adversaires qui, eux, détiennent le pouvoir ? Est-il sérieux d'imaginer qu'ils décideraient d'accepter, voire de généraliser une initiative dont ils auraient à redouter qu'elle développe l'esprit contestataire et provoque ainsi leur mise en cause, sinon leur chute ? "*** [417] .

Cette dernière observation se situe dans un contexte où le renouveau éducatif concerne le domaine politique plus précisément les valeurs démocratiques. En politique, toute position a généralement une opposition; il est alors évident que, dans ce cas, une innovation visant les valeurs démocratiques et visant finalement un changement social profond ne peut échapper à l'opposition du pouvoir en place. Même si ce problème date de longtemps, il reste valable aujourd'hui, de façon même plus grave. *" **Ne serait-ce pas plus difficile encore aujourd'hui, alors que toute proposition de réforme, sauf si elle est insignifiante, suscite aussitôt une coalition d'opposition? Dans une société disloquée, en proie à des luttes interactives de classes, de générations et d'ethnies, marquée par l'exclusivisme des partis, des syndicats, des groupes de pression, les valeurs communes à tous, c'est-à-dire reconnues par toutes les familles spirituelles, tous les milieux sociaux, toutes les générations, ont disparu. On observe la dilution et l'absence de tout accord, autre que formel, sur tout idéal "*** [418] .

On a l'impression que, bien qu'il soit écrit dans un contexte européen et, plus particulièrement, français, ce texte s'adresse au monde entier, surtout à l'Afrique. La question que formule l'auteur se poserait avec plus d'acuité dans les Etats où la démocratie n'est même pas à l'état embryonnaire. Nous avons vu que l'éducation à la

[417] ***Idem, p.73***

[418] Idem, p.73

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

démocratie, un aspect de l'éducation au politique, ne peut se réaliser là où n'existe pas de conscience de la citoyenneté; où les valeurs humaines les plus fondamentales - et élémentaires - ne sont pas connues, ou connues mais non respectées; où les valeurs morales ont perdu toute valeur, toute communauté.

Il est donc difficile, voire inutile, de compter sur l'Ecole là où les forces politiques n'en partagent ni les convictions, ni les aspirations. Au cours de mes entretiens, dans le cadre de cette recherche, une autorité me fit remarquer que ce projet d'éducation à la citoyenneté en Afrique est très dangereux : "il entraînerait une désobéissance civique". Je répondais que bien sûr ! Il est dangereux pour les "mauvais" gouvernants. N'est-ce pas que l'ignorance du peuple les maintienne dans l'obéissance servile ! Cela n'arrange-t-il pas les régimes non démocratiques! Il m'expliquait que ce n'est pas que les autorités africaines ne veulent pas écouter les revendications de la population, c'est parce que celles-ci seraient tellement nombreuses et délicates qu'il serait difficile, voire impossible, de leur trouver des réponses adéquates. Pourtant, nous croyons qu'un tel problème, "revendications sans réponses possibles", n'existerait plus là où les citoyens seraient éduqués au politique et à la démocratie; en effet, différentes questions seraient posées à eux-mêmes par eux-mêmes : revendiqueraient-ils à eux-mêmes ce qu'il leur serait impossible de trouver ! Seules les structures démocratiques ne réduiraient-elles pas ce genre d'inquiétudes !

Dans le cas où les innovations ou les réformes scolaires émanent des politiques (locales), celles-ci oublient souvent, sinon toujours, qu'une sensibilisation, voire une négociation s'impose auprès de tous les partenaires éducatifs (parents, enseignants, élèves, etc.) pour qu'ils puissent collaborer à la réalisation du projet éducatif. Dans ces conditions, l'on ne devra pas s'étonner de résultats non satisfaisants quand viendra l'heure d'apprécier les réalisations. En effet, ***" lorsqu'une mesure novatrice découle exclusivement d'un processus impositif, de la contrainte exercée par les pouvoirs publics, a fortiori si c'est à la faveur de la majorité précaire, son application demeure aléatoire car elle n'est l'objet ni d'adhésion ni même d'assentiment. N'emportant pas la conviction subie, elle est exposée au rejet dès que les circonstances s'y prêtent. C'est qu'il lui manque précisément la phase éducative, l'étape préalable qui en aurait suscité une certaine acceptation. Le pouvoir politique, sauf à être dictatorial, n'est donc pas assuré de parvenir à imposer au système scolaire les réformes qu'il dicte. Une réforme profonde de l'école va de pair avec une transformation économique et sociale, mais les réformes de structures dictées d'en haut ne changent pas toujours les pratiques "*** [419] ***.***

Dans un Etat où la vie n'a plus de valeur, l'éducation à la citoyenneté perd tout son sens

Pour ce point, nous nous référons essentiellement à une étude réalisée au Burundi, qui connaît la guerre civile depuis plus de 20 ans. Parlant de la justice et de l'impunité, Kagabo Liboire écrit : ***" Jusqu'à présent donc, la justice semble tout à fait paralysée***

[419] ***POSTIC (M). La relation éducative, Paris, PUF, 5è éd., 1992, op.cit. p.269***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

face à des faits pourtant patents. Les responsables politiques, les ligues des droits de l'homme, les médias, ont beau s'élever contre cette impunité, rien n'y fait. Comme on sait, cette situation d'impunité a multiplié le crime. Le crime a pris plusieurs visages : vengeances personnelles, assassinats en masse, tueries aveugles pour le simple motif de la différence ethnique, exécutions sommaires de responsables politiques ou administratifs, disparitions et meurtres, etc. Il touche tout le monde depuis le pauvre paysan qui essaie de regagner son lopin en passant par le responsable de l'administration locale. Bref, une folie meurtrière généralisée s'est emparée de la société burundaise " [420] ***.***

Face à cette situation, l'auteur déplore que ce soit le droit le plus fondamental, "le droit à la vie", qui ait perdu tout sens, toute valeur : *" **Le droit qui n'est pas défendu, qui est banalisé ou même nié, c'est le droit le plus important : le droit à la vie. Le crime qui demeure impuni, c'est le crime le plus important : l'homicide. Mais il ne s'agit même pas de n'importe quel homicide, mais de ce dernier dans son degré le plus élevé aux termes du code pénal, c'est-à-dire qu'il est "commis avec l'intention de donner la mort" (art.142) mais aussi tel qu'il recourt à "des tortures" ou des actes de barbarie" (art.145)"*** [421] ***.***

Dans un climat pareil, quel sens, quelle finalité donner à la vie ? Comment enseigner les droits de l'homme où ce droit n'est ni respecté, ni protégé. Quels moyens l'éducation mettra-t-elle en oeuvre pour lutter contre le développement de l'agressivité destructrice soit par vengeance, soit par réaction psychologique traumatique liée justement à l'effet du milieu non éducatif. Là où le droit à la vie n'est pas respecté, il ne sera ni aisé, ni sans risques, bien que ce soit le moment de le faire, d'enseigner les droits de l'homme, qui sont au centre de toute citoyenneté moderne.

Le meilleur moyen de faire aimer une valeur, c'est d'en montrer les bienfaits dans l'expérience de la vie quotidienne, de la vie réelle. Dans la situation décrite plus haut par Kagabo, il ne sera pas rare d'entendre les gens se lamenter en se demandant pourquoi ils sont nés. Un autre moyen d'éduquer à une valeur, c'est, en plus de la faire connaître, de l'analyser dans le contexte réel, en s'appuyant sur des expériences bien connues dans l'environnement. Dans le cas des droits de l'homme par exemple, cela demande que l'on montre des modèles de leur respect ou de leur violation dans le milieu, que l'on fasse des critiques ou des comparaisons, que l'on opère des jugements ou des choix, etc. Ne sont - ce pas là les attitudes de ceux qui risquent le martyre, dans des Etats sans droits, sauf celui de tuer celui qu'on ne veut pas!

3.2.1.2. Les faiblesses sociales

Même si la première responsabilité de l'éducation revient aux parents, leur action doit s'intégrer dans l'ensemble de la société. L'éducation familiale ne peut donc pas se

[420] ***KAGABO (L) (Père). La crise burundaise et l'éffondrement des valeurs, Rapport général du colloque national pour une culture de paix au Burundi, Fondements et perspectives éducatives. UNESCO, Paris, 1995,pp.47-48***

[421] ***Idem, pp.48-49***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

dérouler en dehors d'elle. C'est pour elle et avec elle qu'elle se fait. Or, le grand problème qui se pose aujourd'hui à la société, c'est qu'elle ne peut plus remplir sa tâche éducative, faute de consensus axiologique. Ce phénomène existe aussi bien dans les pays développés que non développés ou en voie de développement.

Hier, la société éduquait sa jeunesse

Edgar Faure décrit bien l'action éducative de la société primitive qui ne cesse d'être regrettée aujourd'hui : ***" Dans les sociétés primitives, l'éducation était multiple et continue. Elle portait tout ensemble sur le caractère, les aptitudes, les compétences, la conduite, les qualités morales du sujet, qui s'éduquait lui-même, en symbiose, plus qu'il n'était éduqué. Vie familiale ou vie de clan, travaux ou jeux, rites, cérémonies - tout était, au fil des jours -, occasion de s'instruire: des soins maternels aux leçons du père chasseur, de l'observation des saisons à celle des animaux familiers, des récits des anciens aux incantations du chameau... ces modalités non formelles, non institutionnalisées d'apprentissage ont prévalu jusqu'à nos jours dans de vastes régions du monde, où elles constituent encore le seul mode d'éducation offert à de millions d'êtres "*** [422] ***.***

Déjà, l'auteur voit le lien qui doit rester entre l'Ecole et la société. L'Ecole. ne peut ignorer ni remplacer le rôle de la famille et la société dans l'éducation scolaire. De même, la famille et la société doivent prendre conscience de leur rôle dans le succès de l'action scolaire. Les trois institutions, l'école, la famille et la société sont donc, du moins dans l'idéal, complémentaires et interdépendantes dans l'action éducative.

Ces temps que décrivent Edgar Faure et beaucoup d'autres auteurs, tant de l'Occident que de l'Afrique, rappellent les "heureux" jours où les divergences axiologiques sont inexistantes dans les rapports sociaux liant une même communauté. Aujourd'hui, l'éducation, semble de plus en plus impossible ou demande à être repensée et redéfinie.

Aujourd'hui, la société rencontre beaucoup d'obstacles dans sa tâche éducative

Plus de consensus axiologique

F. Gallichet appuie ce constat qui est celui de tout le monde, développé ou non.

" Nous sommes dans une étrange époque, où, du moins en apparence, la normativité s'efface ou se dégrade. Le concept de "société permissive", fréquemment usité, exprime ce constat : des comportements qui, autrefois faisaient scandale sont aujourd'hui admis, ou du moins tolérés; des discours, des styles qui autrefois suscitaient l'indignation ne provoquent plus désormais qu'une compréhension résignée. De nombreux domaines de l'existence qui autrefois relevaient de ce que l'on pourrait appeler la morale publique, et à ce titre

[422] ***FAURE(E). op.cit., p.5***

d'une prescription normative, appartiennent désormais à la morale privée dont on peut certes discuter, mais où s'applique le principe : "A chacun comme bon lui semble " [423] .

Cette situation favorable à certains esprits n'est pas compatible avec les exigences de la vie en société et est incompatible avec l'éducation telle qu'elle a été pensée jusqu'aujourd'hui. C'est dans ce sens que l'auteur continue: ***" Dans ces conditions, quelle portée peut avoir l'idée d'une éducation à la citoyenneté aujourd'hui ? L'éclatement et l'entrecroisement des légitimités excluent assurément la soumission à un système de références normatives unique et uniforme. On peut parler, avec certains, de "société anomique" pour caractériser le milieu où nous vivons; mais à condition de préciser que cette anomie ne renvoie pas à une absence de normes, mais tout au contraire à la prolifération de légitimités, c'est-à-dire de normativités concurrentes " [424] .***

La pseudo - urbanisation

Le cas africain illustre bien ce phénomène. Loin que les villes africaines aient participé au progrès des Africains, elles ont plutôt contribué à leur éclatement socio-culturel. Ki-zerbo le déplore: les villes africaines, ***" sont en réalité des pseudo-villes. En effet, elles ne remplissent pas les fonctions de courroies de transmission dynamique vers le mode de production industrielle, (comme les villes du XIXè siècle européen et américain). Les villes africaines sont souvent, non pas des moteurs pour les campagnes africaines, mais des piètres vitrines et des dépotoirs d'un centre lointain dont elles sont structurellement incapables de rééditer les exploits. Ce sont des villes-banlieues où la société et les cultures africaines se clochardisent par broyage, atomisation et perte de sens. C'est le lieu d'un accouchement socio-culturel difficile et non contrôlé, où les valeurs originales cessent d'avoir cours "*** [425] .

L'esprit de la ville étouffe la solidarité africaine au profit de l'individualisme, de l'insensibilité sentimentale, et de l'irresponsabilité éducative : " ***La famille africaine, de groupe biologique et social aux frontières non strictement délimitées, fait sa mutation vers le modèle de la famille nucléaire, le fameux "triangle oedipien". Ce dernier est même dépassé par les familles monoparentales livrées à la fragilité croissante des mariages ou au nomadisme d'un mari itinérant. Les hommes et pères africains manquent de plus en plus à leurs enfants, avec tout ce que cela comporte de dérèglement psychologique pour les jeunes et de perte d'autorité pour les parents eux-mêmes. Les orphelins qui n'existaient pas dans la société africaine d'hier, se multiplient " [426] .***

[423] ***GALLICHET (F.). L'Education à la citoyenneté. Economica, 1998, p. 132.***

[424] ***Idem, p.138***

[425] Kizerbo (J.). op. cit. p.54

[426] ***Idem, p.54***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

La concurrence de l'Ecole par la ville

L'urbanisation diminue le contrôle social de la société sur les jeunes, qui se sentent en toute liberté. Orphelins ou pas, ils effectuent, en ville, beaucoup d'apprentissages négatifs ou positifs, qui échappent non seulement au contrôle de la famille et de la société, mais aussi à celui de l'Ecole. C'est dans ce sens que l'on peut dire que la ville est une rivale de l'Ecole, comme l'écrit Ki-zerbo : ***" Dans ces conditions, la grande rivale de l'école officielle, c'est la ville elle-même. La ville-école est ouverte vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Ses leçons semblent gratuites et il n'y a pas la sanction d'un examen. Et pourtant, le coût social est extrêmement lourd. La nouvelle initiation à la vie "moderne" à travers la pseudo ville africaine coûte beaucoup plus cher en vies humaines que l'initiation des forêts sacrées. Les villes font victorieusement concurrence à l'Ecole et, par leurs messages immédiats et pratiques, elles arrivent à effacer les leçons du tableau noir "*** [427] .

Il est évident que, dans les villes, les valeurs traditionnelles se perdent et que l'Ecole s'affaiblit devant la concurrence de la ville-école. Cette dernière offre-t-elle une occasion d'apprendre d'autres valeurs pour un meilleur avenir ? Pour les villes africaines, la réponse semble négative. En effet, à part les leçons de la rue, données par les déviants, il y a aussi le rôle des médias non contrôlés, dont les effets nocifs sont très bien connus. Il y a donc tellement de facteurs non maîtrisables et non contrôlables qu'une éducation idéale y est impensable. ***" Par exemple, écrit Ki-Zerbo, petit à petit, les formes et expressions corporelles de politesse extrêmement raffinées qui existaient en Afrique se raréfient "*** [428] .

Si les règles de politesse, de respect de l'adulte, de solidarité etc. cessent d'être une exigence familiale et sociale, faudra-t-il s'attendre à ce que l'Ecole puisse les rétablir ? Elle pourrait bien en faire une contrainte pour l'Ecole elle-même, mais serait-ce encore de l'éducation ? Une éducation qui se ferait pour l'Ecole et non pour la société n'en serait plus une.

3.2.1.3. Les défaillances et limites familiales

L'irremplaçable rôle de la famille dans l'éducation des enfants est indiscutable. C'est dans ce sens que le Pape disait *: "* ***Les parents, parce qu'ils ont donné le vie à leurs enfants, ont la très grave obligation de les élever et à ce titre, ils doivent être reconnus comme leurs premiers et principaux éducateurs. Le rôle éducatif des parents est d'une telle importance que, en cas de défaillance de leur part, il peut être difficilement être suppléé. C'est aux parents en effet, de créer une atmosphère familiale, animée par l'amour et le respect envers Dieu et les hommes, telle qu'elle favorise l'éducation totale, personnelle et sociale de leurs enfants. La famille est la première école des vertus sociales dont aucune société ne peut se passer "*** [429] .

[427] *Idem, pp.54-55*

[428] *Idem, p.56*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Le succès scolaire des enfants, que ce soit sur les plans intellectuel, affectif ou social, dépend en partie de l'action éducative des parents. Cependant, force a été de constater que beaucoup d'enfants souffrent des insuffisances familiales.

Dans le domaine physique

Parmi les tâches éducatives qui sont au compte des parents et sont déterminants dans l'éducation des enfants, il y a "l'alimentation". En effet ***: " La célèbre formule "un esprit sain dans un corps sain" a trouvé une dimension nouvelle grâce aux travaux de nombreux pédiatres. Le corps ne peut être sain que si, dès la naissance (et même avant celle-ci), il a reçu les aliments indispensables à son développement. Le fonctionnement du cerveau, organe dont dépend toute activité intellectuelle et donc scolaire, n'échappe pas à cette loi fondamentale. Un mauvais développement physique prive l'enfant de la possibilité de recevoir dans les meilleures conditions l'éducation à laquelle il a droit. C'est la raison pour laquelle la nutrition correcte de l'enfant constitue l'une des conditions préalables de l'exercice du droit à l'éducation "*** [430] ***.***

Nous reconnaissons également, avec J. Ki-zerbo, que ***" de nombreux travaux scientifiques, dont ceux du professeur Elie Shneour, ont démontré que la famine prolongée pouvait provoquer des lésions irréversibles du cerveau "*** [431] ***.***

Plusieurs facteurs, dont les parents portent directement ou indirectement la responsabilité, entraînent une malnutrition chez les enfants : la pauvreté, l'ignorance, les coutumes, les guerres, etc. Ces facteurs sont flagrants dans les pays non développés, particulièrement en Afrique subsaharienne. Retenons cet exemple où les effets de la pauvreté, la coutume et l'ignorance sont perçus : au cours des repas, les aînés se servent les premiers. S'il y a dans le plat commun de la viande, les enfants n'ont pas le droit d'y toucher. Ce sont les adultes qui se servent les premiers ; ce sont eux qui prennent les meilleurs morceaux, qui leur sont destinés de droit. Le reste (si reste il y a), c'est-à-dire les plus mauvais morceaux, est ensuite réparti entre les enfants les plus jeunes. Lorsque le repas ne suffit pas pour tout le monde, ce sont les adultes qu'on sert en priorité; les enfants n'ont droit qu'aux restes. Certains mets, les mieux assaisonnés, les plus succulents, leur sont interdits, surtout avant les cérémonies d'initiation, qui ont lieu, selon les peuples, entre quinze et vingt-cinq ans d'âge. Avant cet âge, l'enfant est pratiquement indigne de tout ce qui est bon et beau ; certains vont même jusqu'à leur interdire les oeufs. [432]

[429] ***JEAN PAUL II (Pape). Les tâches de la famille chrétienne dans le monde d'aujourd'hui . Cité par Mpayimana P. Education aux valeurs dans les établissements d'enseignement public au Rwanda, Butare, 1985.***

[430] ***RAIMBAULT (A.M.). Sous-alimentation et malnutrition, Le droit de l'enfant à l'éducation, op.cit., p.85***

[431] KI-ZERBO (J). Op. cit., p.29

[432] TIDIANE DIABITE. L'Afrique malade d'elle-même. Op. Cit. P.109

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Dans le domaine socio-affectif

Le rôle des parents ne saurait se limiter à l'entretien physique de l'enfant en vue de sa réussite ultérieure en éducation. Il leur revient également de jeter les premières bases de la formation spirituelle et intellectuelle. Dans ce cadre, Gaston écrit : ***" Les parents qui jouent le rôle de trait d'union entre l'enfant et son environnement sont les premiers éducateurs dans la mesure où ils aident l'enfant à développer ses conduites d'adaptation au milieu et contribuent au perfectionnement corrélatif des possibilités de l'enfant et de ses contacts avec le milieu ambiant "*** [433] ***.***

Et Piaget complète : ***" Presque toutes les valeurs des petits sont suspendues à l'image de leur mère et de leur père. (...) Elles se forment essentiellement pendant la période où l'être est comme la cire molle : les agissements des autres, leurs attitudes mentales, les pensées exprimées devant lui et pour lui, déteignent sur sa personne à tel point qu'il devient entièrement ce que son entourage veut bien qu'il devienne, même si apparemment on laisse l'enfant libre d'agir comme il l'entend "*** [434] ***.***

La vie scolaire impose à l'enfant un nouveau cadre de vie : une vie aussi sociale que la vie familiale, mais une vie où il y a un minimum de réglementation, une discipline à respecter. La vie familiale doit préparer affectivement l'enfant à affronter cette nouvelle vie, qui s'avère indispensable à l'épanouissement de l'homme. Dans le cas où l'enfant a vécu une ambiance familiale favorable à son développement affectif, il se crée chez lui une vision des choses favorable à son dynamisme et à son épanouissement. Il sera caractérisé par les traits suivants:

" blabla

- ***voir le monde ambiant comme un champ d'expériences passionnantes, d'investigations et de conquêtes, inspirant davantage le désir et la curiosité que la crainte et la défense ;***
- ***se voir soi-même avec confiance, comme un personnage efficace, capable d'arriver à ses fins et de réussir ses entreprises, ne craignant pas de solliciter au besoin le concours d'autrui, sans pourtant s'en remettre à lui devant chaque obstacle;***
- ***voir dans l'action un moyen qui permet de surmonter les obstacles et d'atteindre ses buts, à condition de s'y engager vraiment, avec persévérance et cohérence, en tenant compte de la réalité, et trouver dans cette action plaisir, satisfaction et joie;***
- ***considérer l'échec comme un risque normal plutôt que comme une menace, comme une constatation objective de la résistance du réel et comme un défi, plutôt que comme une indice de sa propre impuissance et sa non-valeur***

[433] ***GASTON (M.). Quelle éducation. Le droit de l'enfant à l'éducation, op.cit. p.48***

[434] PIAGET (J). Cité par Mpayimana P., op. cit., p.44

foncière " [435] .

Ce sont des dispositions internes qui vont motiver l'enfant à la discipline scolaire et au travail soutenu. La première lui permettra d'affronter avec intérêt le monde qui l'entoure et d'en tirer profit au point de vue de ses connaissances. Le deuxième lui permettra d'acquérir de l'autonomie, tout en sachant voir quand il faut recourir à autrui. La troisième lui permettra d'aborder courageusement et efficacement les problèmes qu'il rencontrera durant toute sa vie scolaire. Elle lui apprendra également à trouver une récompense dans un travail bien accompli, étape qu'il n'est pas facile d'atteindre, surtout quand on est encore enfant. La dernière lui évitera d'être frustré par les échecs scolaires (au niveaux socio-affectif ou intellectuel) et leurs conséquences (punitions). Elle l'aidera à ne jamais se décourager, à vouloir toujours mieux faire. [436]

Dans l'éducation culturelle

L'Ecole est jusqu'ici incapable de corriger systématiquement les inégalités socio-culturelles que présentent les enfants à leur entrée à l'Ecole. Même s'il n'est pas toujours facile d'éradiquer ces inégalités au niveau familial, on peut donner le minimum de préparation culturelle aux enfants, dans les familles. Nous pensons à l'éducation populaire organisée sur les collines éloignées des villes, à l'alphabétisation, aux journaux destinés aussi aux paysans, à la radio, etc. Les parents doivent donc s'efforcer d'atteindre un certain niveau socio-culturel qui prépare l'enfant à la culture scolaire car, avec Mialaret et Debesse, nous croyons que " ***l'influence d'une bonne ambiance culturelle dans la famille joue également son rôle; elle exige que les parents s'intéressent eux-mêmes à la culture, fassent participer activement l'enfant à leurs propres activités en ce domaine, discutent avec lui, organisent une part des loisirs communs vers la formation culturelle " [437] .***

Mais le grand problème de la préparation familiale des enfants à la culture scolaire réside dans les différences axiologiques. Les valeurs scolaires sont-elles aussi les valeurs familiales? Les parents partagent-ils la conviction des valeurs de caractère universel, donc imposables à tout le monde? Ainsi, le calcul, la lecture, l'écriture, l'égalité fondamentale des hommes (l'homme est donc égal à la femme !, le Blanc égal au Noir ...), les droits de l'homme, la démocratie, les droits de l'enfant, etc. Les familles peuvent donc se trouver dépassées par les valeurs développées à l'école; parfois, elles sont contradictoires de leurs propres convictions.

3.2.1.4. Les obstacles médiatiques

Le développement des médias constituait un grand espoir pour les hommes, en matière d'éducation. On croyait que les insuffisances de l'Ecole liées à la mauvaise volonté, à

[435] ***DELMINE (R.) et DEMOULIN. Introduction à la psychopédagogie, Bruxelles, A. De Boeck, 1975, p.203.***

[436] MUHIMPUNDU (F). Discipline scolaire dans l'Enseignement primaire rwandais. Mémoire de Licence en Sciences de l'Education, Butare, UNR, 1986, p.203.

[437] ***MIARALET (G) et DEBESSE (M). Cités par Muhimpundu F., UNR, op. cit.,p.203***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

l'incompétence ou aux limites des partenaires de l'éducation, allaient être compensées, du moins en partie, par les médias, comme l'écrit Edgar Faure .[438]

Aujourd'hui, la réalité semble décevante pour beaucoup. Pour A. Mougniotte, les mass média devraient constituer un bon moyen d'auto-documentation pour les citoyens. En se documentant, le citoyen doit pouvoir se dégager de la séduction ou de l'antipathie liées aux personnes, pour accéder aux idées qu'elles énoncent ou défendent. Or, écrit il, ***" les mass-média sclérosent et menacent la réflexion. Ils présentent des stéréotypes et recherchent spectaculaire et sensationnel, pour choquer par l'image et le verbe. Les controverses politiques y sont mises en scène sous la forme d'un match, d'un duel, à l'issue duquel un sondage immédiat vient compter les points; toute recherche de vérité est écartée. La politique s'y réduit à des opinions irréductibles ou à un affrontement interpersonnel "*** [439] .

En ce qui concerne l'impact des mass-média en Afrique spécialement, les critiques sont accablantes :

" -les plus puissants des moyens de formation, hors de l'Ecole, pour les jeunes surtout, sont les médias. Ceux-ci sont, dans beaucoup de cas des substituts de l'école au lieu d'en être des appoints. Mis à part les systèmes radiophoniques et télévisuels (et encore!), mis à part les organes de presse quotidienne et certaines revues sportives et culturelles, la plupart des médias (cinéma, revues du coeur, romans policiers et sentimentaux) se caractérisent par l' "extranéité". - La plupart des films diffusent une certaine idéologie (...) antagoniste de la vision africaine de la vie. Trois thèmes la dominent: l'individualisme (à quoi se rattachent un certain héroïsme, la perversion sexuelle, l'amour-passion, l'hédonisme, la recherche des paradis artificiels), l'argent (auquel se rattachent la recherche du profit et du luxe moyennant la ruse, le vol, le mensonge, le crime), la violence (qui implique la domination, la destruction et la mort par les armes et la guerre). Ces films érodent la morale communautaire et nataliste et tentent d'en détourner la jeunesse ? " [440]

En 1998, un travail a été réalisé à Yaoundé sur "La perception de la violence à l'écran par les jeunes", avec l'aide de l'Unesco. Certaines conclusions corroborent les observations précédentes. ***" ... 74,37% des jeunes qui ont répondu au questionnaire individuel, et la majorité des personnes ayant participé aux entretiens de groupes, affirment qu'il y a un rapport entre la situation d'insécurité à Yaoundé et la violence à l'écran. Ce lien n'est pas nécessairement de type causal... la télévision et le cinéma donnent aux individus les techniques et les méthodes d'action, et leur "suggèrent des idées" En réponse au questionnaire individuel, 93,75% des jeunes affirment reproduire les situations de violence qu'ils perçoivent à l'écran. Outre les techniques de vol, de bagarre, d'assassinat, cela se remarque surtout dans : le langage..., la façon de marcher..., les attitudes d'insolence... C'est le lieu de se demander si les jeunes***

[438] FAURE (E). Apprendre à être. Unesco, Fayard, Paris, 1972, p.160

[439] ***MOUGNIOTTE (A). L'école de la république. op. cit., p.85***

[440] ***ITOWA (F)& coll. Famille, enfant et développement en Afrique. Paris, Unesco, 1988, p.86***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

savent faire la distinction entre le montage cinématographique et la réalité de la vie „ [441] .

3.2.1.5. Malgré l'éducation, l'agressivité et la violence disparaîtraient-elles ?

Distinction entre agressivité et violence

La psychanalyse définit deux formes d'agressivité : l'agressivité maligne, orientée vers la destruction, et l'agressivité bénigne, de type adaptatif [442] . La seconde est au service de l'individu et de l'espèce; elle est biologiquement adaptative et prend fin dès que la menace a cessé d'exister. La première est spécifique de l'espèce humaine et pratiquement inexistante chez la plupart des mammifères [443] . L'agressivité bénigne ne constitue pas de danger à la vie sociale, alors que l'agressivité maligne est la manifestation d'une perversion de la personnalité, donc une anomalie. Se référant aux travaux de From et de Freud, F. Vaillant explique que chez l'homme, l'agressivité bénigne ne porte pas préjudice à la capacité de relation avec autrui, bien au contraire. Cette notion affine la remarque selon laquelle l'agressivité bien éduquée pouvait concourir à l'élaboration de tâches constructives. L'agressivité maligne se manifeste par un comportement qui ne parvient plus à être contrôlé, aboutissant à des actes violents, destructeurs. Elle peut être structurée en simple névrose comme en passions haineuses, voire en délires de persécution. Ces états sont capables de se manifester par des actes violents [444] .

Ces explications font comprendre que la violence peut provenir de l'agressivité maligne. Cependant, les notions d'agressivité et de violence ne sont pas à confondre. En effet, un aviateur qui large de son avion des bombes à fragmentation peut agir froidement, sans aucune agressivité; et, inversement, ce n'est pas parce que quelqu'un a un comportement agressif dans la vie quotidienne qu'il est capable de commettre un meurtre [445] .

La notion de combativité a été introduite pour clarifier la différence entre violence et agressivité. Elle est

“ l'ensemble des combats adaptatifs pour l'individu ou l'espèce" (...). Elle permet à un sujet de développer ses relations à autrui, si bien que "les combatifs sont caractérisés par un bon sens du réel : leur rapport à eux-mêmes et au monde n'est pas seulement imaginaire et libidineux mais fondé sur une juste appréciation de soi, de ses possibilités ainsi que des risques de l'existence".

441 TITI NWEL (P). La perception de la violence à l'écran par les jeunes à Yaoundé, 1998,pp. 16-17

442 VAILLANT (F). La non-violence : essai de morale fondamentale. CERF, Paris, 1990, p.26

443 FROMM (E). La Passion de détruire. Paris, Robert Laffon, 1975, p.25.

444 Idem, p. 25

445 VAN CANEGHEM (D). Agressivité et combativité. Paris, PUF, Coll.''le psychologue'', n° 72, 1978, p.19.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Ainsi, continue l'auteur, à l'opposé de l'agressivité vitale, comprise comme puissance de combativité, l'agressivité destructrice apparaît chez les sujets pervers. Ces violents sont prisonniers d'un Moi débile qui les tient sous la dépendance de pulsions et tabous réunis contre lesquels ils ne peuvent mobiliser que des défenses narcissiques et passionnelles ". [446] ***.***

Nous comprenons donc que l'agressivité destructrice se retrouve chez des sujets "malades", qui ne sont pas normaux, et que la violence n'est pas nécessairement liée à l'agressivité. Nous comprenons aussi que l'agressivité bénigne ne constitue pas un danger et qu'une éducation adaptée peut éviter l'agressivité maligne.

L'éducation peut éviter l'agressivité destructrice et la violence

L'éducabilité de l'agressivité se fonde sur deux constats, développés par Santiago. Le premier, c'est que l'agressivité et la violence ne sont pas innées. Contrairement à certains auteurs qui ont fait croire que les humains sont agressifs et violents par nature, de façon innée, déterminée génétiquement, Santiago affirme que cela est faux, que ces auteurs se sont entièrement trompés. [447] Dans le même sens, selon le psychanalyste Fromm, la destructivité et la cruauté ne sont pas des pulsions instinctuelles, mais des passions. Il ne voit aucun argument pour leur trouver des racines biologiques, d'autant plus que l'animal les ignore [448] . Que dire alors de ceux qui soutiennent que l'agressivité, la violence, l'hostilité sont innées car on les trouverait dès la naissance chez les enfants ? Santiago a justifié ces comportements qualifiés de violents par un désir logique de vérification, de découverte et par une réaction très normale de protestation de l'enfant contre l'agression de l'environnement à son égard. [449]

Le deuxième constat, c'est que la violence est une conséquence de la culture moderne. Des données disponibles et apparemment fiables montrent que la violence (agressivité destructrice) est d'apparition récente. La réponse à la question "aurions-nous hérité la violence de nos ancêtres les plus proches, ces hommes déjà pareils à nous biologiquement et dont la culture est celle de la chasse et de la cueillette" est clairement négative. Santiago écrit : ***" Nous avons montré, données en main, qu'il n'en est rien: oui, ils pourraient se coiffer, chausser des souliers vernis et se rendre en habit noir et haut-de-forme, à un vrai bal d'aujourd'hui puisqu'ils étaient, puisqu'ils sont, biologiquement pareils à nous. Cependant, il y a une différence entre eux et nous : ils ne s'entretuaient pas et la violence généralisée et institutionnalisée n'existait pas… Alors, depuis quand la violence perturbe-t-elle la paix du monde ? L'agressivité et la violence tel que nous les vivons aujourd'hui seraient apparues très récemment, avec la naissance de l'agriculture "*** [450] ***.***

[446] Idem, p.19

[447] SANTIAGO (G). op. cit., pp. 69-70

[448] SEMELIN. Pour sortir de la violence, 1983, cité par Vaillant F., op. cit.,p.26

[449] SANTIAGO (G). op.cit., p.118

Aujourd'hui, les actes violents se rencontrent partout, dans les familles, dans les quartiers ou sur les collines ou dans les villages, à l'école ou à l'université, dans les couvents ou au marché, à l'Eglise ou dans les rues etc. Elles sont commises aussi bien par les grands que par les petits, les adultes que les enfants, les hommes que les femmes, les filles que les garçons. La violence n'épargne ni les vieillards, ni les enfants, ni les femmes, ni les bébés, ni les foetus, ni les malades, etc. Y-a-t-il un espoir de sortir un jour de ce spectacle d'agressions ? François Vaillant se demande ***" comment sortir et faire sortir autrui du champ clos de la violence ? Il croit que le temps est venu d'étudier les possibilités qu'offre la non-violence "*** [451] . Effectivement, la non-violence est aujourd'hui un concept qu'on voudrait introduire dans les rapports humains pour éradiquer la violence. Dans le domaine de l'éducation, elle devient de plus en plus un objectif d'éducation. Au même titre que la culture de la paix, la tolérance, la multi-culturalité, la citoyenneté etc., c'est une valeur qui peut contribuer à la construction de la paix sur notre planète, à condition que les gens, surtout les enfants et les jeunes, y soient éduqués. Si les causes (le racisme, le manque de chaleur humaine, le manque d'espace vital, la recherche effrénée du pouvoir, etc.) sont évitées et que la non-violence en tant que technique de résolution de conflits est bien enseignée, pourquoi la violence ne disparaîtrait-elle pas ? Cependant, l'Ecole connaît encore plusieurs obstacles dans cette lutte.

L'Ecole a des limites dans sa lutte contre la violence

Lutter contre la violence pour l'Ecole, c'est orienter l'agressivité de l'enfant vers des activités constructives, c'est en prévenir les causes et c'est apprendre les méthodes non violentes de résolution des conflits. Or, dans tout cela, l'Ecole a des limites.

L'orientation de l'agressivité dans des activités constructives

Freud estimait que la civilisation devrait permettre que l'agressivité de chacun soit détournée de ces buts destructeurs, pour être orientée vers des tâches constructives. Mais cela ne pourrait avoir lieu que si un changement profond apparaît dans l'éducation grâce à une catégorie d'*'hommes supérieurs",* qui auraient sublimé leur vie pulsionnelle [452] .

Deux éléments essentiels ressortent de ce passage de Freud:

- premièrement, l'agressivité peut être éduquée, orientée vers des actes non destructeurs, non violents ;
- deuxièmement, cette éducation ne peut être assurée que par des hommes eux-mêmes éduqués sur le plan pulsionnel. Des parents agressifs, violents, pervers,

[450] Idem, pp. 54-56

[451] VAILLANT (F). op.cit., p.22

[452] FREUD (S). L'avenir d'une illusion . Paris, PUF,1971, p.10-13

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

n'amèneront pas leurs enfants à des attitudes contraires. Il en sera de même pour les maîtres ou les nourrices présentant les mêmes caractéristiques.

Après Freud, la psychanalyse est restée dans la même ligne que Freud quant à l'éducabilité de l'agressivité, qui est un acquis culturel. Pour Fromm, l'agressivité bénigne est nécessaire à la relation avec autrui ; c'est donc une agressivité positive, alors que l'agressivité maligne - négative, destructrice - peut être structurée en simple névrose comme en passions haineuses, voire en délires de persécution [453] .

Les passions haineuses ou les sentiments de persécution sont dues aux parents, à la société. Les haines ou les peurs sont cultivées par les éducateurs dans les esprits des jeunes. Peut-être le font-ils inconsciemment, mais ils le font, et les conséquences sont inévitables, bien qu'elles soient regrettables et inacceptables. Ce phénomène de la culture de l'agressivité maligne - destructrice - se rencontre dans les sociétés victimes de luttes raciales, ethniques, régionales, etc. Dans ces sociétés, il n'est pas facile de ne pas créer chez les jeunes le rejet de l'autre, la haine, même la peur de ''l'autre". Ici, l'autre est celui qui est différent : l'autre ethnie, l'autre religion, l'autre couleur de la peau, l'autre région, etc. Là, il sera donc difficile d'éduquer à "la combativité" de Denise Van Caneghem [454] , qui est la puissance de l'agressivité constructive.

Depuis quelques années, la violence devient une préoccupation, en particulier des éducateurs, convaincus que l'éducation peut y apporter une solution. Des initiatives sont ainsi prises pour éduquer l'agressivité des enfants ou cultiver la non violence. Dans ce cadre, des expériences ont été menées dans des Ecoles, membres du Réseau des Ecoles Associées de l'UNESCO. Nous en résumons une, réalisée en France, dans une Ecole primaire. où la théorie sur l'agressivité a amené les enseignants à la formulation d'objectifs suivants: être à l'écoute de cette agressivité, qui peut s'exprimer par le jeu, le travail, la recherche, la créativité, et permettre à l'enfant de dissocier agressivité et violence. Cette expérience pédagogique a abouti à des résultats encourageants. Après avoir analysé les raisons des bagarres (agressivité gratuite, rejet d'enfants qui deviennent la cible des autres, difficultés relationnelles ou rivalité de certains enfants entre eux, désir du même jeu-objet, dureté des rapports entre certains enfants et leurs parents), les enseignants ont réaménagé la cour de recréation en fonction des besoins et des attentes des enfants ; ils affirment que, de façon quasi immédiate, les bagarres ont cessé [455] .

Il n'a pas été seulement question d'agir sur l'environnement physique de l'enfant ; il a été aussi question de l'environnement humain, du rôle des enseignants : face aux bagarres, aux passages à l'acte parfois dangereux, ils ont mis en avant, en les développant dans leurs pratiques, un certain nombre d'attitudes : ***" l'enseignant doit être ferme, vis-à-vis de l'enfant ; mais il doit savoir apaiser, rassurer, dédramatiser, il doit savoir intervenir, s'il le juge bon, pour marquer la gravité du geste et savoir inciter l'enfant à modifier son comportement en lui faisant prendre conscience de***

[453] Vaillant (F.). op. cit., p. 26

[454] VAN CANEGHEM (D). op. cit., p.27

[455] MEYER-BISCH (P). op. cit., p. 59-61

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

sa responsabilité; il doit ramener l'attention de l'enfant sur l'objet du litige en évitant au maximum de développer, même sans le vouloir, les rivalités entre enfants en évitant de créer des situations de comparaison qui peuvent engendrer la jalousie. Il est d'autre part apparu de façon évidente qu'un des remèdes les plus efficaces à la violence (agressivité négative) était l'amour, la tendresse - dont Freud dit qu'elle est une formation secondaire, réactionnelle - et l'amitié. On sait trop bien où conduisent, de ce point de vue, les carences affectives „[456] .

Dans le même cadre de lutte contre la violence, Lucien Piloz rappelle que la relation de l'enseignant avec l'élève est déterminante. La rencontre entre le maître et l'élève est indispensable à la non violence. Il dénonce le contre sens selon lequel la formation est achevée lorsque l'information est dispensée, reposant sur l'illusion que l'on peut agir sur une présence à l'aide de concepts. Pour lui, on ne combattra pas la violence à l'Ecole, ni ailleurs, en proposant des cours sur la violence [457] .

La rencontre entre l'enseignant et l'enfant (petit ou grand) est indispensable à la lutte contre l'agressivité destructrice ; effectivement, l'enseignant constituant le personnage le plus important dans la vie scolaire, l'absence de tout lien affectif entre lui et l'élève ne peut pas être sans effet sur l'état affectif de ce dernier : si l'amour, l'affection, l'amitié sont des facteurs de la lutte contre l'agressivité, leur absence entre l'élève et l'enseignant ne peut que l'engendrer.

L'information sur les causes de la violence

La meilleure façon de lutter contre une maladie, c'est de s'attaquer à ses origines, à ses causes. L'éducation pourra-t-elle alors éviter le racisme, ramener la chaleur humaine dans les familles et dans les sociétés humaines modernes, reconstruire un espace vital, apaiser la soif du pouvoir, lutter contre l'alcoolisme, etc. ?

La première urgence qui se dessine en lisant cette liste est l'information. Si tout le monde sait que le racisme est responsable d'énormément de violence, il ne sait pas qu'il n'a aucun fondement humainement et scientifiquement acceptable. Si la chaleur humaine et l'espace vital sont nécessaires à une vie calme, heureuse, tout le monde contribue, parfois inconsciemment, à leur réduction. La recherche du pouvoir est à l'origine de guerres et conflits sous toutes leurs formes. Les gens sont-ils conscients des conséquences, aussi bien immédiates que lointaines, de leurs attitudes et leurs actes ? L'alcool, si attrayant pour presque tout le monde, ses effets nocifs sont-ils connus ? Pour ne se référer qu'à ces quelques causes, l'ignorance semblerait contribuer fortement à la prolifération de la violence. L'une des missions de l'école sera alors d'instruire les gens, de les informer sur ce qui est à l'origine des violences dont tout le monde souffre. Cette mission fait penser à l'éducation pour tous, qui est encore un grand défi pour les pays en développement.

[456] Idem, p. 63

[457] PILOZ (L). Elève, cherche rencontre désespérément. Biennale de l'Education et de la formation, Résumé des communications, Paris – La Sorbonne, 18-21 avril 1996, pp. 193-194

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

L'instruction suffirait-t-elle à éviter les causes de la violence ? Il est difficile de dire oui ou non. Ce qui est sûr, c'est que plus une maladie est connue, moins elle fera de victimes. Si, aujourd'hui, tout le monde sait que " ***la science répond NON sans ambages à la prétendue infériorité ou supériorité raciale absolue, constante et permanente d'un groupe humain quelconque "*** [458] **,** peut-être le racisme disparaîtrai-t-il ! Si les jeunes apprenaient à le combattre, refusant d'en subir les méfaits et d'en faire l'héritage à leur progéniture, on en parlerait plus.

L'éducation familiale joue un rôle important dans le développement de l'enfant. Celui-ci peut être déjà violent dès son entrée à l'école. Celle-ci pourrait bien l'instruire sur les causes de la violence, mais cette instruction ne pourrait pas garantir le changement d'attitudes chez l'enfant. Ceci pour dire que les parents d'enfants, pour faciliter la tâche à l'Ecole, doivent disposer d'assez d'informations sur l'éducation des enfants, surtout en famille.

En effet, les parents feraient – ils ont-ils du mal expressément à leurs enfants ? Parfois, ils croient leur faire du bien et ils aboutissent au contraire. Faut-il punir l'enfant ? Si oui, quand et comment? Quelle punition pour quel comportement? L'affection parentale est indispensable, oui. Mais à quel degré? Trop d'affection, moyenne ou peu d'affection ? La vérité, l'enfant a besoin de la connaître. Mais quelle vérité? Doit-il connaître toute la vie de ses parents? Doit-il assister à leurs bagarres, à leurs incompréhensions, à leurs amours ? Dans quelles limites ? A-t-il droit à toutes les informations, quel que soit son âge ? La télévision est bonne pour l'éducation; les enfants l'aiment même trop. Ont-ils le droit de tout voir et tout entendre ? Pourquoi une telle émission et pourquoi pas celle-là? Pourquoi ces images et pourquoi pas celles-là ?

Autant de questions qui peuvent se poser aux parents et auxquelles les réponses ne sont pas évidentes, d'autant plus qu'elles sont très liées à l'éducation reçue, à la culture et à la mentalité connues. Un minimum d'informations des futurs éducateurs sur la psychologie de l'enfant, sur des principes pédagogiques importants, et même sur des données psychanalytiques accessibles à tout le monde est nécessaire. Cette information évitera de faire n'importe quoi en éducation, diminuant ainsi les violences liées aux défaillances éducatives familiales.

L'instruction sur les causes de la violence ne va pas entraîner leur éradication, mais contribuer à en diminuer l'intensité, la fréquence, les victimes. Elle ne suffit pas à éradiquer ces causes, car nous sommes ici dans le domaine des valeurs, de l'éthique, du bien et du mal. Nous connaissons des médecins qui fument ou se soûlent, des psychopédagogues qui maltraitent les enfants, de grands diplômés racistes, etc. L'existence de ces cas ne peut pas décourager du combat contre l'ignorance qui, pour le cas présent, est source de violence. Toutes ces instructions peuvent se donner à l'Ecole, même primaire. Mais il n'est pas évident que les administrateurs et les concepteurs de l'éducation en réalisent l'opportunité. Il faut qu'ils y soient préparés, ce qui n'est pas toujours le cas.

[458] ***SANTIAGO(G). op. cit.,pp.76***

L'éducation aux méthodes de résolution de conflits sans recourir à la force, à la violence

La non-violence est une attitude, une valeur, un savoir vivre, un savoir être. Plus haut, nous avons évoqué les difficultés de la pratique de l'éducation aux valeurs, auxquelles n'échapperait pas l'éducation aux méthodes de résolution de conflits sans recourir à la force, à la violence. Suffira-t-il de connaître la théorie sur les conflits, les techniques de la méthode non violente en question, pour devenir non violent devant un conflit ?

Aujourd'hui, le moyen le plus utilisé pour régler les conflits de plus en plus fréquents est la violence. Celle-ci est vécue au quotidien dans tous les milieux et par tout le monde, sans distinction de sexe, d'âge, de niveau d'études, etc. Cela est devenu une ''culture'', une façon de faire. L'Ecole a-t-elle les moyens de changer une telle disposition ! Avec Reardon, nous acceptons que *" **la pratique de la tolérance peut être facilité par la connaissance des solutions de rechange à la violence et des techniques de conduite non violente, de gestion constructive et de résolution équitable des conflits** "* [459] . Cependant, cette connaissance doit être associée à un apprentissage d'attitudes non-violentes concrètes, conduisant à l'incarnation de celles-ci.

Sur le plan pratique, beaucoup d'essais ont été enregistrés dans l'éducation à la résolution pacifique des conflits. Une des approches communément enseignées dans les Ecoles à tous les niveaux, telle que la décrit Reardon, est un processus en six étapes mis au point, sous des formes et des adaptations diverses, par l'American Friend Service Committee de Kansas City, aux Etats-Unis d'Amérique [460] . Présentons-en une versiondestinée aux jeunes apprenants et s'appliquant aux conflits personnels; elle peut aussi être adaptée à l'usage de l'enseignement secondaire et appliquée aux conflits de groupe. Elle se présente sous forme d'une série de questions, que les maîtres pourront, s'ils le désirent, reformuler en termes adaptés au degré de développement des enfants concernés.

Six étapes pour résoudre un conflit

"

1. Quelle est la chose que je veux qui m'a plongé dans ce conflit ? Que veut l'autre avec qui je suis en conflit ?
2. Quel est l'objet du conflit ? Voulons-nous tous les deux la même chose ? Ou voulons-nous que des choses différentes aient lieu au même moment, par exemple, s'agit-il d'un différend au sujet d'un ballon de football ou d'un différend au sujet du jeu à pratiquer pendant l'heure consacrée au sport ou de l'émission à regarder à la télévision?
3. Puis-je imaginer des moyens qui nous permettent d'obtenir tous les deux ce que nous voulons ? Combien de moyens distincts puis-je ainsi envisager ? Combien de moyens

[459] READON (B.A). La tolérance, porte ouverte sur la paix, unité pour l'enseignement primaire, Paris, Unesco, 1997, p.55

[460] Idem, p.64

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

mon adversaire et moi pouvons-nous imaginer ? Combien de moyens nos camarades de classe peuvent-ils nous aider à imaginer ?

4. Lequel de ces moyens serait le meilleur? Dans chaque cas, que pourrait-il arriver si nous nous y prenions de cette façon ? Serais-je satisfait de ces résultats ? Mon adversaire le serait-il ?

5. Quels sont les moyens qui ont le plus de chances de nous satisfaire tous les deux ? Quel est celui sur lequel nous pourrions nous mettre d'accord ? Respecterions-nous l'accord ?

6. Comment pouvons-nous commencer à mettre en oeuvre ce moyen et comment pouvons-nous nous assurer qu'il marche ? Sera-t-il à l'épreuve du temps ? "Idem, pp. 64-65

La pratique de cette technique suppose déjà l'existence d'une série de valeurs, d'attitudes, chez les sujets en conflit : la tolérance qui permet de ne pas passer directement à la violence (verbale, physique,…) l'écoute, le respect de l'autre, la lucidité, le discernement, etc. Or, faire incarner ces valeurs humaines semble constituer le plus grand problème de l'éducation scolaire.

3.2.2. Certains facteurs internes au système scolaire sont sources de son propre échec en éducation aux valeurs citoyennes

Tout ce qui favorise l'échec scolaire porte préjudice aux valeurs citoyennes. Nous avons vu certains des facteurs extérieurs à l'Ecole; maintenant vient le tour des facteurs liés au système scolaire lui-même.

3.2.2.1. L'éducation à la citoyenneté, une éducation aux valeurs, n'a pas de méthode propre, certaine et fiable, elle tâtonne.

Les valeurs que vise l'éducation à la citoyenneté moderne sont connues et acceptées par tout le monde : le respect de l'autre, l'égalité, les droits de l'homme, la démocratie, la responsabilité, etc. On peut les enseigner, les faire citer, commenter, apprécier, reconnaître leur absence ou leur présence dans des situations réelles autour etc. Cependant, cela ne garantit en rien, en retour, leur adoption et leur application dans la vie de ceux qui les apprennent. Autour de ce problème de l'éducation aux valeurs, plusieurs positions, parfois contradictoires, existent; voyons-en quelques unes.

Les modèles d'éducation aux valeurs et leurs faiblesses

L'enseignement et l'éducation aux valeurs connaissent des problèmes liés à la nature même des valeurs. Leur éducation paraît paradoxale, comme l'explique Mougniotte : ***" D'une part, elle est particulièrement éminente, puisqu'elle a trait aux idéaux qui, au fil des jours, orientent les comportements et, plus encore, par rapport auxquels la vie acquiert un sens; d'autre part, on ne sait guère comment faciliter et, a fortiori, provoquer à coup sûr la croyance en leur pertinence, car cela n'est pas d'ordre***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

intellectuel, mais affectif, émotionnel: ce qui, certes, ne signifie pas irrationnel et cependant désigne un registre spécifique qui, sans exclure celui de l'esprit, est plutôt de l'ordre du cœur " [461]

François Gallichet présente trois modèles de l'éducation aux valeurs. Le premier, appelé "mimétique", ***" repose sur l'idée que le savoir rationnel, exposé et transmis par l'enseignant, provoque chez l'élève une adhésion, la formation d'habitudes intellectuelles (esprit de rigueur, de cohérence, de vérification; curiosité, etc.) et morales (esprit critique, volonté d'indépendance) qui sont transmises par une sorte d'osmose à la fois intellectuelle (désir d'imitation du maître, mais pour s'affranchir de sa tutelle) et affective (enthousiasme pour le bien, les lumières, le progrès de soi-même et de l'humanité). L'éducation, dans cette perspective, demeure une transmission, même si celle-ci n'est pas seulement une transmission de connaissances, mais aussi d'habiletés et de valeurs "*** [462] ***.***

Le deuxième, appelé "analogique", consiste en l'expérience personnellement effectuée par l'enfant ou l'élève. ***" L'éducation aux valeurs consistera à placer ce dernier dans une situation où il éprouvera directement et immédiatement la nécessité de comportements responsables, altruistes, démocratiques, etc. Nous avons appelé un tel modèle analogique, dans la mesure où il vise à constituer l'école comme un milieu où pourront être vécues des expériences sociales et morales analogues à celles qu'il pourra faire plus tard dans la société "réelle", et telles que des unes aux autres un transfert soit possible "*** [463] ***.***

Le troisième appelé "réaliste", brise le miroir de l'analogie, et ouvre l'Ecole sur le milieu", sur les réalités de la vie. ***" L'enseignant va se trouver dépossédé peu ou prou de son monopole éducatif; il devient, au moins partiellement, un médiateur entre les élèves et le monde, symbolisé par l'irruption "d'intervenants extérieurs" ou l'organisation de visites et de déplacements multiples et divers "*** [464] ***.***

Pour l'auteur, aucun des trois modèles n'est certain de conduire aux valeurs visées par l'intention éducative. Effectivement, prises isolément, nous pensons que ni l'un ni l'autre ne pourrait aboutir à la finalité de l'éducation aux valeurs qui est leur incarnation.

Au premier modèle, nous objecterons avec Mougniotte, que la connaissance ne suffit pas à entraîner l'action et l'adhésion. L'on peut être très informé d'un principe, convaincu rationnellement de l'estime qu'il mérite, sans éprouver ni la force ni même le désir de l'appliquer, sans y croire, sans s'intéresser à son essor ni, a fortiori, entendre s'y sacrifier. Et, si l'on a critiqué les leçons de morale ou d'instruction civique de naguère, c'est notamment parce qu'elles n'entraîneraient automatiquement ni moralité, ni civisme et se seraient avérées inefficaces. On devrait donc, en ce domaine, se défendre de l'illusion

[461] ***MOUGNIOTTE (A). L'école de la République. op. cit., p.103***

[462] ***GALICHET (F). op. cit., p.139***

[463] ***Idem, pp.130-140***

[464] ***Idem,p.140***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

scolaire due à un postulat intellectualiste un peu sommaire [465] .

Le deuxième modèle nous semble progresser, vers l'adoption d'attitudes. Cependant, du fait que les conditions de la vie scolaire soient différentes de celles de la vie en société extra-scolaire, où l'on est appelé à vivre naturellement après le passage à l'Ecole, celle-ci ne peut constituer une référence axiologique pour les enseignés. D'où l'importance du troisième modèle qui, lui, s'ouvre au milieu social. Evidemment, il ne peut pas se fier uniquement à l'expérience des réalités de la vie ; il doit recourir au premier modèle pour compléter, enrichir et éclairer les réalités relatives aux valeurs. Le milieu scolaire devrait constituer un lieu d'application des valeurs sociales, et non le contraire.

La complexité de l'éducation aux valeurs amène au constat selon lequel cet éducation ***" n'obéirait ni aux mêmes lois ni aux mêmes contraintes que l'apprentissage des savoirs et des savoirs-faire, et que tout le potentiel de réflexion didactique accumulé autour de ces derniers ne s'appliquerait pas à elle "*** [466] **.**

Les valeurs comportent des contenus intellectuels, à enseigner au même titre que les autres savoirs, donc en respectant tout le potentiel de réflexion didactique accumulé jusqu'ici. Même si l'enseignement des valeurs, en tant que matière à connaître et non de valeurs à adopter, ne garantit pas leur incarnation, celle-ci n'est pas non plus exclue. Cet enseignement entraînerait une prise de conscience des valeurs, qui est un début indispensable à leur éducation. Sur le plan méthodologique, nous croyons qu'une combinaison bien pensée des trois modèles précédents améliorerait la situation.

Faut-il profiter de l'affectivité des enfants pour inculquer des valeurs ou endoctriner ?

Dans sa discussion du problème de la didactique des valeurs, Mougniotte critique des approches pédagogiques qui s'appuieraient sur l'affectivité des enfants pour leur inculquer les valeurs. Partant de l'expérience de la coopérative scolaire par exemple, il écrit : " ***..., toutes proportions gardées, un risque de la coopérative scolaire n'est-il pas, malgré ses mérites, de procurer éventuellement à un leader potentiel un rôle, une influence, un impact qui le mobiliseraient davantage que la valeur intrinsèque de la coopération et le convaincraient de s'engager ensuite dans n'importe quelle activité où il trouverait à exercer son autorité? Si précieuse soit-elle, l'expérience vécue peut donc empêcher le recul, la distance et, en définitive, la réflexion. Plus largement condamnable serait une méthode qui prendrait appui sur l'affectivité en abusant de l'émotivité, de la naïveté et du manque de sens critique des enfants pour leur faire aimer ce dont ils ne comprendraient pas les enjeux. Il y aurait là une forme subtile d'endoctrinement, qui compromettrait d'autant plus l'avenir que, devenus plus mûrs, les élèves estimeraient qu'on a alors abusé de leur crédulité "*** [467] **.**

[465] Mougniotte (A.). op. cit., p. 103

[466] ***GALLICHET (F). op. cit., p.141***

Ce que nous retenons ici de très important, c'est qu'il faut à tout prix éviter des conversions qui ne soient pas fondées sur la réflexion, la compréhension, la confrontation d'idées différentes, la critique, etc. Il ne faut donc pas laisser les apprenants emportés et guidés uniquement par les émotions; celles-ci doivent être éclairées, tempérées, amorties, saisies ou maîtrisées par la réflexion, le jugement.

L'éducation aux valeurs connaît donc des divergences. Quant à la didactique des valeurs, celles-ci ont des contenus qu'il faut enseigner pour faciliter leur intériorisation. D'autre part, il faut éviter l'endoctrinement, fondé sur l'affectivité des enfants, en recourant progressivement à leur raisonnement. Pour ce qui concerne l'approche méthodologique à retenir, nous pensons qu'il faut exploiter les points positifs de chacune des approches appliquées jusqu'ici. Une combinaison bien réfléchie des trois approches pourrait aboutir à un meilleur résultat.

3.2.2.2. L'Ecole, facteur de ruptures sociales

Il est indéniable que l'Ecole est naturellement portée à donner la priorité à la formation des qualités intellectuelles, au détriment de la formation du caractère et de la sensibilité. Elle constitue un milieu artificiel, isolé de la vie réelle dans laquelle se meut et se développe l'enfant [468] . A la longue, l'Ecole finit par acculturer ceux qui le fréquentent ; des exemples sont donnés chez les peuples migrants ou immigrants [469] .

En Afrique, l'Ecole a entraîné au moins deux formes de ruptures essentielles : arracher les jeunes de leur milieu social et effacer les cultures autochtones. Ce passage explique largement cette première forme de rupture : ***" En Afrique plus qu'ailleurs, l'engrenage de l'école retient les élèves relativement plus longtemps qu'ailleurs, car les conditions d'études sont plus difficiles, et le désir d'aller de l'avant est plus fort. En effet, il s'agit d'échapper à la honte de revenir au foyer sans le "papier" (le diplôme) pour lequel on est inscrit. La pression sociale est telle que "la fuite en avant" dans le cursus scolaire est encouragée; mais, du même coup, s'aggravent les risques de scission par rapport au tissu social originel. De retour au village après dix ou quinze ans (parfois même trois ans seulement), (…) un bon nombre de jeunes ne se reconnaissent plus dans leur société globale qui, elle aussi, ne se reconnaît pas en eux. Des complexes réciproques de supériorité ou d'infériorité se développent. Certains diplômés ayant presque oublié leur langue maternelle ne peuvent plus entrer en dialogue direct et profond avec la famille. Ce sont des fractures et des démantèlements socio-culturels qui se préparent "*** [470] ***.***

Si les intellectuels africains ignorent leur milieu d'origine dans tous ses aspects

[467] ***MOUGNIOTTE (A). op.cit., p. 104***

[468] GASTON (M). op. cit., p. 201

[469] Idem, p.60

[470] ***KI-ZERBO (J). op. cit., pp. 76-77***

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

(culturel, social, historique, géographique, économique...) comment vont-ils développer leur société ? Quels transferts utiles peuvent-ils effectuer au profit de leur société ? Quelle citoyenneté vont-ils promouvoir ? Quant aux cultures autochtones, elles souffrent du fait que l'éducation scolaire africaine ignore complètement les caractéristiques du milieu d'origine des apprenants et présente uniquement des contenus de la culture étrangère, dite ''civilisée''.

L'Ecole produit donc des éléments qui ne veulent et ne peuvent pas s'intégrer dans leur société. Ils finissent alors en ville, où ils vont chercher une vie "plus civilisée" qu'à la campagne. Ce n'est que lorsque l'enfant échoue aussi dans la grande Ecole de la ville, que commencent la marginalisation, la crise profonde d'adaptation, et parfois la résistance active à l'ordre établi. [471]

On a vite compris qu'une Ecole qui produit des gens inutilisables face aux besoins de toutes sortes de la population n'en vaut pas la peine. C'est dans ce sens que des conférences africaines furent organisées, laissant derrière elles des propositions correctives. Malheureusement, les résultats attendus n'ont pas été obtenus: ***" La tradition suggérait une approche globale du problème de l'enfant et une éducation intégrée. L'Afrique vit actuellement encore, malgré des tentatives multiples çà et là (Ecole liée à la production, ruralisation, introduction de la langue maternelle, etc.), sur des systèmes éducatifs inadaptés, hérités du système colonial où la théorie est coupée de la pratique, la formation coupée de la vie active et de l'emploi. La déclaration de la Conférence des ministres africains de l'éducation, tenue à Lagos du 27 janvier au 4 février 1976, est un constat de cette carence méthodologique et un projet de remède. Celle d'Harare (28 juin - 3 juillet 1982) affirme que vingt ans après la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, rares sont les pays africains à avoir fondé une école nouvelle, réellement décolonisée, parce que fondée sur l'identité culturelle retrouvée et la prise en compte des valeurs de culture des sociétés africaines . "*** [472]

Aujourd'hui, en 1999, la situation reste la même en Afrique : le système scolaire produit des inadaptés sociaux, ne pouvant pas participer au développement de leur société, car ils sont incapables de résoudre les problèmes vitaux de la société, et cela dans tous les domaines (social, culturel, économique, politique, etc.). Il produit des personnes qui connaissent bien de théories, mais sans pratique; des théories qui ne correspondent à aucune réalité de chez eux. Malgré d'énormes dépenses et d'innombrables réformes scolaires, l'Afrique piétine. Cela finira-t-il un jour? Ce sont les produits de ces systèmes éducatifs qui tiennent toutes les responsabilités (politiques, sociales, économiques, culturelles, etc.) dans les Etats post-coloniaux depuis les indépendances. L'on ne devrait pas trop s'étonner des contradictions permanentes entre les discours et la pratique, source intarissable de conflits et de violences.

[471] Idem, p. 79

[472] TETTEKPOE (D.A). Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels. Famille, enfant et développement en Afrique, UNESCO, Paris, 1988, p.85

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

3.2.2.3. L'Ecole, facteur d'inégalités sociales

L'égalité des hommes est un idéal naturel de démocratie, qui est elle-même un idéal de tous les efforts politiques actuels. Affirmer que l'Ecole est un facteur des inégalités sociales revient à nier son rôle qui, en principe, serait de donner la même chance à tout le monde.

L'impact de l'Ecole sur l'égalité des hommes se mesure donc à son incapacité d'égaliser les chances de ceux qui la fréquentent. En effet, comme l'écrit Mougniotte, l'égalisation des chances ***" a longtemps dynamisé l'Ecole et motivé le corps enseignant; il est indéniable qu'elle a, en plusieurs cas, cassé des fatalismes sociaux et même globalement induit certains processus promotionnels. Mais des travaux désormais difficilement contournables se sont attachés à établir que, si méritoire qu'on la suppose, l'Ecole agit sur des sujets déjà trop différenciés par les étapes antérieures de leur vie pour pouvoir en effacer les effets et restituer à des talents naturels toutes leurs chances. Les enfants sont d'emblée culturellement conditionnés par leur famille et leur milieu, de sorte que, sans être dépourvue de force et de portée, l'Ecole n'est pas tout-puissante "*** [473] ***.***

L'impuissance de l'Ecole réside dans le fait qu'elle n'a pas les moyens de réduire totalement l'échec et les abandons scolaires. Même si des facteurs externes à l'Ecole sont responsables de ces échecs et abandons scolaires, les insuffisances méthodologiques et psycho-pédagogiques ne sont pas exclues. Si les sciences de l'éducation ne peuvent pas déterminer avec précision la part de l'Ecole et celle du milieu socio-culturel de l'apprenant, elles affirment que les deux terrains doivent être considérés simultanément pour réussir la réduction des inégalités par l'Ecole. Malheureusement, force est de constater que, dans le monde entier, on n'en est pas encore là**.** C'est ainsi que, comme le signale Mougniotte, Bourdieu et Passeron ont mis en lumière ***'la corrélation entre l'origine socio-économique des écoliers et leurs performances scolaires", et que Langouët a soutenu que ''des innovations destinées à favoriser les défavorisés se retournaient plutôt contre eux et jouaient à l'avantage de ceux que leur familiarité avec la culture rendait capables d'en profiter''*** [474] *.*

Plus précisément, comme l'explique Le Thàn Khôi, " ***l'Ecole, centrée sur des conceptions universalistes et des pratiques linguistiques qui sont celles de la bourgeoisie, n'est "unique" ou "commune" que de nom : elle divise les élèves en "bons", "moyens" et "mauvais", "en avance", "à l'heure" et "en retard", hiérarchie qui reflète celle des classes sociales. (…) Dans certains pays, dans le cadre même de la scolarité obligatoire, on note une coupure entre l'Ecole primaire et le premier cycle du secondaire. En outre, celui-ci comporte des filières qui ne conduisent pas aux mêmes carrières professionnelles. Il existe aussi souvent plusieurs types d'Ecoles dont la nature, le statut et le prestige diffèrent sensiblement "*** [475] ***.***

Dans les pays socialistes, les inégalités liées à l'Ecole sont moindres que dans les

[473] ***MOUGNIOTTE (A). Eduquer à la démocratie, op.cit;, p.111***

[474] Idem, p.159

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

pays capitalistes, mais elles existent. Dans ces pays, observe Lê Thành Khöi : on observe que, en raison de la nature de leur système politique, l'Etat y a joué et y joue un rôle plus grand que dans les pays capitalistes pour assurer le droit à l'éducation. Pour Lénine, ***" c'est la conscience des masses qui fait la force de l'Etat... La victoire de la révolution ne sera complète que par l'Ecole"*** [476] **.**

Pour ce qui est de l'Afrique, la situation est pire. ***" Il n'y a pas de société sans inégalités mais, quand la misère générale s'accroît, les inégalités sont plus injustes et plus profondément ressenties. Certes l'Ecole amplifie en termes absolus les chances des faibles de se hisser eux aussi au sommet des hiérarchies "*** [477] . Aujourd'hui, elle est ressentie comme un besoin indispensable à la survie de l'humanité, mais elle reste une institution fermée à beaucoup d'hommes et de femmes dans les pays pauvres, et ouverte seulement à quelques groupes.

Beaucoup d'efforts sont soutenus pour que l'Ecole soit un lieu efficace d'éducation à la citoyenneté. Cependant, les limites et insuffisances sont encore nombreuses et importantes. Elles peuvent se regrouper en deux. Le premier comprend des facteurs externes, et le second, des facteurs internes ; ils concourent tous à handicaper l'Ecole dans sa mission d'éduquer le citoyen, en ce sens qu'ils favorisent l'échec de cette éducation. Comme nous avons pu le voir, le pouvoir politique, la société elle-même, les familles prises individuellement, les médias et la violence figurent dans le groupe des facteurs externes. Les éléments qui ont retenu notre attention parmi les facteurs internes à l'école sont les méthodes d'éducation aux valeurs, et l'impact de l'école sur la vie sociale (ruptures sociales, inégalités sociales). N'est-il pas paradoxal de demander à l'Ecole d'éduquer aux valeurs tels que l'égalité, le respect des différences, alors qu'elle même, par sa structure, favorise les inégalités et l'acculturation ? Le chemin est donc encore long pour que l'Ecole puisse devenir une institution qui promeut les valeurs citoyennes qu'elle enseigne.

Conclusion

En vue de faire de l'Ecole un lieu d'éducation à la citoyenneté, beaucoup d'initiatives privées, nationales ou internationales, ont été prises, surtout depuis la deuxième dizaine du 20è siècle. Quelques résultats positifs ont été enregistrés. Par exemple, ceux de la pédagogie Freinet ont été appréciés là où elle a été appliquée, en France d'abord, et dans certains coins du monde ensuite. L'expérience de l'Ecole Normale en Colombie et l'expérience des Ecoles Associées de l'UNESCO sont des réussites.

Maintenant que la violence tend à prendre le dessus dans l'existence humaine, la communauté internationale s'est mobilisée et lutte pour la paix. Elle recourt, entre autres moyens, à l'éducation scolaire. Par l'Ecole, elle veut éduquer le citoyen ou le futur citoyen

[475] ***LE THAN KHOI. L'action des pouvoirs publics. Le droit de l'enfant à l'éducation, Unesco, 1979, p.179***

[476] ***Idem, p. 180***

[477] Idem, p. 78

aux différentes valeurs susceptibles d'amener la paix au monde, la tolérance, la multi-culturalité, les droits de l'homme, les valeurs démocratiques etc. C'est une éducation visant la citoyenneté, prise au niveau local, national ou planétaire.

Certes, l'éducation à la citoyenneté par le biais de l'Ecole n'est pas généralisée, mais elle est aujourd'hui ressentie comme un besoin. Les expériences qui peuvent servir d'évaluation ne sont pas très nombreuses, mais l'espoir que suscitent les principes pédagogiques de l'Ecole Nouvelle, d'inspiration Freinet, justifie la multiplicité des innovations tentées dans les Ecoles ces dernières années, souvent sans succès, de former des citoyens capables de participer au développement de leur société.

Le monde met donc son espoir en l'Ecole pour retrouver la paix; cependant, celle-ci présente des limites et des insuffisances. En effet, plusieurs institutions, plutôt que de l'aider dans sa mission d'éduquer le citoyen, la contrarient :

- dans un Etat non démocratique, il est difficile d'éduquer au politique et, dans celui où la vie n'a plus de valeur, l'Education à la citoyenneté perd son sens;
- Au lieu que la société collabore avec l'Ecole pour éduquer les enfants, elle lui abandonne cette tâche et, au reste, entretient des valeurs contradictoires des valeurs scolaires, ce qui influence négativement ces apprentissages ;
- Le rôle de la famille, dans l'éducation physique de l'enfant et dans sa préparation morale et culturelle, est fondamentale. Cependant, la pauvreté, le niveau socio-culturel bas ainsi que les problèmes socio-affectifs dans plusieurs familles constituent un obstacle au succès scolaire;
- Les médias, de leur côté, devaient être des moyens à la disposition de la population, jeune ou adulte, pour s'informer, s'instruire, élargir son esprit au profit de son propre développement ou du développent collectif. Cependant, ils sont devenus un moyen d'appauvrissement intellectuel dans certains domaines, et d'appauvrissement moral;
- Enfin, nous avons vu que l'agressivité et la violence deviennent un défi pour l'Ecole. En orientant l'agressivité dans des activités constructives, en informant sur les causes de la violence et en enseignant les méthodes non violentes de la résolution de conflits, l'Ecole peut contribuer à arrêter la violence. Cependant, l'impact du milieu familial et social continue à oeuvrer en sens contraire, et la difficulté pédagogique de concilier ''instruction'' et ''éducation'' se fait sentir également.

A part les facteurs externes à l'Ecole, il y a aussi des facteurs internes qui handicapent son action. Il s'agit du manque d'une méthodologie spéciale de l'Education aux valeurs; dans ce domaine, on est encore au tâtonnement. Il s'agit aussi du fait que l'Ecole est un facteur de rupture et d'inégalités sociales, alors que celles-ci ne sont pas favorables à l'esprit citoyen. La rupture entraîne le désintérêt des jeunes envers leur société et l'ignorance de ses particularités, ce qui est indispensable à la volonté et à la capacité citoyennes. Les inégalités, quant à elles, sont sources permanentes de frustrations, celles-ci étant à leur tour source d'agressivité destructrice.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Conclusion partielle 2

Nous avons analysé le concept politique de "citoyenneté" et conclu qu'il était un idéal pour l'organisation politique des communautés actuelles; en effet, il invite les populations à créer des communautés où tout le monde ait les mêmes droits et les mêmes devoirs ou responsabilités, où tout le monde ait le droit et le devoir de participer à la gestion publique dans le strict respect de l'intérêt collectif.

En Afrique, la citoyenneté a été acceptée comme modèle des différentes politiques africaines post-coloniales. Cependant, pour plusieurs raisons, les principes de la citoyenneté sont restés lettre morte. Parmi celles qui en ont empêché l'incarnation, nous avons noté le manque de préparation ou d'éducation aux nouvelles institutions politiques qui devaient remplacer les anciennes, traditionnelles. C'est cette préparation que nous avons désignée par l'expression : Education à la citoyenneté.

Nous avons essayé de comprendre la signification de cette expression. Notre analyse nous a conduite à conclure que, éduquer à la citoyenneté signifierait donner au citoyen ou au futur citoyen une éducation morale qui lui apprendrait les valeurs universalisées et les différentes vertus en vue de leur incarnation, une éducation civique qui permettrait le développement de l'esprit et des attitudes civiques, et une éducation au politique qui développerait la capacité de réflexion et d'argumentation face aux problèmes qui font appel à sa responsabilité. Le succès de l'éducation à la citoyenneté est suspendu à un préalable indispensable : l'éducation dite fondamentale ou de base, qui est un droit de tout le monde, sans aucune distinction. Même si l'éducation à la citoyenneté s'avère un besoin dans les Etats développés aussi bien qu'en voie de développement, le besoin est beaucoup plus important dans ces derniers, surtout qu'elle doit commencer par éveiller les consciences à cette notion et les sensibiliser à sa nécessité.

L'Ecole s'étant révélée l'institution la mieux indiquée pour cette éducation, beaucoup d'initiatives ont été prises à travers le monde en vue d'en faire un lieu idéal pour l'éducation à la citoyenneté. Quelques résultats positifs ont été enregistrés, mais pas assez pour conclure que l'Ecole ait réussi cette mission.

Nous avons essayé de comprendre les raisons de cet échec, surtout pour les pays africains, et avons relevé des facteurs externes et internes. Les premiers sont liés aux pouvoirs politiques, à la société elle-même, aux familles et aux médias. Un autre élément analysé dans le même groupe est "*la violence*", vu l'importance qu'elle prend partout.Parmi les facteurs internes, nous avons relevé la méthodologie de l'éducation aux valeurs, ainsi que l'impact de l'Ecole, de par sa nature, dans le déracinement culturel et dans les inégalités sociales.

Après avoir fait le tour de la question de l'éducation à la citoyenneté en général et particulièrement en Afrique, la réponse à la question que nous nous étions posée est que l'éducation scolaire peut créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix ; mais à condition, d'une part, que les pouvoirs politiques et la société (la famille, l'environnement,

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

les médias) lui reconnaissent cette responsabilité et l'aident à l'exercer et, d'autre part, que les sciences de l'éducation trouvent une méthodologie appropriée à l'éducation aux valeurs.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

PARTIE III L'EDUCATION A LA CITOYENNETE PEUT-ELLE CONTRIBUER A RESOUDRE LES PROBLEMES SOCIO- POLITIQUES RWANDAIS ET A RAMENER LA PAIX AU RWANDA ?

INTRODUCTION

Le coup d'Etat du roi, effectué avant la colonisation, marque, en même temps une aspiration citoyenne (mettre fin à la monopolisation du pouvoir politique) et sa négation (recours à la violence et à l'intolérance). De même, la période coloniale fut caractérisée par une contradiction entre les valeurs socio-politiques occidentales enseignées à l'Eglise et à l'Ecole et les réalités du terrain. Ainsi, rien n'a pu arrêter les expéditions meurtrières

organisées par l'Etat à travers le pays et la guerre civile de 1959 qui opposait les Hutu aux Tutsi.

Après l'indépendance, l'Etat n'a cessé de vivre en guerre : attaques de réfugiés (1963-1964), guerre civile de 1972-1973 combinant ethnisme et régionalisme et massacre de Hutu et Twa et génocide des Tutsi des années 1990. Au centre de ces guerres, il y a simultanément revendication de la citoyenneté (désir de partager le pouvoir politique et de consolider les principes démocratiques et républicaines) et sa négation. Les principaux signes de celle-ci sont :

- la violence (guerres civiles) ;
- la rupture avec les idéaux nationaux des institutions démocratiques et républicaines, marquée par le monopartisme et la monopolisation du pouvoir , le régionalisme et l'ethnisme, la privatisation de l'Etat et le mensonge politique ;
- le maintien d'une population en exil ;
- la persistance, jusqu'en 1994, des anti-valeurs citoyennes qui ont caractérisé la période pré et péri-coloniale, à savoir : l'intolérance politique, de cruels massacres de la population organisés par l'Etat, la haine raciale et la croyance absolue aux mythes, aux idéologies et aux représentations sociales.

C'est cette contradiction qui justifie l'échec de la citoyenneté rwandaise. L'Ecole a-t-elle eu un rôle dans cet échec ? Peut-elle contribuer au changement de la situation dans le sens de la tolérance, de la cohabitation et de la paix.

CHAPITRE I : QUELLE EST LA PART DE L'ECOLE DANS L'ECHEC DE LA CITOYENNETE RWANDAISE?

La notion de citoyenneté est héritée du régime colonial dans le cadre des nouvelles institutions politiques basées - théoriquement -sur la démocratie et non sur la monarchie. Il n'est pas douteux que l'Ecole, étant une institution éducative de première importance après la famille, avait dans ses missions principales l'éducation du Rwandais à sa citoyenneté. Le constat d'échec étant une réalité, quelle fut la part de l'Ecole rwandaise ? Pour répondre à cette question, il faut connaître précisément l'esprit politique selon lequel elle fonctionnait et ses réalisations concrètes, avant de pouvoir en déceler les forces et les faiblesses.

1.1. L'esprit des textes législatifs et des politiques de l'éducation

L'Ecole coloniale ne visait pas les principes de la citoyenneté (égalité, liberté, responsabilité civique, droits de l'homme...). Mais ces principes furent ciblés dans les textes législatifs post-coloniaux. Dans ce cadre, analysons les Constitutions de 1962 et de

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

1978, ainsi que certaines politiques de l'éducation nationale.

1.1.1. Les Constitutions de 1962 et 1978

La Constitution de 1962

La Constitution de la République rwandaise du 24 novembre 1962 a été élaborée en vue de: (1) consolider la libération du peuple rwandais du joug féodal-colonialiste, en dotant le pays d'institutions réellement démocratiques, (ii) asseoir l'autorité des pouvoirs publics et la pacification du pays sur des bases à la fois légales et solides; (iii) assurer de manière effective l'union nationale, la justice sociale et le respect de la personne humaine basée sur la liberté, l'égalité et la fraternité de tous les membres de la communauté rwandaise, (iv) garantir aux générations présentes et futures les bienfaits de la liberté, de l'épanouissement individuel et de la prospérité collective et (v) assurer la coopération fraternelle du Rwanda avec tous les peuples d'Afrique et du monde.

A la lecture des buts de cette Constitution, on constate que, au lendemain de l'indépendance, les autorités de la République étaient animées par un grand souci d'union nationale, de liberté et d'égalité des composantes de la communauté rwandaise.

La Constitution de 1978

Dans le préambule de cette Constitution, il est stipulé que le peuple rwandais :

- considère l'oeuvre de libération entreprise par la révolution de 1959 et consacré le 1er juillet 1962 par l'accession à l'indépendance;
- désire adapter aux réalités nationales les principes constitutionnels établis le 24 novembre 1962 et poursuivre l'oeuvre de rénovation entreprise depuis la journée mémorable du 5 juillet 1973, en vue de la sauvegarde des acquis de la révolution de 1959 et, en particulier, de la restauration et du renforcement de la paix et de l'unité nationale;
- reste fidèle aux principes démocratiques et soucieux d'assurer la protection de la personne humaine et de promouvoir le respect des libertés fondamentales, conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme; est convaincu du bien-fondé des principes essentiels du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement en vue d'assurer le développement économique, social et culturel de la Nation;
- considère, en particulier, que la paix, l'unité nationale et la mobilisation de toutes les forces de la Nation sont des conditions essentielles de la réalisation de ce développement;
- est convaincu de l'impératif, pour la Nation, de compter d'abord sur ses propres

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

efforts pour la construction du pays;

- est conscient de la nécessité de développer une mentalité et une conscience nationales propres à un Peuple déterminé à se rendre maître de son destin;
- reconnaît que l'idéal de l'être humain libre et jouissant de tous ses droits ne peut être réalisé que si des institutions démocratiques permettent d'assurer la liberté, la justice, la paix et l'unité nationale;
- se décide à garantir aux générations présentes et futures les bienfaits de la liberté, de la prospérité et de l'épanouissement de l'individu;
- est résolu à contribuer au maintien de la coexistence pacifique entre les nations, au renforcement de la coopération entre les peuples et à l'édification de l'unité africaine.

Concernant les libertés publiques, la Constitution prévoit que tous les citoyens sont égaux devant la loi, sans discrimination aucune, notamment, de race, de couleur, d'origine, d'ethnie, de clan, de sexe, d'opinion, de religion ou de position sociale (art.16).

En comparant les deux Constitutions, on relève que :

- les principes de la constitution de 1962 sont repris, dans celle de 1978 mais celle-ci désire les adapter aux réalités nationales;
- dans la nouvelle Constitution, il y a une prise de conscience de la nécessité de "développer une mentalité et une conscience nationales";
- les éléments "famille et collectivité" n'apparaissent pas dans les principes de la nouvelle Constitution; l'accent est plutôt mis sur "l'individu" et sur "la nation";
- la Constitution de 1978 insiste sur la responsabilité des rwandais eux-mêmes dans leur développement intégral;
- les deux Constitutions insistent également sur la nécessité de l'union nationale, de la justice sociale, du respect de la personne humaine basé sur la liberté, l'égalité et la fraternité de tous les membres de la communauté rwandaise;
- la Constitution de 1978 veut promouvoir le respect des droits et des libertés fondamentales conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

En principe, les attentes essentielles des citoyens rwandais y sont consignées , mais leur réalisation n'était pas évidente sans recourir à l'éducation aussi bien de la masse populaire que de leurs autorités.

1.1.2 Les politiques de l'éducation

L'enseignement scolaire fut l'une des formes de l'éducation qui a beaucoup préoccupé les autorités rwandaises. Durant la période républicaine, il a été l'objet de plusieurs réformes car tous les réformateurs accusaient le système éducatif d'avoir déraciné culturellement les Rwandais et d'avoir produit des individus incapables de répondre aux besoins du pays.

En 1957, parmi les revendications des premiers leaders de la République (cfr

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Manifeste des Bahutu), figurait la réforme de l'enseignement: ***" surveillance de l'accès démocratique au secondaire et d'une distribution équitable des bourses universitaires; développement rapide de l'enseignement professionnel, technique et artisanal, à peine existant dans le pays alors qu'il est la base de l'émancipation économique; multiplication des foyers sociaux pour les milieux féminins ruraux "*** [478].

A propos de l'accès démocratique au secondaire et de la distribution équitable des bourses universitaires, l'Ecole est restée le reflet des rivalités ethniques et régionales après l'indépendance. Quant à la professionnalisation de l'enseignement, les critiques et les objectifs d'enseignement formulés ultérieurement en vue d'autres réformes font penser qu'elle n'a pas été réalisée comme il aurait été souhaité.

En 1972, une mission d'évaluation a constaté qu'une proportion non négligeable des jeunes gens n'était pas touchée par l'Ecole et que la grande majorité de ceux qui y étaient admis la quittaient avant la fin du primaire, souvent avant d'être alphabétisés d'une façon complète et durable. Par ailleurs, la mission a constaté que les programmes n'étaient pas suffisamment orientés vers les problèmes de développement auxquels devait faire face le Rwanda, où l'agriculture était prédominante et devait le rester dans les prochaines années [479].

C'est dans ce cadre qu'une réforme était envisagée avec, comme objectif:

- modifier les structures ;
- améliorer la qualité de l'enseignement et l'adapter aux conditions du pays.

En 1973-74, la politique de l'éducation était définie comme suit :

- l'enseignement primaire devrait être conçu avant tout pour permettre à la jeunesse rwandaise de sortir de ce cycle, bien armée afin d'affronter la vie, participer utilement au développement national ;
- la formation au secondaire devrait répondre aux besoins de développement en formant des cadres moyens. Elle serait donc plus technique, plus spécialisée, plus orientée que générale ;
- seul un certain nombre de jeunes gens spécialement doués ayant terminé le cycle complet du secondaire pourraient accéder à la formation universitaire et, là aussi, les nécessités du développement national devraient commander l'orientation des étudiants : seules les disciplines qui n'existent pas dans nos écoles supérieures et universitaires pourraient bénéficier des bourses d'études à l'étranger ;
- il serait compréhensible que l'admission aux différentes écoles tiendrait compte de la composition sociale, ethnique et régionale de la société rwandaise.

C'est après cette déclaration du Chef de l'Etat que le MINEDUC (Ministère de l'Education

[478] KARIBWAMI (J).op. cit., p.383

[479] UNESCO. Projet conjoint UNESCO/UNICEF sur l'Education au Rwanda. Mission d'évaluation 24 août–10 septembre 1972

Nationale) commença, dès l'année scolaire 1973-1974, à élaborer un projet de réforme de l'enseignement, conformément aux orientations précisées au plus haut échelon de la Nation : une Ecole primaire qui préparerait les citoyens devant être au courant de leurs devoirs, un enseignement secondaire et supérieur professionnalisés.

A la fin des années 1970, les critiques formulées à l'endroit de l'éducation scolaire demeuraient, au début des années 1960, en des termes parfois encore plus sévères. C'est ainsi que, en 1979, a commencé une réforme globale, dont les objectifs étaient de quatre ordres [480] :

1° La démocratisation de l'enseignement

Ce but était d'augmenter le taux de scolarisation des enfants entre 7 et 15 ans, de diminuer les déperditions et d'étendre la scolarisation des enfants à toutes les régions.

2° L'adaptation de l'enseignement aux besoins économiques du pays.

Cet objectif visait l'intégration des jeunes rwandais scolarisés dans leur milieu ambiant et dans le processus de développement national. Furent alors prises les mesures suivantes : baser l'enseignement primaire (3 cycles) sur les activités des populations rurales; créer un niveau post-primaire d'enseignement rural et artisanal intégré; professionnaliser et planifier l'enseignement secondaire et supérieur; diversifier les filières scolaires en fonction des besoins économiques du pays.

3° Le développement culturel

Cet objectif visait à:

- faire prendre conscience à la jeunesse rwandaise de la place de la culture nationale dans la vie courante. A cet effet, elle doit s'imprégner des valeurs et qualités qui donnent à notre peuple le sens de son authenticité,
- lutter contre la désorganisation de la personnalité des jeunes rwandais, surtout due à des phénomènes d'acculturation,
- accorder une grande importance à la langue nationale : le Kinyarwanda.

Les inquiétudes qui ont motivé la formulation de ces objectifs de la réforme de 1979 sont liées au fait que le système vécu jusque là n'avait pas pu former des individus dont le pays avait besoin; autrement dit, le système éducatif rwandais ne réalisait pas encore les objectifs formulés depuis la veille de l'indépendance et de l'institution de la République.

En peu de mots, ces objectifs révèlent un souci de formation de "citoyens rwandais", qui se reconnaissent rwandais, responsables du développement de leur pays et capables de le développer ; cet objectif n'avait pas été réalisé jusque là, comme le soulignent les instructions émanant des hautes instances de la politique rwandaise en 1984; nous en

[480] NAYIGIZENTE (I.). op. cit., pp. 426-427

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

reprenons quelques unes : " ***Le système rwandais de l'éducation entend poursuivre le changement du système éducatif colonial qui, malgré certains bienfaits, laissait la majorité de la population dans l'ignorance, encourageait l'élève à se séparer de son milieu, défavorisait la formation technique et professionnelle et avait fait du système d'enseignement un facteur de stratification sociale. L'éducation est entendue... comme l'ensemble des moyens, actions ou processus par lesquels tout citoyen est aidé dans son épanouissement personnel et dans l'acquisition des capacités, des modes de comportements, des valeurs considérées comme essentielles par le milieu où il est appelé à vivre*** " [481] . C'est dans cet esprit que la politique de l'éducation devait :

"blabla

- tendre à la formation des citoyens responsables, techniquement capables, moralement équilibrés et soucieux des intérêts de la Nation ;
- dispenser aux jeunes les connaissances et les techniques et faire acquérir les attitudes devant faire d'eux des agents de développement ;
- viser à faire acquérir des connaissances générales, techniques, professionnelles, morales et civiques à tous les Rwandais afin qu'ils puissent travailler efficacement pour eux-mêmes et pour la société rwandaise à prédominance rurale " [482] .

Dans les orientations de l'éducation nationale, il est précisé que : " ***l'éducation vise la formation intégrale de la personnalité et la conquête de l'autonomie individuelle. Cependant, l'homme étant avant tout un être social, les intérêts collectifs priment sur les intérêts individuels. Sa formation doit lui permettre d'être utile et à lui-même et à la société dont il dépend*** " [483] .

D'après ce texte, l'éducation est destinée à tous les citoyens. Et selon la Constitution en vigueur, les citoyens rwandais sont égaux devant la loi, sans discrimination aucune, notamment d'origine, d'ethnie, de clan, de position sociale.

La politique de l'éducation dont il est question ici - elle n'est pas différente de celles qui l'ont précédée ou suivie - précise les qualités du citoyen que l'éducation doit viser : la responsabilité, la capacité technique, l'équilibre moral et le souci de l'intérêt national.

En 1994, beaucoup conclurent à l'échec du système éducatif rwandais; autrement dit, aucun de ces buts - par ailleurs irréprochables pour l'éducation du citoyen - consignés dans la politique de l'éducation n'a été atteint ; sinon, le pays n'aurait pas connu les massacres et le génocide des années 1990.

Au-delà des indications de la politique de l'éducation, quelques questions se posent:

- Ces buts ont-ils été traduits précisément en objectifs opérationnels, concrets, tangibles?

[481] REPUBLIQUE RWANDAISE, Politique de l'Education, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, MRND, Kigali, 1984, p.114

[482] Idem, p.17

[483] Idem, p.15-16

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Leur définition a-t-elle couvert tous les champs intéressant le citoyen dans un Etat qui se veut démocratique et républicain ? Plus précisément: quelles connaissances, quelles responsabilités, quelles capacités, quelle morale, l'éducation a-t-elle développées chez les Rwandais?
- Le Rwandais connaît-il le sens du concept de ‘’nation’’ ? A quel espace physique et humain étend-il la notion d'intérêt national ?
- Les acteurs de l'éducation avaient-ils la même vision des objectifs del'éducation ? Visaient-ils les mêmes objectifs ? Ou, dans l'action éducative, y avait-il des effets contradictoires ?
- Les acteurs de l'éducation avaient-ils les capacités (savoir et savoir-faire) ainsi que les qualités (savoir être) requises pour cette tâche, qui n'est pas des moins exigeantes ?
- Les conditions matérielles et méthodologiques étaient-elles favorables à cette entreprise éducative ?

1.2. Les enseignements à caractère civique reçus à l'Ecole

1.2.1. L'Education civique

1.2.1.1. Programmes par niveau

Comme dans tous les pays colonisés, l'enseignement de l'éducation civique concernait les institutions politiques de la métropole pendant la période coloniale; les Rwandais ont alors appris les institutions belges, et à aimer la Belgique et ses autorités, qui étaient également les leurs.

Après l'indépendance furent enseignés : les nouvelles institutions (la république, la démocratie, la patrie, l'Etat, le citoyen, les différents régimes, etc…), les symboles politiques (drapeau, devise, hymne nationale,…), les autorités politiques, les principales dates historiques, l'idéologie du régime, etc. Ils ont appris à être loyaux, c'est-à-dire à respecter et à adhérer aux institutions en place. Nous avons vu comment, vers la fin de la deuxième République, le monopartisme était devenu un fait réel ; les idéaux républicains de la démocratie n'étaient plus respectés. Avec la deuxième République, les mêmes erreurs politiques se sont consolidées. Nous allons analyser de près les programmes d'éducation civique suivis au cours de cette période, qui peuvent avoir eu un impact sur les comportements des Rwandais, particulièrement des jeunes entre 15-25 ans.

Signalons que les éditions des documents consultés sont récentes, mais les programmes (curricula) existaient déjà avant l'apparition des livres. Avant l'édition de ceux-ci, l'enseignant recevait le programme et ‘’se débrouillait’’ pour trouver la matière.

Programme d'éducation civique en troisième année (9-10 ans - éd.1988) [484]

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Dans le cours d'éducation civique, on décrit le parti - unique - au pouvoir ‘’MRND’’ (Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement) et l'administration au niveau communal;

Les différentes leçons sont intitulées comme suit:

1. MRND dans la commune : Le responsable du MRND dans la commune, la devise du MRND, les structures de base du MRND, les travaux communautaires et l'animation politique.
2. L'administration communale : les tâches du Bourgmestre, le Conseil communal, les chefs des services, les sortes de coopératives et leur rôle, les religions dans la commune, et leur importance.

Le contenu de ce programme montre que le parti unique (MRND) est considéré comme la source des valeurs enseignées et présentées comme idéales, valeurs qui sont par ailleurs universelles. Par exemple, on demande à l'enseignant de rappeler aux enfants qui se battent que le parti MRND veut la paix en classe pour que les élèves puissent bien étudier.

Dans la description des tâches des responsables administratifs ou de services, ceux-ci sont présentés comme des gens qui agissent seuls; on ne perçoit pas la présence du peuple auprès d'eux en vue d'une quelconque collaboration. Par exemple, certaines tâches du Bourgmestre sont décrites comme suit :

- il est chargé de développer suffisamment la commune, par exemple:en faisant construire les écoles, les hôpitaux . en creusant et en entretenant les sources d'eau
- il règle les différends qui lui sont transmis.

Dans cette formulation, on présente cette autorité comme une puissance qui doit réaliser des choses, et on ne fait pas ressortir la participation et la responsabilité de la population.

L'Education civique en quatrième année (10-11 ans) (éd.1982) [485]

Les leçons se suivent comme suit :

1. MRND et l'administration préfectorale : l'origine du MRND, la devise du MRND, le drapeau du MRND, les structures (inzego) du MRND et son responsable au niveau de la préfecture, les réalisations des travaux communautaires, la structure administrative de la préfecture (préfet, ses adjoints, sous préfet), les communes de la

[484] **REPUBULIKA Y’U RWANDA. Minisiteri y’amashuri abanza n’ay’isumbuyye, Ibidukikije umwaka wa gatatu, Ubuyobozi bw’integanyanyigisho s’amashuri abanza n’iz’agamije amajyambere y’imyuga, 1988.**

[485] **REPUBULIKA Y’U RWANDA. Ministeri y’amashuri abanza n’ayisumbuye. Ubumenyi bw’isi, Uburere mboneragihugu, Amateka, umwaka wa kane, Ibiro by’integanyanyigisho z’amashuri abanza n’iz’agamije amajyambere y’imyuga, 1982, pp. 51-117.**

sous-préfecture de l'Ecole, les communes de toute la préfecture, les chefs de service au niveau de la préfecture, les instances judiciaires dans la préfecture.

1. L'administration du Rwanda :

2.
   i. Notre pays : Son nom et ses préfectures, son drapeau, l'hymne national, les administrateurs du pays (président, ministres, préfets, sous/préfets et bourgmestres).

   ii. Les devoirs de l'Etat (Leta) vis-à-vis de la population et les devoirs de celle-ci vis-à-vis de l'Etat: Information sur les actions de l'Etat dans la région de l'Ecole, les Ecoles, les hôpitaux et les dispensaires, les routes, les centres de développement etc.., l'impôt, les travaux communautaires, respecter les biens de l'Etat et ses fonctionnaires, remplir assidûment son travail, se sacrifier pour le pays.

L'Education civique en cinquième année (éd. 1982) [486]

1. La première République : la devise de la république , les pouvoirs centraux (l'Assemblée nationale, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire).

2. La deuxième République, les fondements de la deuxième République, les pouvoirs centraux (l'Assemblée nationale, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire).

3. MRND : la devise du MRND , ses structures, les associations affilées au MRND.

L'Education civique en sixième° année (Edition 1985) [487]

1. régimes politiques : régime démocratique, régime monarchique absolue, monarchie constitutionnelle, la république rwandaise est fondée sur le régime démocratique.

2. Différents pouvoirs de la République rwandaise : le MRND (le parti unique), le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire, le Conseil National de Développement, le pouvoir présidentiel sur le CND, le pouvoir de l'exécutif sur le judiciaire, comment le judiciaire contrôle l'exécutif.

3. Principes du MRND : les principes du MRND dans la politique national, les principes du MRND dans la politique des relations extérieures, les principes du MRND en matière d'économie et finances, les principes du MRND en ce qui concerne la vie de la population, les principes du MRND en matière culturelle.

[486] **MINISITERI Y'AMASHURI ABANZA N'AYISUMBUYE, Integanyanyigisho y'umwaka wa gatanu, Ibiro by'integanyanyigisho z'amashuri abanza n'iz'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali, 1982.**

[487] **REPUBULIKA Y'U RWANDA, Ministeri y'amashuri abanza n'ayisumbuye, Ubumenyi bw'isi, amateka, uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'integanyanyigisho z'amashuri abanza n'iz'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali, 1985.**

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

En plus des institutions politiques de la République Rwandaise et des principes fondamentaux du MRND, le parti unique, les enfants apprennent, en 6° année, deux régimes politiques (démocratique et monarchique) indépendamment de ce qui se passe au Rwanda. C'est le début d'une ouverture au politique mais, considérant les prérequis en cette matière et la multitude de contradictions vécues autour d'eux, nous pensons que ces notions restent très abstraites, voire insignifiantes pour eux.

En effet, on leur apprend que la République rwandaise est démocratique, que dans une République démocratique la population choisit ses dirigeants, alors qu'au Rwanda il y en a qui sont nommés par le président lui-même (les bourgmestres, les préfets, etc.). On apprend que le pouvoir (=ubutegetsi) provient du peuple dans un pays démocratique et, en même temps,

On signale qu'au Rwanda, où le régime est dit démocratique, le MRND est le seul parti politique admis, qui doit donner les directives de toute la politique nationale.

Si les enfants ne retrouvent pas l'application des concepts politiques appris à l'école autour d'eux, ces concepts seront difficilement compris. Or, au Rwanda, la majorité de la population ne dépasse pas le niveau primaire d'enseignement. Ce qu'ils n'ont pas compris au primaire ne sera pas facilement appris en dehors de l'Ecole.

En septième et huitième années primaires, le cours d'éducation civique passe aux notions touchant d'autres Etats comme les Communautés Internationales.

1.2.1.2. Faiblesses de ces programmes

La notion d'Etat reste confuse

Au cours des différentes leçons de la quatrième année, l'expression "Leta" (= l'Etat) revient à plusieurs reprises :

- Ibikorwa leta ikorera abaturage = actions de l'Etat pour le peuple
- Ibikorwa abaturage bakorera Leta = devoirs du peuple vis-à-vis de l'Etat
- Akamaro k'ibikorwa bya Leta = Rôle des actions de l'Etat
- Montrer comment Leta collabore avec la population dans le développement de la région de l'Ecole, etc..

Cependant, on n'a pas vu où a été expliquée aux enfants la signification de cette expression. En effet, nous savons que Leta (l'Etat) signifie tantôt le gouvernement et son président, tantôt tout le peuple d'un Etat. Même durant la leçon sur le pays et ses autorités, on ne fait pas allusion à ce mot, qui pourtant est fréquemment utilisé ultérieurement et est la référence principale objective de l'esprit civique ou citoyen.

Au parcours de toutes les leçons d'Education civique, même en étudiant les leçons de Géographie où intervient le concept "Etat", nous sentons une séparation très nette entre l'Etat et le peuple. Dans la leçon "Kubaha ibintu bya Leta n'abakozi bayo = respecter les biens de l'Etat et ses fonctionnaires" on a l'impression que l'Etat possède des biens

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

que le peuple doit respecter. Ici, on ne montre pas du tout aux enfants que ces biens sont la propriété du peuple - leurs parents -, et qu'ils sont également la leur ; les biens publics sont donc considérés comme une propriété privée de l'Etat (=autorités du pays).

L'Etat dispose de fonctionnaires que le peuple doit respecter. On précise dans la leçon que *" **ces fonctionnaires sont nommés et payés par l'Etat, appartiennent à l'Etat, sont au service du bien être du peuple** ".* Par conséquent*, " **ces gens de l'Etat sont dignes de respect car ils travaillent pour tout le peuple** "; " **nous devons les respecter et leur obéir, car, si nous ne le faisons pas, les actions du pays n'iraient pas de l'avant, et celui-ci décroîtrait dans le développement** ".* Dans cette leçon, on rappelle que les grandes autorités (Bourgmestres, préfets...) sont aussi des "fonctionnaires de l'Etat" à respecter et à obéir.

Après une telle leçon, l'enfant ne saura jamais que son parent a un droit de regard sur un dirigeant quelconque, sur un enseignant, sur n'importe quel fonctionnaire d'Etat" ; or, il n'a aucun droit de critique, aucun droit de dire non à ce que dit le fonctionnaire.Evidemment, les interdits présentés à l'enfant à l'Ecole sont ceux que vivent les adultes. Les enfants grandiront ainsi dans cet esprit d'obéissance aveugle et de respect inconditionnel de tout fonctionnaire.

La responsabilisation de l'Etat et la déresponsabilisation du peuple

La même chose a été constatée au niveau de la troisième année : on explique aux enfants que les classes, les hôpitaux, les routes, etc., appartiennent à l'Etat; c'est lui qui les construit, c'est lui qui s'en occupe. On ne montre pas la part de la population dans la construction de ces infrastructures ou dans le paiement des fonctionnaires qui y travaillent.

On omet ici une notion importante, celle du "bien commun", du "*bien collectif*". Les biens publics sont des biens collectifs, des biens de toute la communauté des Rwandais. Il ne suffit pas de dire que ces biens de l'Etat sont utiles à un grand public ; il faut faire comprendre qu'ils n'appartiennent ni à un individu (le président ou le ministre), ni à un groupe d'individus (les fonctionnaires, les ministres, les autorités), mais à toute la population, y compris leurs parents, leurs voisins et eux-mêmes. C'est ainsi que toutes les responsabilités relatives aux biens publics ne retomberont pas sur leta (=le président et son gouvernement) mais seront partagées avec la population.

Dans la leçon "bien faire son travail" (=gukora umulimo dushinzwe uko bikwiye), on invite les enfants à bien étudier et on leur explique pourquoi :

- on leur demande celui qui les a envoyés à l'Ecole: ce sont leurs parents ;
- on leur demande celui qui leur paie les études : ce sont d'une part les parents, en donnant le minerval ou en faisant les travaux communautaires sur les Ecoles, et c'est, d'autre part, "leta", qui construit les Ecoles, donne les matériels scolaires et paie les enseignants ;
- on leur demande celui qui est lésé quand ils ne travaillent plus bien à l'Ecole: eux-mêmes car ils n'évoluent pas, les parents qui donnent l'argent et qui ne

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

bénéficient plus de leurs services, et l'Etat qui finance les études.

Dans tout cela, ce qui ressort, c'est que l'enfant étudie pour lui-même, ses parents et "leta". ‘’Leta‘’ étant resté une notion abstraite ou floue chez lui, il ne perçoit pas qu'il étudie aussi bien pour lui- même et pour ses parents que pour ses voisins immédiats ou lointains. Autrement dit, il ne se rend pas compte que ses études vont aussi profiter à sa ‘’cellule’’ [488] , à son ‘’secteur’’, à sa ‘’commune’’, etc. Il ne saisit pas non plus qu’elles sont aussi mandatées par cette population qui l'entoure, qui vit quotidiennement à ses côtés et qui participe directement ou indirectement à son éducation, à son développement, à son épanouissement, au financement même de ces études.

Au cours d'une telle leçon, les enfants devraient être amenés à découvrir concrètement les attentes de leur société immédiate à l'égard d'eux-mêmes, ainsi que la part de cette même société à la préparation de leur avenir. Cela n'est pas le cas. Dire aux enfants qu'ils étudient pour l'Etat ou pour le pays, cela reste très abstrait ou flou dans leur esprit. Il faut qu'ils puissent faire une association entre leur famille restreinte et cette famille élargie à la cellule, au secteur, à la commune, etc. Ainsi, ils pourront bien situer et saisir leurs propres responsabilités vis-à-vis de la communauté et les responsabilités de celle-ci à leur égard.

Valorisation de l'Etat au détriment du peuple

Au cours de la leçon "Kwubaha ibintu bya Leta n'abakozi bayo’’ = ‘’respecter les biens de l'Etat et ses fonctionnaires", on différencie les biens de l'Etat des biens privés. Il est précisé que les premiers doivent être respectés plus que les seconds, car ils servent beaucoup plus de monde [489] .

Ce raisonnement ne nous semble pas correct; un bien privé n'est pas seulement utile à son propriétaire et à sa famille. Une boutique privée ou un véhicule de transport privé rendent aussi bien service aux membres de leur communauté sociale qu’aux propriétaires. Même si un bien quelconque n’était utile qu'à son propriétaire, ce ne serait pas une raison d'inviter les enfants à moins de respect à son égard. Si l'enfant n'apprend pas à avoir tout le respect qu'il faut à ses biens propres et aux biens d'autrui, comment respectera-t-il les biens de l'Etat qui, dans ce cas précis, est considéré comme "un autrui" ?

A propos du respect des fonctionnaires, on précise que "ces gens de l'Etat doivent être respectés parce qu'ils travaillent pour tout le peuple rwandais". De tels propos tenus aux enfants laissent en leur esprit que ceux qui ne sont pas fonctionnaires ne sont pas dignes de respect : les paysans, les commerçants, etc. Que feraient ces fonctionnaires sans le travail du reste du peuple ! Un tel enseignement donne aux fonctionnaires, par ailleurs citoyens au même titre que les autres, des droits particuliers. Pour être plus clair, l'enseignement explique en quoi consiste ce respect vis-à-vis des fonctionnaires : les

[488] Sur le plan administratif, le pays est respectivement divisé en préfectures, en communes, en secteurs et en cellules

[489] Repubulika y’u Rwanda, *Minisiteri y’Amashuri Abanza* n’Ayisumbuye ; Ubumenyi bw’isi, Uburere mbonera gihugu,Amateka, umwaka wa 4 . Igitabo cy’umwarimu. Ibiro by’Integenya nyigisho, 1982. p.111

saluer poliment, leur céder passage, leur obéir, etc. Pour un enfant, quel adulte n'aurait pas droit à ce respect !

Le respect de l'homme est une valeur qu'il ne faut pas réserver à une certaine catégorie de gens. C'est une valeur universelle destinée à tout le monde, pauvre ou riche, intellectuel ou pas, grand ou petit. Une telle leçon donnée aux enfants semble privilégier les fonctionnaires, au détriment des paysans qui sont les parents et les premiers éducateurs. Implicitement, on les invite à ne respecter que les grands, à leur donner plus d'importance dans la vie que les autres catégories sociales. Quand on enseigne qu'il faut obéir aux fonctionnaires sans condition, on minimise l'autorité des parents d'enfants, ce qui fait que les idées des fonctionnaires, (les enseignants, le bourgmestre, les professeurs,...) vont toujours remporter.

Si, à la fin de l'Ecole primaire, 90% des enfants retournent à la campagne rejoindre la masse non scolarisée sans avoir acquis les notions nécessaires à la vie citoyenne et à l'exercice de leur citoyenneté, qu'attendre d'eux en cette matière ? Or, en dehors de l'Ecole, les autres institutions éducatives au Rwanda sont incapables de dispenser la formation citoyenne qui nous parait indispensable à la survie de la population.

1.2.2. L'Histoire et la Géographie

1.2.2.1. Importance de ces enseignements

Des écrits sur les vieilles nations nous apprennent qu'une série d'éléments ont concouru à leur formation. En Angleterre, on dénombre l'organisation originelle, le climat, le sol, la religion, les lois, les coutumes, les manières, les événements, les incidents et les accidents extraordinaires de l'histoire, le caractère particulier des citoyens. En France, on évoque la race, la langue, la religion, la géographie, les intérêts économiques, les nécessités militaires, un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouement, des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent, de grandes choses faites ensemble dans le passé et la volonté d'en faire encore. Dans les deux séries, beaucoup d'éléments reviennent et on peut les trouver chez tous les autres Etats du monde. Ce sont eux que les citoyens des nations en construction devraient connaître sur leur pays et qui pourraient justifier et légitimer leur nationalité et leur citoyenneté.

C'est sur la base de ces éléments que se construiraient "les identités personnelles et nationale

" La construction de l'identité personnelle soulève l'importante question du "Qui suis-je ?", permanente chez tous les peuples "en construction nationale" et qui ne reçoit de solution, avec les soins de l'Etat et la volonté d'être de ces populations, qu'avec le temps. Psychologiquement, dit Sicard, l'ambiguïté des appartenances successives complique encore la "discohérence" issue des divergences culturelles conduisant à des structures mentales parallèles et donc ne se rencontrant que dans l'infini humain, si l'on peut dire, mais dont chaque série représente une conscience. Il en va de même quant à l'identité nationale de nations non sans histoire - argument trop souvent repris - mais sans histoire

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

écrite et au sein desquelles formes pré-coloniales, formes coloniales, formes indépendantes proclamées mais non encore vécues interfèrent d'une manière discontinue : on ne récupère pas le passé - cette "récupération" qui est pourtant l'un des moteurs des indépendances -, comme on retrouve un trésor caché. Ce passé, en vue de l'identité nationale, est, pour les nations "en construction", à reconstruire " [490] .

Ce passage relate l'importance de l'histoire d'un peuple dans la construction de son identité nationale. La nationalité étant un aspect important de la citoyenneté nationale, la construction de l'identité nationale va de pair avec la construction de l'esprit citoyen.

1.2.2.2. L'Histoire

Pendant la période coloniale, l'Histoire qu'on enseignait était celle de la Belgique, le pays colonisateur depuis 1916 jusqu'en 1962. Après l'indépendance, l'Histoire du Rwanda enseignée se rapportait essentiellement à la dynastie des rois tutsi nyiginya. Au cours de la deuxième République, un nouveau programme a été conçu.

Contexte socio-politique

Depuis que l'éducation nationale existe, le cours d'histoire figure sur la liste des enseignements dispensés au primaire. Or, l'analyse des programmes montre que, aussi bien au primaire qu'au secondaire, les élèves avaient l'occasion d'apprendre l'histoire du Rwanda. Mais, comme toutes les autres nations en construction, le Rwanda connaissait et connaît encore le problème de reconstruction de son histoire. Il n'a pas pu échapper aux erreurs et divergences dans cette reconstruction.

L'histoire pré-coloniale, construite pendant la colonisation est, depuis quelques années, mise en question. La principale source, l'historien rwandais A. Kagame, est accusé d'avoir "construit" ce passé en fonction d'une idéologie politique et non d'une objectivité historique. Parmi les auteurs qui l'ont critiqué, il y a Claudine Vidal [491] .et Ferdinand Nahimana [492] . Celui-ci fit remarquer que Kagame, ***" voyant que la jeunesse rwandaise a pris décidément le chemin de l'école, que surtout l'élite autochtone au pouvoir s'adonne à l'instruction et acquiert de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements ",*** prend soin de rappeler l'histoire du Rwanda non pas telle qu'elle est perçue et enseignée par les blancs, mais telle qu'elle doit être connue selon la version officielle. Dès l'introduction, il incite les Rwandais à ne lire que son livre car, pour lui, les publications antérieures renferment des incorrections et des lacunes. [493]

C'est ainsi que l'histoire du Rwanda enseignée depuis l'indépendance

[490] ***SICARD (E.). La construction nationale.Encyclopédia Universalis, Editeur à Paris, p.12***

[491] VIDAL (C.), op.cit., pp.50-55

[492] NAHIMANA (F.). op.cit. pp.198-213

[493] Idem, p. 200

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

jusqu'aujourd'hui n'est pas celle du Rwanda entier. Comme nous l'avons vu précédemment, le Rwanda actuel était constitué, avant son unification forcée par les colonisateurs, de plusieurs Etats autonomes, chacun ayant son histoire propre. L'histoire officielle enseignée à l'Ecole montre l'image d'un Etat unitaire, connaissant un même régime socio-politique; elle se réfère à un groupe royal, la dynastie tutsi-nyiginya et généralise l'histoire de celle-ci à tous les Etats qui ont constitué le Rwanda actuel.

L'autre grand problème de l'histoire officielle est qu'elle ait fait d'hypothèses ainsi que de mythes historiques de pures vérités bibliques, que les apports actuels des recherches auront du mal à corriger. Ce n'est pas par hasard ou par ignorance que l'histoire du Rwanda fut ainsi construite ; c'est dans un but politique, idéologique. Quelques années avant 1994, elle était l'objet de nouvelles reconstructions, aussi variées que les idéologies et les idéologues. Une telle situation va produire combien d'histoires du Rwanda ? Serait-ce possible de construire une identité nationale sur la base d'histoires aussi différentes que contradictoires ? Sans identité et esprit national, sur quoi serait fondée la citoyenneté ?

Ces différentes constructions reflètent l'esprit politique qui caractérise nos politiciens : chaque camp fait tout pour défendre ses intérêts, va chercher dans le passé de quoi légitimer soit le statu-quo, soit des revendications de changement [494].

Certains historiens du Rwanda sont tombés dans le piège du "désir de récupérer le passé", dont nous avons parlé plus haut, constaté dans les efforts de constructions nationales : *" **dans tous les cas, il y a, en vue de la réalisation du fait national, quelque chose à récupérer. Ce phénomène de récupération est des plus importants, visant à recouvrer une sorte de paradis perdu : anciens royaumes, empires passés, formes politiques, coutumières que dominations ou colonisations ont apparemment angloutis, mais que la mémoire collective a conservés vivants, dix fois déformés et par là même idéalisés. C'est d'autant plus vrai que ces formes politiques étaient davantage structurées, et que le moment de leur disparition est plus proche, si non dans la tradition orale** "* [495].

Voilà le contexte dans lequel l'histoire a été enseignéeau Rwanda. Donnons quelques exemples d'éléments longtemps dispensés dans les institutions d'éducation et qui, depuis un certain temps, se trouvent contredits ou, tout simplement, mis en question.

Le premier se rapporte à l'origine du peuple rwandais, les Twa, les Tutsi et les Hutu. Depuis que l'éducation nationale existe, on enseigne que les Batwa seraient les premiers habitants du Rwanda, avant qu'il ne soit défriché. Les Bahutu auraient été les seconds à l'occuper. Ils appartiennent à la famille linguistique des Bantous, habitant les pays comme le Gabon, le Congo, le Zaïre, le Burundi, la Tanzanie, la Zambie, l'Afrique du Sud,... Les Bantous seraient originaires de la région du Tchad, dans les régions Cameroun-Nigeria. Les Batutsi du Rwanda ont des liens de parenté avec d'autres peuples de la région des Grands lacs : les Batutsi du Burundi, les Bahima de l'Uganda et de la Tanzanie, les

494 Erny, P., op. cit., p.25

495 Sicard (E.), op.cit., p.11

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Massaî du Kenya. Tous ces peuples seraient originaires du nord-est de l'Afrique, au Soudan et en Ethiopie [496] .

Les explications données sur la vie de ces trois groupes font d'eux trois ethnies différentes : les pygmoïdes (Batwa), les Bantous (Bahutu) et les Hamites (Batutsi). Aujourd'hui, on voit de plus en plus nier les différences d'ordre ethnique ou raciale entre les trois groupes. Les raisons de cette remise en cause peuvent se lire, entre autres, chez A. Nyagahene [497] qui, se base essentiellement sur l'identité culturelle, linguistique, territoriale et sur l'affiliation aux mêmes entités parentales.

Le deuxième se rapporte à l'unicité de l'Etat rwandais à la fin du 19è siècle**,** moment de l'arrivée du colonisateur blanc. Depuis qu'il a été question d'enseigner l'histoire du Rwanda, celui-ci fut considéré comme un Etat unitaire, un Etat-nation comme on en connaissait en Europe, ***" une entité politique pyramidale unifiée avec au sommet un roi (i.e. le roi nyiginya), sa cour, ses grands chefs, ses ritualistes jouant le rôle de pouvoir central; puis immédiatement en dessous, les chefs de provinces envoyés par la cour centrale (nyiginya) - en tout une cinquantaine de provinces ou districts matérialisés par les diverses résidences royales -, puis les chefs de colline (chefs du sol et chefs du bétail, chefs d'armées, etc.) puis les chefs de familles et de lignages; et en fin à la base la grande masse paysanne "*** [498] *,* tel que cela a été présenté par A. Kagame. Celui-ci, dont "l'ethnocentrisme" nyiginya était doublé d'un patriotisme et d'un nationalisme aigus, pensait qu'en procédant de la sorte, il allait prouver aux étrangers, notamment aux colonisateurs, que les institutions traditionnelles rwandaises n'avaient rien à envier à celles qui se retrouvaient ailleurs dans le monde au sein des Etats dits "modernes" [499] .

Aujourd'hui, beaucoup d'écrits concourent à démentir cette création idéologique. Il est vrai que, dit Nyagahene, une telle structure administrative, à quelques nuances près, pouvait se retrouver dans certaines régions du pays, en l'occurrence le Rwanda central ou dans d'autres régions où l'influence nyiginya était prépondérante. Mais, même là, les choses n'étaient pas aussi tranchées [500] .

Dans plusieurs régions appartenant au Rwanda actuel, l'unité (réelle ou supposée) ne fut réalisée qu'avec l'aide du colonisateur blanc. Telles sont les régions occidentales et du Sud-Ouest : *" **les efforts de Rwabugili eux-mêmes n'eurent pas le résultat espéré d'uniformiser le système administratif dans les régions occidentales. Une***

[496] BUREAU PEDAGOGIQUE, Enseignement Primaire et ERAI,. Géogr.-Histoire- Ed.Civique. 6°A Livre du Maître, Kigali, 1985, pp.133-137

[497] NYAGAHENE (A). Histoire et peuplement - Ethnies, clans et lignages dans le Rwanda ancien et contemporain, Thèse de doctorat. Université Paris 7, Denis Diderot, Paris, mars 1997

[498] NYAGAHENE (A). op.cit. pp 666-667

[499] Idem, p.666

[500] Idem, p. 667

administration régulière n'y fut introduite que par le régime colonial. C. Newbury ainsi que A. Nyagahene, après des enquêtes de terrain encore plus approfondis dans la région de Kinyaga, ont abouti à la conclusion que cette région ne fut jamais unifiée politiquement avant l'arrivée des Européens. A titre d'exemple : les Etats du Nord et du Nord-Ouest furent effectivement soumis au Rwanda nyiginya dans les années 1930-1931, (cfr. F. Nahimana 1993); les Etats de l'extrême Sud-Ouest (Bukunzi et Busozo) le furent entre 1924 et 1926. A la fin du 18° siècle, étaient déjà conquis les territoires jadis appartenant au Gisaka : Buganza, Mubari, Mutara, Ndorwa. (J. Karibwami 1991, p.185). Il est noté que le Ndorwa est resté réfractaire au pouvoir nyiginya jusque même en 1928. Au moment où les Etats périphériques du Rwanda central, base des rois nyiginya, tentaient de résister à leur annexion à ce royaume, celui-ci était bien soumis depuis le 16° siècle " [501] .

Programme par niveau [502]

Après le contexte socio-politique de l'Histoire du Rwanda, voyons les différents programmes, avant d'étudier l'impact de toutes ces contradictions sur la citoyenneté.

Le programme qui sera examiné ici date de la 2ème République. Après les notions nécessaires à l'apprentissage de l'Histoire (repères temporels p.ex.), celle du Rwanda commençait effectivement en cinquième année, continuait en 6è et se terminait en septième.

Le programme de cinquième année

1. Le Rwanda sous la colonisation allemande : l'intronisation de Musinga, l'arrivée des Allemands, l'administration allemande, les réalisations allemandes et l'avènement des religions, le départ des allemands.
2. Le Rwanda sous la colonisation belge : l'administration belge, (les relations avec l'administration indigène, les structures administratives), les réalisations belges (au niveau politique, au niveau de l'économie, au niveau social, au niveau de l'éducation et de la culture), la transition vers la démocratie -1952-1959- (les élections des représentants du peuple, l'abolition de la féodalité, le manifeste des Bahutu -1957-), la révolution et l'indépendance -1959-1962- (les causes de la révolution, le déroulement de la révolution, les conséquences de la révolution, l'indépendance).

Le programme de sixième année (édition 1985)

1°. Les ressources de l'Histoire rwandaise

[501] ***HEREMANS (R). Cité par Nyagahene A., op.cit., p. 667***

[502] **Pour chaque niveau, le même livre contient aussi bien les programmes de civisme que ceux d'histoire.**

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Les ressources de l'histoire du Rwanda sont les outils et les traditions orales pour la période pré-coloniale. Les écrits se sont ajoutés à ces ressources depuis que les Blancs sont arrivés au Rwanda.

2°. Peuplement du Rwanda

Les enfants apprennent que ce seraient les Batwa, les premiers habitants du Rwanda, les Hutu les deuxièmes et les Tutsi les derniers. Le programme prévoit l'explication de la vie (économique, sociale, et politique) de chacun des trois groupes. Les informations données correspondent à la première historiographie rwandaise considérant que les Hutu (Bantous) ont défriché le sol rwandais avant l'arrivée des Tutsi. Ils étaient essentiellement cultivateurs mais aussi éleveurs de chèvres, de vaches, etc.

Les Tutsi sont considérés comme venus du nord-est du Rwanda (actuel). Au début, ils étaient nomades (à la recherche de pâturages) et, finalement, ils se sont installés sur place. L'un des premiers royaumes tutsi est celui des Tutsi "nyiginya" : la capitale de ce pays était Gasabo et ce pays fut nommé "Rwanda". Peu à peu, ce pays s'est agrandi grâce aux conquêtes progressives de royaumes hutu ou tutsi.

Quant à leur vie, les enfants apprennent que les Tutsi étaient des éleveurs, se nourrissaient de lait et de sang de leurs vaches. Ils pouvaient donc échanger lait et sang contre aliments solides et outils avec les cultivateurs. Habitués à se déplacer, ils étaient "guerriers", toujours prêts à se défendre. Depuis qu'ils ont formé leurs pays, ils sont restés sédentaires et ont organisé leurs royaumes à la façon des Hutu.

3°. Les métiers du Rwanda traditionnel

Les métiers étaient nombreux : agriculture, élevage, chasse, forge, vannerie, tannerie. L'agriculture était le métier principal dont les Rwandais tiraient subsistance. Les cultivateurs étaient essentiellement hutu, mais certains tutsi et twa cultivaient également. Le programme prévoit d'étudier les principaux produits des métiers rwandais ainsi que les techniques utilisées.

4°. Les manières traditionnelles de vie des Rwandais

Il s'agit d'étudier ici l'alimentation, l'habillement, l'habitat, les relations sociales et l'éducation. La matière enseignée ne révèle aucune distinction d'ordre ethnique dans les habitudes alimentaires, dans l'habillement, dans l'habitat et dans la vie relationnelle. Les techniques et les principes sont communs aux trois groupes.

Au point de vue de l'éducation, les principes généraux de l'éducation étaient les mêmes pour les trois groupes. Cependant, une spécificité est signalée : les fils des grandes familles tutsi, "intore", recevaient une éducation spéciale en vue de la formation militaire.

5°. La religion traditionnelle

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Ici aussi, les croyances et les rites sont les mêmes pour les trois groupes sociaux. Les enfants apprennent : le Dieu des Rwandais à travers noms et proverbes et les différents rites religieux :

- kuragura (pour savoir la cause de tel malheur, l'efficacité d'une entreprise quelconque,connaître l'avenir),
- guterekera (pour entretenir les bonnes relations avec les morts),
- kubandwa : (rite qui lie les vivants avec le roi des morts),
- Nyabingi : (le nom d'une femme qui était très riche et reconnue. Quand elle est morte, ses serviteurs (hommes et femmes) ont continué à invoquer son esprit, et cette pratique s'est étendue à un grand public).

6°. L'administration traditionnelle

Ici, on distingue les royaumes hutu (de l'ouest) des royaumes tutsi (est) et on décrit en détail la formation du Rwanda actuel à partir du Rwanda initial: Rwanda rwa Gasabo. On apprend que le Rwanda actuel est le produit des efforts des rois tutsi nyiginya, qui sont parvenus à l'agrandir par des conquêtes militaires.

Dans ce chapitre, le dernier de ce programme, on décrit l'administration avant l'arrivée des Blancs, celle qui fut appliquée par les rois nyiginya dans leur royaume; elle ne serait pas différente, d'après le chapitre 2, de l'administration que connaissait les royaumes hutu.

Programme d'Histoire - septième année - Edition 1988 [503]

Deux grands chapitres sont prévus: le commerce des esclaves ainsi que la colonisation et la décolonisation de l'Afrique. Dans le premier, le Rwanda est concerné par les relations de dépendance personnelle et le commerce des esclaves au Rwanda.

Les relations de dépendance au Rwanda

Sous ce point, on enseigne le système foncier d'ubugererwa, encore connu au nord au début du 20° siècle, et l'ubuhake, connu au Rwanda central à l'arrivée des Blancs. On enseigne aussi le système des serviteurs qu'on pouvait trouver dans toutes les familles riches; ces serviteurs sont comparables aux domestiques.

Le commerce des esclaves au Rwanda

On enseigne que ce commerce n'a pas été aussi importante qu'ailleurs en Afrique. Depuis

[503] **Repubulika y'u Rwanda, Ministeri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 7, igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'integanyanyigisho z'amashuri abanza n'iz'agamijeamajyambere y'imyuga, Kigali, 1988, pp. 63-124.**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

les années 1880, suite aux famines qu'a connues le Rwanda, les Rwandais ont fini par vendre les hommes qui partaient en esclavage. On enseigne que furent vendus des enfants par les parents, des gens pris dans des pays vaincus, des orphelins ou des veuves, ainsi que des vagabonds. On précise que ce commerce n'a pas été pratiqué dans tout le pays. Il y avait des marchés d'esclaves à Gitarama (Kivumu cya Mpushi), Kibungo (Rukira), Butare (Rwanza rwa Save), Ruhengeri (Mubuga). Contre les esclaves (surtout les filles) on donnait des produits vivriers, du bétail, des vêtements ou des colliers.

Dans le deuxième chapitre, le Rwanda intervient de façon très sommaire; on parle de la résistance des Rwandais aux Blancs à Shangi et à la cour par le roi Musinga. On parle également de sa date d'indépendance, dans la liste des indépendances des pays africains.

Regard critique sur ce programme

Après l'instauration des institutions démocratiques et républicaines et après l'indépendance, l'Histoire du Rwanda enseignée s'inspirait essentiellement de Kabame Alexis dont nous avons vu des critiques.

A la lecture des programmes d'Histoire en vigueur dans les années 1980, on constate un certain changement dans les contenus, motivé sûrement par les récentes remarques sur l'Histoire du Rwanda :- Le mythe de Gihanga et Kigwa (mythe des origines nyiginya) n'y figure pas, ainsi que certains récits qui reflétaient la supériorité des Tutsi sur les Hutu.

- Egalement, on note plusieurs informations concernant les particularités de certaines régions du pays; le Rwanda pré-colonial n'est plus présenté comme un Etat unifié et connaissant le même système socio-culturel; on parle du Bugererwa, du Buhake, même si on n'a pas précisé dans le livre les régions qui ont connu ces systèmes.

A la lecture de ce programme, on sent que le contenu n'inspire pas d'aversion quelconque d'un groupe ethnique vis-à-vis de l'autre. Les expressions comme envahir, dominer, asservir, mépriser, qu'on entend dans certains discours ou qu'on lit dans certains écrits ,ne s'y retrouvent pas. On sent un effort pour éviter les points sensibles de l'histoire du Rwanda. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que ceux qui enseignent cette matière respectent ce principe.

1.2.2.3. La Géographie

Contexte géo-politique

D'une façon générale, le Rwanda se situe dans la zone où un problème se pose à ce niveau géopolitique: celui de la relativité des frontières étatiques, sujettes à des conflits implicites et explicites. Sicard situe clairement ce problème :

" Dans l'ensemble, les frontières des nouvelles nations en voie de formation se sont greffés sur les frontières héritées de la colonisation et de la domination étrangère. Les partages malheureux du Katanga, Biafra, Pakistan, Tchad, par

exemple et toutes les situations où le feu couve, se soldent généralement par des échecs, du fait de l'hostilité unanime des leaders en place, mais aussi du fait des tentatives d'unification plus vaste dans un cadre fédéral ou confédéral (africain, par exemple). On se trouve confronté à deux tendances contradictoires. La première est marquée par la prédominance d'une politique des ethnies dont l'une principale doit donner naissance, (...) à la nation considérée comme phénomène prioritaire. (...) Dans la seconde tendance prédomine une perspective de bien plus large envergure devant aboutir à une forme "d'Etats-Unis" dans lesquels, à très long terme, les ethnies puis les "Nations-Etats" se fondront, au moins superficiellement en vue d'un plus ample développement économique... En fait, c'est vers des frontières du premier type - héritage colonial, mais aussi héritage traditionnel - que les nations "en construction" se dirigent d'abord, en ne perdant pas de vue, par delà les frontières coloniales, le souvenir des anciens conglomérats nés de l'extension des empires passés. Ici, empires et royaumes pré-coloniaux, là, empires coloniaux " [504] .

N'est ce pas dans ce contexte que se situent les problèmes actuels des pays des grands lacs en Afrique centrale ? D'un côté, certains voudraient récupérer des espaces perdus lors du tracé définitif des frontières des Etats africains par les colonisateurs. Que ce soit vrai ou faux, on en parle, on l'écrit dans des tracts ou journaux et cela rentre dans les consciences. De l'autre côté, il y a des habitants qui, malgré leur nationalité obtenue par naturalisation, sont chassés, expulsés, considérés par les autochtones comme n'étant pas chez eux.

Le mobile à la base de ces mouvements semble le refus de l'héritage colonial. Dans ce même contexte, l'historien F. Nahimana dit que le tracé des frontières a été traumatisant pour les Rwandais, pour qui le Rwanda est l'ensemble des régions dont les habitants parlent le "Kinyarwanda". Et aujourd'hui, dans le cadre de la recherche de solutions au conflit rwandais, qui devient constant, on entend des thèses qui proposent la création de Hutu-lands et de Tutsi-lands; rappelons que ces deux groupes ethniques du peuple rwandais vivent ensemble sur les mêmes collines depuis des siècles et sont liés par des alliances matrimoniales; faudrait-il alors aussi un Hutsi-land pour les métis!

Autant d'éléments qui ont constitué et constituent encore un grand problème pour la construction d'une citoyenneté rwandaise. Dans cet imaginaire social, à quel territoire et à quelle communauté le rwandais qui évolue maintenant se sentira-t-il appartenir !

Voici le contexte dans lequel est donné l'enseignement de Géographie.

Programme d'enseignement par niveau [505]

Le programme de troisième année

On enseigne la commune:

[504] *SICARD (E). op. cit., p.11*

[505] **Pour chaque niveau, les livres de Géographie sont les mêmes que ceux d'Histoire et de Civisme vu précédemment.**

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

- aspect physique : situation géographique, secteurs, relief, hydrographie, importance des marais, des rivières et des lacs, végétation et l'importance des différentes végétations, la faune et l'importance des animaux.
- aspect économique : production vivrière et industrielle, élevage, marchés, routes.

Pour le programme de la quatrième année, le schéma est presque le même, mais s'étend à la préfecture. A l'aspect physique s'ajoutent la pluie, les saisons et la protection de l'environnement. A l'aspect économique s'ajoutent les coopératives, les mines, l'industrie, les ateliers.

Le programme de cinquième année (édition 1982)

1. Situation géographique : situation générale (situation en Afrique, pays limitrophes, superficie), altitude, climat , grandes rivières et lacs, flore et forêts, protéger le sol, végétation et animaux.
2. L'Economie du Rwanda : agriculture, élevage, pisciculture, minerai et carrières, commerce et transports , artisanat et son rôle, tourisme.
3. La démographie : Le programme de la sixième année comprend la géographie générale (étoiles, planètes, la terre et ses mouvements, les lignes terrestres etc..) et le continent africain (relief, hydrographie, population), etc.).

Le programme de la septième année présente les autres continents, après l'Afrique étudiée en sixième année.

Insuffisances de l'enseignement primaire de Géographie

Ces programmes nous laissent une interrogation : nulle part il n'est question de "la population rwandaise". Pourquoi ne porte-t-on pas de regard sur elle ? Qui sont les habitants de notre secteur, notre commune ? Quelle langue parlent-ils ? Quels sont leurs métiers ? De quelle ethnie sont -ils? etc. Cependant, dans le programme sur l'Afrique, on apprend les races du peuple africain. Alors pourquoi cet état de choses, alors que la composition ethnique, les différents métiers et arts, la surpopulation, la mortalité etc., sont des éléments qui se racontent, tant en famille qu'à l'Ecole, dans les médias, les discours politiques, etc.. Pourquoi a-t-on refusé aux enfants des informations "scolaires", "dignes de foi", sur leur population ? Cette connaissance n'est-elle pas indispensable dès le jeune âge !

A partir des antécédents historiques des Rwandais et vu que toutes les ethnies se retrouvent sur un même espace, quelles que soient les dimensions, que toutes ces ethnies sont normalement toutes représentées dans chaque classe et que, dans une telle leçon sur une population dont les membres sont les parents, les oncles et les tantes des élèves, les représentations socio-ethniques ne peuvent pas manquer d'apparaître et de provoquer des sentiments défavorables au climat scolaire, nous pensons que cette omission a été décidée expressément, pour éviter un certain malaise chez les

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

enseignants et d'éventuelles réactions dangereuses chez les parents des enfants inconfortés.

En effet, dans un pays où les identités changent en fonction des intérêts (politiques) du moment, il ne serait pas aisé de se mettre à enseigner aux enfants, exemples "connus" à l'appui, les ethnies des gens de leur région locale. Il est donc plus aisé, en classe, de parler de la population rwandaise, de façon générale, sans viser personne ni aucune localité. Pourtant, ces informations, qu'on n'ose pas livrer à l'Ecole, sont connues des enfants soit par les entretiens qui ont lieu chez eux, soit par leurs camarades, et parfois cela se passe dans un climat non serein et non constructif.

Un autre problème se situe au niveau méthodologique : l'enseignement de la géographie est plus théorique que concret. La géographie du Rwanda se limite presque exclusivement à la littérature et, pour ceux qui peuvent avoir des cartes, à leur visualisation. Or, pour aimer son pays, il faut le connaître réellement. Il faut pour cela des déplacements sur des lieux importants, des visites organisées en vue de se rendre compte des beautés naturelles (rivières, forêts, animaux, collines, etc.), de l'étendue du territoire, des diversités physiques et humaines, etc. Or, au Rwanda, ce genre de programme est inconcevable, à cause de l'insuffisance de moyens, mais aussi peut-être de l'absence d'initiatives des autorités politiques et administratives et des enseignants.

L'analyse des enseignements d'éducation civique, d'histoire et de géographie dispensés au cours de la deuxième république, révèle un certain nombre de défaillances, dont l'impact sur les comportements citoyens ne peut pas être exclu d'avance. La notion d'Etat, qui est la référence principale de comportement citoyen, n'est pas explicitée; ce concept représente, dans l'enseignement, les autorités supérieures du pays. Le rapport entre l'Etat et l'individu d'une part, et entre l'Etat et le peuple d'autre part, n'est pas établi : si nous savons que plus de 90% des enfants scolarisés ne dépassaient pas l'école primaire, où allaient-ils apprendre ces notions qui devaient guider leurs attitudes citoyennes ?

Les valeurs enseignées de la citoyenneté le sont d'une façon très superficielle; en effet, cet enseignement se limite à une énumération, ne se réfère pas à l'entourage immédiat des enfants, dans lequel ces valeurs doivent être appliquées. Par exemple, ils apprennent que leur Etat prône l'unité, la justice, la paix, la démocratie etc.; mais ils ne sont pas entraînés à vivre ces valeurs au jour le jour, à observer leur application ou leur transgression dans leur milieu scolaire ou extra-scolaire. L'enseignement de ces valeurs reste abstrait, alors qu'il devrait viser non seulement le savoir mais aussi le savoir-faire et le savoir-vivre. De plus, les différents droits fondamentaux universalisés ne sont pas enseignés au primaire, tels que les droits de l'homme, les droits de la femme, les droits de l'enfant, etc.

Le fait est alors là ; la grande majorité des Rwandais n'a pas toutes les notions essentielles à l'adoption des nouvelles institutions politiques qui leur sont imposées. Les anciens ne connaissent que le régime monarchique auquel ils sont restés attachés et les plus jeunes ne maîtrisent ni l'ancien (monarchie) ni le nouveau (républicain démocratique). Nous avons vu précédemment que les deux Républiques connues jusqu'en 1994 n'ont cessé de vivre des contradictions entre les devises adoptées par

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

l'Etat et la pratique quotidienne, situation qui a toujours embrouillé et compliqué l'enseignement des institutions politiques post-monarchiques.

L'enseignement géographique se limite, presque exclusivement à la théorie. La plupart des Rwandais ne connaissent pas leur pays concrètement. Très peu de paysans voyagent en dehors de leur préfecture. L'Ecole n'offre pas non plus de possibilités de visiter différentes régions du pays et de se rendre compte de ses merveilles. Le Rwanda est un petit pays mais a plusieurs climats, plusieurs végétations, plusieurs reliefs, plusieurs populations, etc. Toutes ces variétés restent inaccessibles à l'esprit des Rwandais.

Force est donc de constater que ces cours, dont les apprentissages devraient concourir à la formation du civisme chez les bénéficiaires, ont failli à leur mission. L'éducation civique n'a pas fourni les connaissances qu'il fallait pour comprendre les institutions politiques en vigueur. Les enseignants d'Histoire et de Géographie, quant à eux, ne manquaient pas, bien sûr, d'instruire les étudiants mais, malheureusement, ils contribuaient aussi à troubler l'identité du citoyen, sur laquelle doit se baser le civisme.

1.2.3. De l'éducation morale et/ou religieuse

Traditionnellement, religion et morale au Rwanda n'étaient pas tellement distinctes. A leur arrivée, les Blancs trouvèrent une morale qui ressemblait à la doctrine chrétienne. Comment la situation a-t-elle évolué?

1.2.3.1. Avant l'indépendance

La priorité de l'éducation religieuse sur l'éducation morale

En 1924, le ministre Franck écrivait que, pour l'éducation morale,

" c'est sur l'évangélisation qu'il faut surtout compter. On ne fera rien de permanent sans elle. Cette conviction est indépendante de toute considération de foi ou de dogme. Elle est basée sur cette observation que la vie indigène est profondément pénétrée de religiosité et dominée par le mystère. Seul un autre sentiment religieux plus élevé, mais aussi profond, parait capable de remplacer ces influences traditionnelles et d'amener la moralité indigène à un plan supérieur"[506]. Ce passage montre que ce missionnaire était convaincu du niveau élevé de réligiosité et de moralité rwandaises. Il attire l'attention de ces collaborateurs sur ce fait qui présage les difficultés à surmonter pour remplacer une tradition morale et religieuse très profonde. Voyons en quoi consistait cette moralité. " Liée à la foi ou croyance religieuse, il y avait la morale traditionnelle. Celle-ci, donc pour l'essentiel, était semblable au décalogue légué par la foi hébraïque et apportée en Afrique par les Eglises chrétiennes. Respecter et honorer Dieu, faire preuve de piété filiale et de soumission envers toutes les autorités, ne pas attenter à la vie d'autrui, ne pas commettre l'adultère, le vol, ne

[506] *NAYIGIZENTE (I). op. cit., p. 391*

pas nuire à la réputation de ses semblables... Tous ces points faisaient partie de la morale traditionnelle. Celle-ci obligeait en conscience et était bien distincte des simples interdits, qui, eux, étaient observés parce que leur transgression attirait le malheur " [507] .

La primauté de l'évangélisation sur l'éducation morale a perduré dans les Ecoles post-coloniales. Sur les grilles horaires, on trouvait souvent "morale ou religion" et les enseignants avaient le droit de choisir entre les deux. De plus, l'enseignement moral n'avait pas de contenus préparés, comme pour le cours de religion. Les cours d'éducation morale et religieuse ont perdu leur importance avec la nationalisation de l'enseignement, qui était auparavant, presque exclusivement confiée à l'Eglise. Pour les enseignants civils, les sciences et les langues étaient plus importantes que la morale, la religion, le sport, etc.

La soumission, une valeur traditionnelle renforcée par l'Eglise

Plusieurs auteurs reviennent sur cette soumission, dont Karibwami et De Lame. Sur le plan politique et social, c'était un idéal. La révolte, la contestation du pouvoir n'étaient pas des valeurs au regard de la culture rwandaise. Cette valeur ne serait-elle pas liée à cette mentalité qu'avait soit créée, soit renforcée l'institution du buhake, selon laquelle le vassal était en tout soumis à son seigneur, respectueux à son égard, conforme en pensée et en attitudes à celles du seigneur, etc.. [508] !

De Lame précise que l'identité et la survie des Rwandais étaient liées étroitement à cette valeur qu'est la soumission. Elle écrit qu'à l'intérieur du royaume, l'identité passe par la soumission à la royauté, que ce soit dans ses aspects temporels ou dans ces aspects sacrés, du reste difficilement dissociables. La soumission aux interdits est le critère même de l'identité culturelle, tandis que la soumission aux supérieurs est la condition même de la survie matérielle. Les jeunes grandissaient dans ce climat où la soumission à la royauté et, par extension, au chef, au père, à l'adulte, au grand est une obligation, une condition même de survie. Cet ordre devait être absolument respecté, car "Qui n'est pas soumis est à soumettre ou à annihiler". [509]

Par rapport à l'ordre social existant, Karibwami dit que la religion rwandaise, dans l'ensemble, appuyait le statu quo social et politique, favorisant l'intégration sociale. La famille, la propriété - dans sa forme rwandaise - la monarchie reposaient sur l'autorité du Créateur. La soumission à l'autorité (kuyoboka) était l'idéal du Rwandais; l'insoumission, la révolte (kugoma) étaient au contraire honnies par l'opinion [510] .

Cet esprit de soumission, de docilité, voire de résignation, a été renforcé par l'esprit de l'Eglise chrétienne, à travers les Ecoles et les catéchuménats. En effet, il y a beaucoup

507 KARIBWAMI (J). op. cit., p. 103

508 Idem, pp. 365-366

509 LAME(De) (D.). Une colline entre mille ou le calme avant la tempête, Transformation et blocages du -366 LAME(De) (D.). Rwanda rural, Bruxelles, 1996, p. 68

510 KARIBWAMI (J). op. cit. P.104

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

d'affinité entre l'Eglise en tant que doctrine et institution et la structure de la société rwandaise. Les deux sont fortement structurées et hiérarchisées. Le lien qui unit tous les catholiques placés aux différents degrés de l'hiérarchie, du Pape au simple fidèle, est un principe particulièrement affirmé d'autorité. Dans l'Eglise, le Rwandais découvre l'Eglise enseignante et l'Eglise enseignée, deux catégories inégales du point de vue statut et dignité. L'Eglise enseignée a pour devoir l'obéissance, le respect et la docilité à l'égard de l'Eglise enseignante, qui a le mandat divin d'enseigner, de sanctifier et de gouverner [511] .

Très aisément, sans aucun obstacle, l'Eglise a développé la doctrine de soumission à tout gouvernant. Ce passage biblique qui servait de référence explique cette doctrine :

" Que chacun se soumette aux autorités en charge. Car il n'y a point d'autorité qui ne vienne de Dieu, et celles qui existent sont constituées par Dieu. Si bien que celui qui résiste à l'autorité se rebelle contre l'ordre établi par Dieu. Et les rebelles se feront eux-mêmes condamner. En effet, les magistrats ne sont pas à craindre quand on fait le bien, mais quand on fait le mal. Veux-tu n'avoir pas à craindre l'autorité ? Fais le bien, et tu en recevras les éloges; car elle est un instrument de Dieu pour te conduire au bien. Mais crains, si tu fais le mal,; car ce n'est pas pour rien qu'elle porte le glaive; elle est un instrument de Dieu pour faire justice et châtier qui fait le mal. Ainsi doit-on se soumettre, non seulement par crainte de châtiment, mais par motif de conscience. N'est-ce pas pour cela même que vous payez les impôts ? Car il s'agit de fonctionnaires qui s'appliquent de par Dieu à cet office. Rendez à chacun ce qui lui est dû : à qui l'impôt, l'impôt; à qui les taxes, les taxes; à qui la crainte, la crainte; à qui l'honneur, l'honneur " [512] ***.***

C'est alors dans cet esprit que :

" Les inégalités sociales étaient, dans l'enseignement de l'époque, parfaitement acceptées. De par les desseins de la Providence, le monde était ainsi fatalement divisé en riches et en pauvres, en puissants et en petits. Il fallait que chacun "fasse son salut" à la place qui était la sienne et avant tout, contribue à la paix et à l'harmonie sociale, en respectant l'ordre établi. Cet enseignement n'était l'objet d'aucune contestation. Chacun était, dans sa condition d'existence, aimé de Dieu. Et, s'il fallait chercher la marque d'un amour de prédilection de Dieu pour quelqu'un, c'était dans la pauvreté, dans la souffrance qu'on pouvait la trouver. Souffrir ici-bas, en effet, rapprochait particulièrement de Jésus-Christ, qui lui-même avait tant souffert et dont les souffrances étaient pour un chrétien l'objet de méditations continuelles " [513] ***.***

La doctrine chrétienne, qui était enseignée aussi bien aux enfants qu'aux adultes, était tel que, pour s'assurer d'une vie meilleure et éternelle après cette vie terrestre, la résignation devant les réalités était une grande valeur. Il ne fallait pas chercher à changer les choses, l'ordre établi, qu'il soit agréable ou non. C'est ainsi que, comme le dit J. Karibwami, l'Eglise renforçait le conservatisme social et politique par sa forme de spiritualité. Elle

[511] Idem, p.300

[512] ***Idem, p.300-301***

[513] ***Idem, p. 302***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

insistait sur des vertus chrétiennes, qui inclinaient à la passivité devant les réalités sociales, à savoir l'humilité, l'obéissance, l'esprit de mortification et de pauvreté, une certaine forme de charité ignorant les luttes sociales et politiques indispensables à qui veut voir reconnus ses droits d'homme [514] .

Le catholicisme traditionnel, une négation de la valeur spirituelle traditionnelle

Le Catholicisme était la religion du roi, des chefs et même du colonisateur, il n'était donc pas compliqué de l'imposer à la population et de faire subir à la tradition toutes les pertes qu'elle a eues. En 1946, à l'occasion de la consécration du Rwanda au Christ-Roi, la religion traditionnelle du Rwanda, sous le nom du paganisme, fut une fois de plus condamnée. Le roi Mutara III pria pour que les hommes rejettent les erreurs et les vices du paganisme pour suivre fidèlement la voie du Christ-Roi.

Le catholicisme devenait ainsi une menace pour la façon traditionnelle de voir et de sentir le monde, une menace réelle pour leur culture, leur conscience. Les Rwandais devaient restructurer leur personnalité, leur mentalité, devenir nouveaux. Entre le catholicisme et la religion traditionnelle du Rwanda, le missionnaire refusa de trouver un terrain d'entente possible. La religion occidentale était considérée comme une vérité, une œuvre de Dieu, alors que la religion traditionnelle était présentée comme l'œuvre du diable, qu'il fallait absolument répudier. La mission catholique refusa expressément de considérer les ressemblances qu'elle remarquait entre sa religion et la religion traditionnelle. Le nouveau converti devait, entre autres, abandonner la consultation des devins (kuraguza), le culte des ancêtres (guterekera), les cultes de Lyangombe et Nyabingi, etc.. Ceux qui restaient fidèles à la religion traditionnelle n'étaient libres de pratiquer : décriée, souvent pourchassée par la mission catholique et l'autorité coloniale, elle ne survécut désormais que dans une forme de clandestinité [515] .

Les Rwandais devinrent honteux d'eux-mêmes et d'autres, étrangers chez eux. ***" Le catholicisme fut de plus en plus synonyme de progrès et la religion traditionnelle considérée comme bonne pour des gens arriérés, des attardés. Le catholicisme disposait, plus que les autres religions, de moyens matériels et culturels (notamment l'école) pour sa diffusion et pour changer la société rwandaise, vision du monde, son mode de vie " [516] .***

La jeunesse rwandaise éduquée à différents niveaux par l'Eglise (primaire, secondaire, séminaire) était façonnée par la pensée catholique et imprégnée de valeurs occidentales. *" **Toute réussite sociale va désormais résulter de la formation à l'Ecole des missionnaires... Le fait d'avoir été formé par les missionnaires plaçait l'individu au-dessus de ceux qui ne disposaient pas de sa culture et en faisait un modèle***

[514] Idem, 304-305

[515] LAME(DE) (D). op.cit., p.236-237

[516] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 236

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

pour son entourage. Progressivement , le peuple rwandais adopta plus ou moins la manière de voir et de sentir de l'occident, apprécia les langues et l'art européen, fit sienne leur façon de manger, de se vêtir, etc.. " [517] .

Le catholicisme, source de révolte contre l'autorité

Cependant, le catholicisme, qui enseignait la soumission, la docilité devant l'autorité existante de par son caractère divin, irréprochable, enseignait aussi des notions - nouvelles - d'égalité, de justice, de fraternité etc., qui inspiraient la critique de l'autorité instituée depuis des siècles et soutenue par l'Eglise. C'est cette contradiction qui se réalisera concrètement à la fin des années 1950, quand elle devenait insurmontable. A ce moment là, les mêmes valeurs de l'Eglise prenaient une autre tournure, allant jusqu'à légitimer la désobéissance, l'insoumission, la révolte, le changement de l'ordre jadis considéré comme irréprochable, divin etc.

Qu'est-ce qui s'est passé? L'Evangile, du moins quant à son esprit général, est d'abord une affirmation de la charité fraternelle, de la justice, et une proclamation de la libération humaine; mais chacun, tout naturellement, lit la Bible dans l'optique de ses aspirations, de ses besoins. Le pauvre, l'opprimé lira : libération, justice; le puissant y lira : puissance de Dieu reflétée dans l'autorité humaine, indûment associée avec les privilèges reconnus à un petit nombre d'hommes. Pendant les années de son triomphe sans nuages au Rwanda, l'Eglise catholique a appuyé une société très hiérarchisée et à base de privilèges. Le peuple rwandais discerna difficilement ce que l'Evangile contenait comme revendication de l'égalité et révolte contre l'injustice. Mais cet aspect fondamental du christianisme devait tôt ou tard apparaître avec plus de clarté à ceux qui avaient besoin que quelque chose change profondément au Rwanda et devenir un grand stimulant pour leur lutte [518] .

En effet, l'action de l'Eglise sur le double plan religieux et culturel participait aussi davantage à la transformation des mentalités et des valeurs. L'Eglise se rapprochait du monde moderne. (Elle), qui avait peu soutenu et souvent condamné les quelques pionniers ayant tenté dans le passé de s'engager dans cette voie, l'acceptait clairement, c'est-à-dire qu'elle faisait siennes telles aspirations et valeurs du monde moderne. Au Rwanda, comme dans l'ensemble de l'Eglise, le développement social, la promotion terrestre et le droit de revendication face au pouvoir prirent désormais un grand et nouveau relief [519] .

Ainsi, la fin des années 1950 peut être considérée comme une période de crise morale et religieuse, même si une partie de l'Eglise enseignante était favorable à cette crise : une morale qui était celle de la tradition et qui fut longtemps soutenue par l'Eglise à travers l'école et le catéchuménat. La population devait sentir un grand malaise dans ce

[517] Idem, p. 238-239

[518] Idem, p. 308

[519] KARIBWAMI (J). op. cit., p. 343

tournant, car une mentalité ne se modifie pas du jour au lendemain. Cela peut expliquer la résistance de certains paysans hutu au changement de régime.

1.2.3.2. Après l'indépendance

Le conformisme à la tradition monarchique fut la règle des régimes post-coloniaux

Le conformisme politique

Même si la force des choses a amené le Rwanda à passer du régime monarchique féodal au régime démocratique républicain, l'esprit des Rwandais est resté le même face à l'ordre social, politique et culturel traditionnellement établi. C'est dans ce sens que *: " **Lemarchand voit, dans l'évolution de la première république, la renaissance du royaume à la tête duquel trône désormais, intouchable, un mwami présidentiel qui puise sa légitimité dans le mythe de la solidarité hutu** "*[520] .

L'esprit politique dans lequel baignait le système éducatif scolaire fut très déterminant dans la formation morale et spirituelle qui se donna à l'Ecole. Les valeurs aussi bien politiques que morales (démocratie, égalité, fraternité,...) qui ont motivé la révolution de 1959 n'ont pratiquement servi qu'à la légitimation de la révolte au pouvoir en place, - ce qui était impensable auparavant -; car elles ont été ignorées complètement après.

Education morale et religieuse conformiste

Dans un contexte politique conflictuel où l'Eglise partage globalement l'idéologie du pouvoir en place, il est normal que l'enseignement moral ou religieux soit organisé de façon à ne pas compromettre le pouvoir. Voulant contrôler et maîtriser l'évolution des consciences des Rwandais, l'Etat a nationalisé l'enseignement et les Ecoles furent arrachées à l'Eglise (prêtres, sœurs,...) pour être confiées aux nationaux (laïcs) pour la plupart. Même pour celles qui restèrent sous la direction des religieux, un statut mixte (libre subsidié) fut établi, permettant aux pouvoirs publics de mettre leur main sur elles

A partir de ce moment, on parle de désintérêt pour la formation morale et religieuse des enfants, surtout dans les écoles non tenues par les religieux, l'accent étant plutôt mis sur les cours dits "principaux" (français, maths. Les cours de religion et de morale étaient donc négligés et, là où ils existaient, ils se donnaient dans l'esprit de la doctrine catholique, qui a prévalu depuis son installation au pays et se confortait avec la mentalité traditionnelle.

Morale et religion difficilement dissociables au Rwanda, l'Eglise aurait pu jouer un grand rôle dans l'éducation à la citoyenneté rwandaise, surtout que les valeurs requises par celle-ci ne diffèrent pas de celles qu'enseigne la religion : l'amour du prochain, la fraternité universelle, la cohabitation paisible, la complémentarité, etc., et que l'Eglise

[520] LAME(De) D. op. cit., p.54

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

entrait beaucoup dans la vie sociale des chrétiens. Protestante ou catholique, la mission de l'Eglise au Rwanda ne se limitait pas à l'éducation spirituelle. Elle s'étendait également à l'éducation sociale et à l'éducation au développement. C'est ainsi que *"les missions du Rwanda, surtout les plus anciennes, comme les monastères du Moyen-Age, sont de véritables villages où, autour de l'Eglise et du presbytère, se trouvent Ecoles primaires et secondaires, centres de santé, catéchuménats, foyers sociaux et centres de développement, ateliers, etc.. tout cela géré par les prêtres, les religieux et religieuses "* [521] . Pour ce qui est des Eglises protestantes, chacune des différentes confessions a accompagné son travail d'évangélisation d' oeuvres sociales telles que les Ecoles, les hôpitaux ou les centres de santé, et tout récemment de projets de développement [522] .

Quelques critiques adressées à l'Enseignement de l'Eglise

Malgré la puissance de l'Eglise et son succès apparent au Rwanda, les comportements des chrétiens dans les années 1990, surtout en 1994, ont amené à constater un grand échec de l'Eglise par rapport à sa mission. Quelques réflexions menées dans ce cadre nous aident à relever les faiblesses de cette Eglise, en défaveur de la citoyenneté.

L'Eglise a fait exprès d'omettre l'enseignement social

Si la notion de citoyenneté avait été l'une de ses préoccupations premières, le colonisateur du Rwanda se serait directement attaqué aux institutions socio-politiques trouvées sur place et à l'idéologie de la supériorité naturelle des uns sur les autres. Or, le pouvoir colonial préférait respecter l'ordre trouvé au Rwanda pour ses intérêts coloniaux, introduisant seulement des changements qui ne compromettaient pas ces intérêts. Depuis sa fondation, le "mariage" (expression de Guy Teunis) ayant toujours existé" entre l'Eglise et l'Etat n'allait pas permettre à cette Eglise d'enseigner des notions contrariant la ligne de conduite prise par l'Etat. En effet : *" **Lié à ce premier élément (mariage entre Eglise et Etat), on trouve le caractère "prophétique" de l'Eglise du Rwanda; souvent, à cause de ce lien avec l'Etat, elle a eu peur de se prononcer sur les questions essentielles de justice, de paix, de développement. L'enseignement social de l'Eglise n'était pas un élément essentiel de ses discours; ainsi, il était pratiquement absent non seulement des cours de catéchèse aussi bien au catéchuménat que dans l'enseignement primaire et secondaire, même au grand séminaire de Nyakibanda** "* [523] .

Si l'Eglise a peur d'aborder les questions de justice et de paix, alors qu'elle tient au Rwanda les clés de l'instruction et de l'éducation, qui d'autre prendra l'initiative ? On

[521] TEUNIS (G). Le rôle de l'Eglise catholique dans les événements récents. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Université de Lille, 1, 1995, pp. 289-290

[522] KARAMAGA (A). Les Eglises protestantes et la crise rwandaise. Les Crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), op . cit., p. 300

[523] TEUNIS (G). op.cit., p. 291

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

perçoit l'intervention de l'Eglise à travers la lettre de Mgr Perraudin sur la justice (du carême 1959) et celles qui eurent le plus de retentissement ces dernières années : la lettre sur la justice écrite en préparation de la venue du Pape au Rwanda (en 1990) et la lettre du presbyterium de Kabgayi : "convertissons-nous pour vivre ensemble dans la paix" (1er déc. 1991) [524] .

Les dates d'apparition de ces lettres pastorales montrent que l'Eglise intervient surtout au moment des crises : sa doctrine vient en qualité de traitement curatif et non préventif, ce qui n'est pas la meilleur voie. Si elle avait mis sa doctrine au service du quotidien, que ce soit à l'Eglise ou en classe, elle aurait pu détruire, dans les mentalités rwandaises, pas mal d'obstacles à l'esprit citoyen ! C'est ce que regrette Laurien Ntezimana, parlant de son rôle dans les massacres et le génocide des années 1990 *" **L'Eglise n'a pas crevé l'abcès à temps. Elle n'a fait que gérer ce que les missions avaient commencé. Elle a continué à construire des bâtiments, mais elle ne s'est pas occupée de la formation de l'homme et de sa conscience... Son discours était un discours vague et général, presque creux, loin de tout esprit prophétique. Savez-vous qui était à la tête de ceux qui ont attaqué les réfugiés dans ma paroisse ? Le président du conseil paroissial lui-même...** "* [525] .

Les dogmes enseignés restèrent au niveau abstrait

A l'Ecole ou au catéchuménat, l'enseignement était purement dogmatique et ne concernait que le " par cœur ", la restitution théorique sans signification réelle pour l'apprenant. La qualité pédagogique y serait pour quelque chose : *" **Les prêtres qui animent le catéchuménat sont eux-mêmes formés de manière inadaptée. Ils ne sont pas formés en profondeur et beaucoup sont incapables de gérer des situations concrètes à partir de l'Evangile. Leur formation est essentiellement dogmatique. Ils connaissent les livres et les auteurs... Dans notre Eglise, on avale beaucoup de pensées - pensées, mais on forme peu la pensée - pensante de chacun. Celui qui ne connaît que le prêt à penser ne sait plus à quel saint se vouer quand il se retrouve dans une situation inédite** "* [526] .

Teunis continue en déplorant la méthode de travail de l'Eglise (catholique):

" Dans la tradition de l'Eglise rwandaise, le primat donné aux relations interpersonnelles et l'impression que beaucoup de problèmes se règlent mieux lors de ces contacts interpersonnels que par des déclarations publiques claires et nettes ont contribué à donner l'image d'une église "muette". S'il en fut ainsi pour les évêques, continue-t-il, ce fut aussi vrai pour le clergé et les autres ouvriers apostoliques. A quelques exceptions près, souvent mentionnées (comme le cas du bimensuel catholique, le Kinyamateka, qui au cours des époques successives a gardé son caractère "prophétique" de dénonciation des

[524] Idem, p. 292

[525] NTEZIMANA (L). cité par ERNY (P), op. cit. p ;128

[526] NTEZIMANA (L). Cité par ERNY (P)., op. cit., p. 128

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

abus), l'engagement de l'Eglise était clair au niveau caritatif (soigner les conséquences des injustices), mais rare au niveau "structurel" (combattre l'injustice à sa racine ou dans ses causes) " [527] .

L'Eglise catholique a toujours évité de se créer des problèmes avec le pouvoir politique. Ses enseignements sont restés au niveau abstrait; ils n'ont pas été exploités au profit de la vie réelle des chrétiens, ils n'ont pas aidé ceux-ci à résoudre des problèmes réels, indissociables de la vie spirituelle. Or, la notion de morale, la notion de bien et de mal, ne peut se concevoir et se comprendre en dehors des situations réelles quotidiennes. Mémoriser les composantes de la Sainte Trinité, le Notre Père ou les différents sacrements n'a pas de sens si tout cela ne peut contribuer à faire la paix entre les humains, à faire grandir l'homme vers la "perfection" de l'humanité.

L'Eglise catholique a retenu le plus notre attention, car elle représente la grande majorité des croyants rwandais : sur 80% de la population qui est chrétienne, 90% sont catholiques. Cependant, avant 1994, les Eglises protestantes du Rwanda représentaient un million de fidèles répartis entre six confessions de différentes origines. Ces chrétiens ont-ils bénéficié d'un meilleur encadrement, les aidant à affronter avec succès les problèmes liés au non respect des doctrines de leur religion ? La réponse paraît malheureusement négative : cette Eglise est aussi accusée de n'avoir pas joué son rôle prophétique au moment des massacres cycliques, notamment en 1959 et en 1973. Elle était moins préparée à assumer sa responsabilité pastorale. Les missionnaires étaient déjà partis, les responsables des communautés protestantes ne se sont pas manifestés, non parce qu'ils ne voyaient pas la souffrance des victimes, mais pour éviter les échauffourées avec les pouvoirs publics [528] .

Il y eut donc manque de préparation de l'Eglise à assumer sa responsabilité pastorale au moment des crises des années 59 et 73. Et, dans les années 1990, il n'y a pas eu d'amélioration : *" ...nous pouvons déplorer, écrit Karamaga, le fait que, dès la manifestation des signes de la crise rwandaise, les responsables n'ont pas pris le temps de mobiliser le peuple chrétien pour le préparer à faire face aux mauvais jours "* [529] .

1.2.4. Impact des enseignements reçus sur les comportements citoyens

1.2.4.1. Au point de vue des rapports avec l'Etat

Nous avons vu une leçon où le MRND (parti Etat) semble être la référence de toutes les valeurs. Le danger de cet apprentissage est de substituer ce parti, auquel tout le monde appartient d'office, au cadre coutumier ou universel des valeurs. Quand nous pensons aux phénomènes vécus au Rwanda avec la venue du multipartisme, nous avons

[527] ***TEUNIS (G). op. cit., p.292***

[528] KARAMAGA (A). op.cit., p. 300-301

[529] Idem, p. 301-302

tendance à trouver un lien avec l'idée qu'on se faisait du MRND : le multipartisme semble avoir été perçu comme l'abolition officielle de toutes les valeurs qui, jusque là, même si elles étaient transgressées, étaient enseignées comme idéales : respect de l'autorité, pudeur féminine, politesse dans le discours (politique), respect de la femme, respect des biens, (publics ou privés) ; il a été vécu comme si tous les interdits (moraux ou sociaux) étaient levés, pour s'opposer au parti qui, jadis, avait tout accaparé, même les simples valeurs morales ou sociales.

Un autre enseignement qui semble avoir des conséquences observables est relatif à *la notion d'Etat*. Cette notion est restée floue dans l'esprit des éducateurs et des éduqués au Rwanda. Tantôt l'Etat est pris pour : le président et son gouvernement, le peuple ou le pays. Dans l'esprit de beaucoup de Rwandais, l'individu constitue une entité à part, et l'Etat une autre : le Rwandais a ses biens privés tout comme l'Etat a également ses propres biens. Le rapport entre l'Etat et l'individu, ou entre l'Etat et la cellule, le secteur, la commune, la préfecture n'est pas établie dans l'esprit des Rwandais. C'est ainsi qu'il n'est pas rare d'entendre des raisonnements pareils, aussi bien chez les intellectuels que chez les paysans :

- quelqu'un abîme un livre scolaire ou une machine de bureau; quand on lui fait remarquer cela, il réplique en disant que c'est l'argent de l'Etat, il n'a qu'à acheter d'autres, l'argent ne lui manque pas ;
- lors d'une dispute entre deux individus A et B; le langage peut tourner à peu près dans ces termes : A : De quel droit me juges-tu sur mon travail ? Oublies-tu que je suis engagé par l'Etat non par toi ? B : Et toi, tu oublies que l'Etat c'est aussi moi ! A : Si l'Etat c'est toi, ne me paie plus à la fin du mois !

L'Etat Rwandais en tant qu'espace est souvent objet de distorsion faisant penser à une mauvaise intégration de ce territoire dans l'espace. En effet, il est fréquent d'entendre un parent qui accueille un visiteur venant de "loin" à l'intérieur du Rwanda ou à son extérieur - même venant de l'Europe lui demander: "Comment vous allez dans votre Rwanda - mu Rwanda rwanyu -, ou dans ce Rwanda lointain - mu Rwanda rw'iyo -. Ou bien, quand un jeune obtient une bourse d'études pour l'étranger, on entend souvent l'entourage ou les vieux parents dire: fais attention à la nourriture de ce Rwanda que tu vas habiter. Peut-être tu ne pourras même pas manger !

Donc, pour ces personnes, ‘’leur’’ Rwanda se limite à l'espace qu'elles connaissent et, au-delà de cet espace, ce sont ‘’d'autres Rwanda’’, pour dire ‘’d'autres pays’’. Pour elles, les gens de ces autres Rwanda sont des étrangers, dont la manière de vivre est naturellement différente de celle du ‘’leur’’. De telles perceptions ne sont fondées sur rien. Elles font preuve d'une mauvaise intégration de l'espace national par rapport au monde. Nous pensons même que cela peut expliquer les réactions de certains Rwandais du nord devant l'expansion de la guerre du F.P.R : ils disaient, quand la guerre approchait du centre (d'après plusieurs témoignages oraux) : "Laissez-les descendre. Il faut que le Nduga (=le Rwanda central) goûte aussi sur les effets de la guerre". Sûrement, ces gens du nord avaient ressenti un sentiment d'abandon, un manque de solidarité de la part des Rwandais du sud, qui se seraient comportés comme si la guerre qui frappait le nord ne les concernait pas. Et quand, à son tour, la population du centre devait fuir la guerre par le

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

nord, la population du nord ne l'aurait pas bien accueillie; elle l'aurait assimilée aux Tutsi et au FPR qui constituaient la cible "officielle" du combat mené par le gouvernement. Cela montre que, malgré le système politique centralisé et les enseignements dispensés, la zone du nord et la zone du centre (étendue à tout le sud) ne se sont pas reconnues au sein d'un même Etat; les deux régions n'ont jamais fusionné (du moins socialement et mentalement) dans la même nation.

La même observation n'a pas échappé à certains auteurs, comme le souligne De Lame :

“ Dans cette région (du Nord et Nord-Ouest) où les institutions sociales ont gardé, jusqu'aujourd'hui, des traits particuliers, le rapport au pouvoir central est resté sous le signe d'une résistance voilée. Comme le note Vansina (1962 : 81), "l'assimilation psychologique" ne s'est jamais réalisée. Une fois aboli le régime tutsi, les liens de clientèle foncière typiques de cette région reprirent tout leur poids et le pouvoir des vieux lignages défricheurs s'en trouva raffermi. Le coup d'Etat de 1973, le régionalisme que le régime de la deuxième république a développé à l'extrême trouvent des échos locaux dans les attentes qu'exprimaient, en 1993, certains lignages de défricheurs hutu de Nyundo : ils avaient hâte de voir arriver à terme la concession d'un siècle accordée aux missionnaires qui les avaient privés de leurs terres. A la faveur des massacres de 1994, ces lignages ont reborné les limites de la mission et repris une partie de leurs terres (communication personnelle C. André qui a mené dix-huit mois de recherche de terrain dans la région) ” [530] .

L'idée d'un Rwanda non unifié dans l'esprit se rencontre également à l'Est: l'exemple suivant concerne surtout l'aspect géographique, ce qui n'exclut pas l'aspect socio-psychologique. Quand on est dans la préfecture de Kibungo (l'ancien royaume du Gisaka), il y a des zones qui restent aujourd'hui considérées comme la limite entre le Rwanda et le Gisaka. Ainsi, un paysan dira à son voisin qu'il se rend au Rwanda quand il traverse ces zones, et celui qui va dans le sens contraire dira qu'il vient du Rwanda et se rend au Gisaka. Dans une telle situation, pouvons-nous dire que les événements heureux ou malheureux du Gisaka touchent le Rwanda central comme les gens d'une même famille, et vice-versa ?

Un autre exemple de cette absence d'intégration à l'administration centrale concerne la région de Murundi, étudiée par C. André. Sa localisation à la limite d'anciennes chefferies et de zones géographiques, puis ses fluctuations des limites administratives à l'époque coloniale et jusque dans le Rwanda républicain, ont laissé dans la mémoire de ses habitants un certain flou quant à leur histoire "politique" et un goût certain pour leur indépendance. Situant leur "Rwanda", c'est-à-dire leur terroir, tantôt au Budaha, tantôt au Nyantango, les descendants des paysans les plus anciennement établis font corps : ils sont chez eux [531] .

Autant d'exemples pour montrer que, malgré l'instauration de l'Ecole dans toutes les

[530] LAME(De)(D). Une colline entre mille ou le calme avant la tempête, Transformations et blocages du Rwanda rural. Bruxelles, Belgique, 1996, pp. 46-47

[531] Idem, p. 57

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

régions, et malgré les programmes d'éducation civique, de Géographie, d'Histoire, ces enseignements, dont la finalité est de contribuer à former l'esprit national et l'esprit civique, n'ont pas eu d'effet en ce sens. Ils n'ont pas aidé les Rwandais à intégrer leur communauté politique dans leur esprit et à comprendre les rapports qui devaient les lier à ce nouvel espace socio-politique. Par conséquent, leurs idées et leurs mentalités sont restées liées aux anciennes organisations socio-politiques d'avant la colonisation, et les mobiles de leurs actions seront basés d'abord sur les intérêts de "leur pays" ou de ‘’leur Rwanda’’ particulier, avant d'être basés sur les intérêts de tous "les Rwanda" unis. Nous nous demandons même si les Rwandais ne peuvent pas être groupés en plusieurs petites nations, correspondant à ces différents espaces géographiques reconnus comme étant leurs "chez eux" = iwabo.

Nous croyons que cette non intégration du Rwanda en tant qu'espace politique est moins liée à la mauvaise volonté des politiciens et de la population qu'aux mauvaises méthodes d'éducation et au manque de moyens. L'enseignement d'Histoire, de Géographie ou d'Education civique ne peut pas se limiter aux cours magistraux. L'observation, les visites, la découverte du milieu et des faits sont indispensables à la connaissance et à la compréhension de ces enseignements. Pour le cas du Rwanda, la découverte des différentes régions, des différentes populations, des différentes richesses du pays, de sa beauté ainsi que la comparaison avec les pays limitrophes ou même lointains, tout cela aurait pu contribuer à ouvrir les esprits et à construire une image nationale non réduite à son seul "quartier" ou à son seul clan ou ethnie.

De plus, les Rwandais des différentes régions ou ethnies n'ont pas été amenés à se rendre compte de la complémentarité régionale et humaine dans le développement collectif. Le fameux proverbe international "l'union fait la force", qui est partout bien connu dans la tradition rwandaise, (Umugabo umwe agerwa kuri nyina ou "Ababiri bunze ubumwe baruta umunani urasana) semble se référer uniquement aux membres d'une unité (un clan, une ethnie, une région...). Les Rwandais semblent donc ne pas connaître ou reconnaître la valeur de l'autre (celui qui est de l'autre ethnie, de l'autre région...) dans leur propre vie. Ils préfèrent rester "fermés" dans leur "territoire privé" - pris au sens psychologique -, ils restent méfiants vis-à-vis d'autrui, donc vis-à-vis de l'Etat. Une telle mentalité, qui résulte des antécédents historiques, ne pourrait changer que grâce à une éducation bien pensée, que l'Ecole n'a pas pu jusqu'ici donner.

1.2.4.2. Au point de vue perception de soi et identification

Nous avons vu combien l'Histoire du Rwanda est faite de contradictions. L'une d'elles se rapporte à son peuplement. La première version (enseignée jusqu'en fin de ce 20e siècle), celle de l'arrivée successive des trois groupes en commençant par les Twa, puis les Hutu et enfin les Tutsi, est aujourd'hui mise en cause par une deuxième version, qui soutient que les Tutsi, les Hutu et les Twa appartiennent à une même ethnie.

La première a été prise comme une vérité absolue ; elle conforte les extrémistes Hutu qui y trouvent une raison fondamentale pour refuser aux Batutsi, envahisseurs hamites du Rwanda, leur citoyenneté rwandaise. Quant à la deuxième, elle met mal à l'aise les extrémistes Tutsi, qui ne reconnaissent aucune fraternité entre Bahutu et Batutsi et se

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

plaisent dans leur statut "supérieur" aux nègres, en l'occurrence les Bahutu et les Batwa.

Face à cette contradiction, quelle identité ethnique ou raciale le jeune des deux milieux extrémistes se forgera-t-il ? Il y a là un malaise psychologique et social dans la formation d'une identité sociale de nature à favoriser la construction de l'identité nationale non exclusiviste. Même chez ceux qui seraient considérés comme "modérés", favorables à la cohabitation nationale des trois groupes sociaux, le même malaise ne peut pas manquer. Pour la formation de leur identité, il leur faudrait d'autres bases historiques, peut-être à construire aujourd'hui; des bases qui marquent un caractère consensuel et non contradictoire.

Nous avons également parlé des contradictions autour de l'unité étatique du Rwanda. Nous avons vu que, contrairement aux écrits anciens, on accepte aujourd'hui que l'unité politique du Rwanda (actuel) a été réalisée forcément avec l'aide des Blancs, dans des conditions qui ont laissé des traces très négatives dans la mémoire populaire. Des exemples d'attitudes ont été donnés, prouvant que les régions annexées récemment n'ont pas intégré intérieurement le gouvernement central auquel ils furent soumis. Ils sont donc restés attachés à leur organisation traditionnelle, à leurs valeurs, à leurs coutumes, etc. C'est par contrainte et par peur qu'ils se montrent soumis au gouvernement central, mais leur conviction et leur attachement ne sont que superficiels. L'on ne peut douter que le régionalisme connu au Rwanda, aussi bien socialement que politiquement, se situe dans ce cadre.

Si les jeunes générations rwandaises doivent construire leur identité nationale en se référant à un territoire qui doit être leur patrie, à quelle unité territoriale vont-ils se référer : à leur entité pré-coloniale ou post-coloniale ? Il est évident que cette identification se heurtera aussi bien à ces contradictions informatives qu'à la façon dont sa communauté immédiate (parents, environnement scolaire...) aura intégré le territoire dit national. Si sa communauté reste distante vis-à-vis de l'Etat central ou si elle s'y est bien intégrée, l'identification sera différente. Les enseignements donnés en rapport avec la constitution de l'Etat rwandais constituent ainsi un autre problème pour la construction de l'identité nationale rwandaise. Pour qu'ils soient favorables à la construction de l'identité nationale, il faut qu'ils ne contribuent pas à brouiller les identités individuelles. Pour cela, ils doivent avoir une certaine unité dans le temps et ce qui s'apprend à l'école ne doit pas aller en contradiction avec les informations familiales.

Au Rwanda, les enseignements doivent cesser d'avoir une double face (officielle et non officielle) car cette situation confond les apprenants et crée un malaise dans leur développement intellectuel et personnel. En effet, dans les programmes officiels, on évite d'aborder ouvertement les points sensibles de l'histoire; avec raison, car ouvrir un débat sur des problèmes socio-politiques demande de reconnaître certaines vérités, de questionner des mythes, des préjugés, de dévoiler des tabous, et finalement de prendre certaines positions "officiellement" - en classe - qui constituent des risques pour la sécurité de l'enseignant ou des apprenants.

C'est ainsi que cette peur de dire la vérité, même à l'école, maintient les apprenants dans les rumeurs, dans les représentations et préjugés non fondés, dans la croyance aux mythes, tout cela pris comme des vérités "bibliques" qui déterminent la perception de soi,

d'autrui, et celle du monde. En réalité, on se rend compte que les apprentissages scolaires ont été favorables à la victoire des enseignements extra-scolaires (de la famille, de la société, de la rue, etc.), où dominent les références traditionnelles ethniques ou régionales. Quoi d'étonnant, donc, si les Rwandais ont développé les identités locales (ethniques et régionales) au détriment de l'identité nationale !

Au cours de ce travail, nous avons eu beaucoup d'entretiens avec les Rwandais de tous âges des deux ethnies et de plusieurs régions. L'identification des enfants constitue un réel problème dans le contexte historique rwandais. Certains témoignages le prouvent :

" Quand j'étais encore au primaire, on nous demandait de dire notre ethnie. - C'était sous la première République - Les Tutsi étaient mal à l'aise pour répondre à cette question; quand quelqu'un disait qu'il était Tutsi, les autres se moquaient de lui. " (Témoignage recueilli à Paris en juillet 1998). " En 1991, (après l'attaque du FPR), quand on nous demandait de dire notre ethnie (au primaire), tout le monde disait qu'il était Hutu, même les Tutsi. Cela étonnait tout le monde, les écoliers et l'enseignant. " (Témoignage recueilli à Yaoundé en 1997). " Au Rwanda, j'étais maltraité parce que je suis né de père Hutu. Maintenant que je ne suis plus là, les Hutu me harcèlent parce que, me disent-ils, "ton sang n'est pas pur". " (Témoignage recueilli auprès d'un jeune garçon en 1996) " Mon père est nordiste. Mais aujourd'hui, j'ai honte d'être "umukiga" (quelqu'un du nord). Au lieu de me marier avec un "mukiga", un garçon du nord, je préférerai un "mutwa [532] ". " (Témoignage recueilli auprès d'une jeune fille en 1998).

Ici, ces enfants ont peur ou honte de dire et de devenir ce qu'ils sont. Les mêmes scènes sont connues après le génocide de 1994. Comment construire une identité qu'on nie !

1.2.4.3. Au point de vue des rapports avec le chef de l'Etat

La conformisation des pouvoirs politiques post-coloniaux aux mentalités de la monarchie a produit un président "roi", sous le nom de "Père de la nation" et un peuple qui lui est soumis.L'objectif de la deuxième République était de lutter contre les erreurs de la première République, qui, depuis les années 1968 (plus ou moins 7 ans seulement après son instauration) commençait le divorce avec les idéaux de la République et de la démocratie. Pourtant, la deuxième République aurait été pire, d'après certains observateurs, sous une "odeur de sainteté" selon l'expression de C. Braeckman [533] . L'image d'un mwami nécessairement unique, puissant et non soumis aux atteintes du temps s'était transposée dans celle du "père de la nation", que s'était créée le président J. Habyarimana. Le mwami, au sein des frontières de son royaume, qui fluctuaient selon la mesure de son pouvoir, était forcément unique. Après l'avènement d'une république qualifiée de "presidential mwamiship", l'ensemble de la culture liée à l'exercice du pouvoir suprême reste teintée, sans aucune surprise, d'une mentalité antérieure à l'indépendance.

Sous la deuxième république, le chef de l'Etat continue à incarner le pouvoir, sous la

[532] ***Les Twa sont des Rwandais appartenant à l'ethnie marginalisée.***

[533] BRAECKMAN (C). op. cit., p.81

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

figure de "père de la nation", qui reprend à son compte la totalité du pouvoir du mwami, drainant progressivement à lui des pouvoirs séparés dans la forme. Les discours développementistes et les visites présidentielles à la campagne étaient et confortaient l'image de fécondateur du pays, que donnait autrefois la circulation du roi entre ses résidences, puis les déplacements du mwami vers les différentes chefferies. [534]

Le chef de l'Etat représente donc la puissance et la source de la vie. La population croit que le changement ne ferait que créer des ennuis, des malheurs. Nous avons vu que, quand des intellectuels ont commencé à réclamer le multipartisme, donc une coexistence possible de puissances potentielles, "cette perspective du multipartisme a donné lieu à une expression massive de craintes"; on pouvait entendre dire "où trouvera-t-on un parti pareil au MRND ?" Le parti unique incarnait son fondateur, le président de la République, le Père de la nation, qu'il ne faudrait pas toucher. Le pouvoir n'a-t-il pas usé de cette mentalité pour faire passer son idéologie chez les paysans dans les années 1990 !

Sûrement, tout le monde n'appréciait pas tout chez le chef de l'Etat et son pouvoir mais, par crainte de répression ou peur de perdre des privilèges, on était amené à défendre sa personnalité et à soutenir son pouvoir. Ici, c'est la référence à l'ancien "droit de vie et de mort" que détenait le roi, détenu aujourd'hui par le chef de l'Etat, qui influence, consciemment ou non, la population. Comme l'écrit Reisdorff, ***“ le Rwanda vivait sous le signe de la force. C'est elle qui créait le droit, dont les principes n'étaient d'application que pour celui qui était en mesure de faire justice à lui-même". Les chefs étaient au premier rang de ceux-ci, disposant d'une armée et de serviteurs (plus généralement, des bras : amaboko) ” [535] .*** Dans les Républiques rwandaises, la force appartient au chef de l'Etat à travers le système politique dressant des "*tentacules*" jusqu'au fond des collines les plus éloignées, et l'Histoire semble légitimer cette stratégie politique qui a toujours caractérisé les régimes politiques rwandais.

1.2.4.4. Au point de vue épanouissement socio-psychologique

Sur le plan culturel, toutes les valeurs et pratiques traditionnelles ont été considérées comme païennes et mauvaises et enseignées comme tel. Elles ont été abandonnées au profit des valeurs et pratiques du colonisateur, qui ne pouvait pourtant que les remplacer superficiellement et non profondément. Le rôle psychologique, psychique ou social que jouaient le respect des valeurs et la pratique des rites et cultes traditionnels ne pouvait pas l’être par les valeurs et les pratiques d'une autre culture, une culture étrangère imposée. Nous nous rendons compte de l'impact de l'abandon de certaines pratiques religieuses sur l'expression de la violence, référence faite aux drames rwandais qui ont conduit aux "génocide et massacres" de 1994, comme l’écrit De Lame *:*

“ A côté des facteurs économiques qui selon certains auteurs, auraient un effet

[534] LAME(De) (D). op. cit., p.306

[535] REISDORFF (V.G) & CODERE. Cités par Lame(De) D., op. cit., p.309

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

presque automatique (Fox 1982:26; Maton 1994), ont joué des facteurs politiques. Les politiciens recouraient aux règles culturelles de gestion de la violence, touchaient les points sensibles des représentations sociales pour faire monter les tensions. Ce recours était d'autant plus facile que les anciens exutoires avaient disparu : le culte de Ryangombe était moins pratiqué et parfois "récupéré" par le folklore officiel, les fêtes se montaient comme des manifestations ordonnées d'où le chaos était soigneusement conjuré. La culture rwandaise d'autrefois instituait peut-être, dans le culte de Ryangombe, un espace ritualisé pour une expression des velléités subversives mais, plus sûrement, un espace subversif où pouvait se donner libre cours un rire libérateur qui désamorçait la violence " [536] .

Les rwandais souffriraient donc de leur déracinement culturel qui les aurait privés des espaces privilégiés à l'expression symbolique de la violence, à l'orientation de celle-ci dans des activités ou pratiques culturelles, plutôt constructives que destructives.

1.3. La compétence des enseignants

La citoyenneté concerne aussi bien l'instruction générale fondamentale (éducation de base) que l'éducation morale, l'éducation civique et l'éducation au politique. Pour que les apprenants reçoivent cette éducation, il faut que les enseignants en aient déjà acquise davantage. On dit que "pour donner long comme la main, il faut avoir long comme la bras". Nous allons voir, ce que les enseignants pouvaient donner aux apprenants et ce qu'ils dont donné réellement.

1.3.1. La formation des enseignants avant la grande réforme de 1979

Les premiers maîtres d'Ecole au Rwanda furent les missionnaires qui, jusqu'à la date du départ des Allemands, étaient aidés par des Noirs d'Afrique de l'Est. Par après, surtout durant les années 1920, on a formé les nationaux pour l'enseignement [537] . Jusqu'en 1994, l'enseignement primaire et post-primaire a connu plusieurs catégories d'enseignants, résultant d'innombrables innovations dans leur formation. Ces innovations, dictées par les besoins nationaux en cette matière, ont donné lieu aux catégories suivants : Enseignement normal auxiliaire, Ecoles de moniteurs, Enseignement normal terminal, Ecoles normales moyennes, Ecoles normales techniques de transition, Ecoles normales ''nouvelle formule ''.

1.3.1.1. L'Enseignement Normal Auxiliaire (EAP, EMA, ENA)

EAP

Ecole d'Apprentissage Pédagogique:

EMA

[536] ***LAME(De) (D). op. cit., p.304***

[537] NAYIGIZENTE (I). op. cit. P.65

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Ecole de Moniteurs Auxiliaires

ENA

Ecole Normale Auxiliaire.

Comme l'écrit Nayigizente, les EAP, les EMA et les ENA furent à tout instant des filières instaurées à cause des besoins du moment. Elles eurent tout le temps pour objectif précis de former les enseignants du premier cycle du primaire. Pour les EAP**,** les candidats étaient des élèves qui avaient suivi "avec fruit" au moins les 2 premières années d'une école primaire du second degré ordinaire ou sélectionnée (c'est-à-dire la cinquième année). Les programmes comprenaient la révision des matières du primaire et l'initiation à la méthodologie du premier degré du primaire. Cette formule, qui ne donnait pas les enseignants compétents, a disparu vers la fin des années 1950 mais elle a été réinstaurée par la jeune République avec le problème de la surpopulation scolaire, sous le nom d'EMA = Ecoles de Moniteurs Auxiliaires, en 1963 [538] .

Pour les EMA, les candidats étaient ***" les élèves ayant terminé la première année secondaire sans pouvoir continuer ce degré d'études. Y étaient admis aussi ceux qui terminaient avec succès l'école primaire. Comme dans les EAP, les élèves-maîtres des EMA essayaient, pendant deux ans, d'acquérir des techniques d'alphabétisation pour pouvoir enseigner dans le premier cycle du primaire. Comme enseignement général, on leur apprenait quelques éléments d'arithmétique, de français et surtout de Kinyarwanda. Afin qu'ils puissent faire acquérir les techniques de lecture, d'écriture et de calcul, on les initiait aux différentes didactiques des disciplines en vigueur dans les programmes des degrés auxquels ils étaient appelés à enseigner. L'on ne manquait pas, bien sûr, de les sensibiliser à la connaissance élémentaire de l'enfant et à quelques principes de pédagogie*** [539] ***.*** Cette formule prit fin vers les années 70, remplacée par celle des ENA :les candidats y étaient détenteurs du certificat du Tronc Commun. En d'autres termes, ceux qui étaient jugés incapables de suivre d'autres études secondaires s'y voyaient directement orientés. Elles dispensaient un enseignement dans la perspective de celui des EMA, mais en tenant quelque peu compte des prérequis des candidats [540] .

Quelle appréciation porter sur ces Ecoles auxiliaires ?

Comme le constate Nayigizente,

" elles furent des accidents de l'histoire de l'enseignement rwandais. En effet, elles ont été créées juste pour récupérer les misérables menacés de chômage (du moins pour les EMA et ENA). Elles constituèrent un système de secours, des orientations bouche-trous, sans lendemain sûr. Dorénavant, les ressortissants de ces Ecoles étaient handicapés par l'appellation "auxiliaire" alors que, dans la pratique, ils étaient titulaires d'une classe au même titre que leurs autres collègues. Les ENA étaient plus inhibitrices que les EAP et les EMA parce que

[538] Idem, pp. 69-70

[***539***] ***Idem, p. 71***

[540] Idem, p. 71

les enfants y passaient deux ans (après les trois ans du Tronc Commun.) pour avoir un diplôme justement de deux ans (D2) pour une formation quasi semblable à celle des sections terminales. Ceux qui entraient dans les ENA se sont toujours considérés comme des ''ratés''. Déjà jugés inaptes à suivre les études secondaires classiques, ils n'ont jamais manifesté le désir de se former. Rien n'y laissait espérer une formation professionnelle valable parce que les critères de recrutement étaient des moins sérieux, très angoissants pour ceux qui s'estimaient capables de suivre le secondaire moyen et terminal. Heureusement, ces sections se sont supprimées avant qu'elles n'allongent davantage la liste des mécontents (vers 1975) " [541] ***.***

1.3.1.2. Les Ecoles de Moniteurs

Les candidats à l'Ecole de Moniteurs devaient avoir terminé l'enseignement primaire de six ans et une septième préparatoire. Après cette dernière, l'enseignement normal était de trois ans pour les futurs titulaires des classes du premier degré du primaire, avec un diplôme dit D3. Une quatrième année fut progressivement instaurée (facultative d'abord et imposée ensuite) pour les maîtres du second degré, détenteurs d'un diplôme dit D4.

Cette formation visait deux buts : professionnel et social. Dans l'optique du premier, les programmes des Ecoles de moniteurs devaient s'adapter au milieu dans lequel les futurs maîtres exerceraient leur profession: les cours de pédagogie et de méthodologie avaient un caractère essentiellement pratique, l'enseignement de l'agriculture tenant une place importante. Suivant les régions, les élèves-moniteurs s'exerçaient aux travaux manuels relatifs aux métiers, dans un atelier fonctionnant en annexe de l'Ecole. Le rôle social du moniteur exigeait l'acquisition de qualités morales et d'une bonne hygiène [542] . Ces Ecoles sont globalement bien appréciées: ***" Même si nombreux sont ceux qui l'estiment avoir produit de bons éléments dans la pratique, il ne reste pas moins vrai que des plus lucides reprochaient aux écoles de moniteurs de limiter les élèves qui les fréquentaient "*** [543] .

1.3.1.3. L'Enseignement Normal Terminal

L'enseignement normal terminal comprenait les ENI (= Ecoles Normales Inférieures) et les ETFP D5 (=Ecoles Techniques Féminines Pédagogiques). Les candidats sont les adolescents considérés comme ayant des résultats non brillants au concours d'admission au second cycle des humanités. Ces filières furent instaurées depuis l'année scolaire 1967-68, en remplacement des anciennes Ecoles de moniteurs D4. La formation y fut de deux ans après le Tronc Commun pour aboutir à un diplôme de D5. Elles n'ont pas seulement accueilli les éléments faibles des ressortissants du Tronc .Commun. Il est arrivé que le Ministère de l'Education Nationale (MINEDUC) y plaçât les éléments forts, ce

541 ***Idem, pp.71-72***

542 NAYIGIZENTE (I). op. cit., pp. 72-73

543 Idem, p.73

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

qui a été à la source de beaucoup de frustration et même de la fuite de quelques-uns vers d'autres types de carrières plus alléchantes ou d'autres genres de formations plus gratifiantes. Les sections D5 recevaient des candidats peu motivés et peu intéressés par la carrière enseignante [544].

Qu'en était-il des programmes ?

" De 1967 à 1974, les programmes étaient acceptablement adaptés au niveau des ressortissants des T.C. Il n'en a pas été de même depuis 1975, où les élèves des ENI se sont progressivement vus décerner des contenus d'enseignement primaire, du moins pour ce qui est des cours de culture générale " [545]. C'est ainsi que l'appréciation de ces filières ne fut pas très encourageante : de formation générale insuffisante (cours semblables à ceux du primaire), de formation pédagogique surchargée et inadaptée et de maturité insuffisante pour affronter les problèmes liés au métier, leur rendement fut inférieur à ce que l'on attendait d'eux. On a remarqué que, maintenus au premier cycle du primaire, certains des éléments sortis des ENI pourraient bien se tirer d'affaires, à la longue. Pourtant, ils ont toujours été considérés comme qualifiés pour le primaire et le post-primaire [546].

1.3.1.4. Les Ecoles Normales Moyennes (ENM)

Fondée en 1952 au Groupe Scolaire de Butare, sous l'appellation d'Ecole Normale Secondaire, cette section visait ***" la formation d'instituteurs "de choix", appelés à desservir les classes du second degré sélectionné, ainsi que la sixième et la septième préparatoire. Son second but était de fournir des directeurs aux écoles primaires. Le cycle des études y était de six années après la septième préparatoire : c'est-à-dire les trois premières années du cycle secondaire moderne scientifique, plus trois années de spécialisation. Tout en conservant les mêmes principes de base que l'Ecole de moniteurs, la section normale secondaire devait aussi tendre à une connaissance plus approfondie des programmes, tant sur le plan théorique que pratique, de sorte que, même de l'avis des Belges (Belgique b, 1958, P.11), le niveau d'études s'y rapprochait sensiblement à celui de l'école normale primaire de métropole "*** [547].

Après le Tronc Commun (3 ans), on devait étudier 4 ans. Jusqu'en 1973, les programmes des Ecoles Normales Moyennes étaient restés ceux que les Belges avaient laissés. Depuis 1974, le MINEDUC a tenté d'adapter les enseignements de cette section aux conditions du moment. Les programmes des cours généraux étaient souvent les mêmes (sinon plus étoffés puisque plus de temps de formation) que ceux des humanités

[544] Idem, pp. 73-78

[545] Idem, p. 74

[546] Idem, pp. 74-78

[547] Idem, pp. 82-87

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

modernes (littéraires et scientifiques à la fois), du moins jusqu'en 1974. Les objectifs de cet enseignement étaient presque les mêmes que ceux des sections normales terminales, sauf que les futurs D7 devaient enseigner au second cycle du primaire. Ils devaient avoir plus d'ouverture générale et plus d'approfondissement de l'apprentissage pédagogique. En effet, vu le bagage informationnel des candidats à cet apprentissage, le contenu du programme de psycho-pédagogie était plus détaillé et plus théoriquement intégré aux disciplines littéraires et scientifiques. Quelques heures étaient réservées aux séminaires, au cours desquels les élèves-maîtres abordaient des thèmes d'études divers et les exposaient devant leurs pairs et les enseignants [548] .

L'impression générale sur ces sections est généralement positive. Aussi bien pour les professeurs, les parents, les inspecteurs que les normaliens eux-mêmes, l'ENM fut une formule de formation acceptable des instituteurs malgré toutefois quelques manquements légers dans la programmation. Les normaliens des ENM recevaient une formation scientifique et littéraire solide et une formation professionnelle suffisante pour enseigner les cours généraux au primaire. Ils sortaient de l'Ecole mûrs (du moins plus âgés que les enfants) pour affronter efficacement les problèmes de la classe. C'est aussi une formule encourageante, dans la mesure où ses éléments espéraient pouvoir accéder au supérieur dans n'importe quelle orientation [549] .

1.3.2. La situation pendant la réforme de 1979

1.3.2.1. Les Ecoles Normales Techniques de Transition [550]

Ces Ecoles ont été instaurées en vue de répondre au besoin d'enseignants créé par la réforme scolaire entamée. En effet, le 3° cycle du primaire et l'ERAI (Enseignement Rural et Artisanal Intégré) nécessitaientdes maîtres en travaux pratiques. Elles se divisaient en deux catégories : ENI (Ecoles Normales Techniques) et ENTA (Ecoles Normales Techniques Auxiliaires) .Les ENTA ont recruté leurs candidats parmi des garçons et des filles dont l'âge n'excédait pas 18 ans et qui avaient terminé soit le CERAR (Centre d'Enseignement Rural et Artisanal Rwandais), la section familiale, l'école artisanale ou le Centre de Formation de Travailleurs Qualifiés (CFTQ). Les ENT, quant à elles, ont recruté les élèves qui ont terminé la troisième Tronc Commun ou avaient réussi à l'examen de reclassement correspondant à ce niveau. Elles ont accueilli les ressortissants des cycles d'orientation du secondaire qui s'étaient montrés peu capables de suivre les sections secondaires classiques (humanités générales, sections professionnelles ou terminales ordinaires) [551] .

548 Idem, pp. 83-84

549 Idem, p.85

550 Idem, pp. 188-214

551 Idem, pp.188-189

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Les candidats de la section normale technique auxiliaire étaient appelés à approfondir les métiers et les travaux pratiques appris au post-primaire, pour les enseigner plus tard dans les CERAI (Centre d'Enseignement Rural et Artisanal Intégré) et, éventuellement, dans le troisième cycle du primaire. A cet effet, ils allaient s'initier à quelques éléments de pédagogie et de méthodologie. Les objectifs des ENT (Enseignement Normal Technique) étaient plus ambitieux que ceux des ENTA. En effet, on assignait à ces futurs lauréats des ENT la mission d'assurer et les cours généraux et les cours techniques au troisième cycle du primaire et à l'ERAI [552] .

En cours généraux, les deux sections apprenaient le français "technique", le Kinyarwanda, l'histoire, la géographie, le civisme, la religion et l'économie rurale. D'aucuns trouvaient qu'un horaire de trois heures de langues, deux heures de calcul et une heure combinant le civisme, l'histoire et la géographie était insuffisant pour de futurs enseignants. En cours pratiques, tous les élèves (garçons et filles) apprenaient à la fois agriculture, élevage, menuiserie, maçonnerie, dessin technique, forge, poterie et arts ménagers (art culinaire, couture familiale, économie domestique et puériculture). Ce programme s'est révélé très ambitieux et peu réaliste. En effet, il n'était pas évident que les adolescents de l'un ou l'autre sexe s'adaptent facilement à la pratique de certains cours dans un pays où la tradition assignait aux femmes et aux hommes des travaux spécifiques. Pour ce qui est de la formation pédagogique, le temps imparti n'était pas suffisant. ‘***’Comment voulez-vous, déclarait un psycho-pédagogue, que quelqu'un puisse vraiment s'adapter à une classe d'adolescents, alors qu'il n'en a entendu parler que pendant deux ou trois séances’’*** [553] *?*

Les conditions de formation des futurs maîtres des ENT et ENTA furent difficiles et malheureuses: pas de professeurs compétents pour les cours pratiques (de vieux artisans de la colline ou leurs anciens condisciples du primaire lauréats du CFTQ (Centre de Formation Technique), le milieu d'apprentissage non accueillant et frustrant pour eux, etc. Dans presque tous les établissements, tout le monde les dénigrait et les délaissait, surtout quand ils cohabitaient avec les élèves des autres orientations au sein des groupes scolaires. Ni les directeurs ni les professeurs, ni les élèves des autres filières ne les ménageaient. Ils étaient donc objet d'un perpétuel harcellement. Leur sentiment d'humiliation battait son plein quand ils se rendaient à l'Ecole Primaire d'Application, où les titulaires des classes et leurs élèves les avaient déjà étiquetés de cancres, sachant d'avance qu'avec ce type d'élèves-maîtres on ne perdrait que du temps [554] .

Que sont devenus les lauréats des ENT et des ENTA ?

Quand on a signé leurs diplômes, on savait bien que ces jeunes ne les méritaient pas. Un directeur et un psychopédagogue témoignaient et regrettaient : ***‘’ on a en effet signé leur diplôme comme par contrainte, comme par ordre venant d'en haut. Lorsqu'on les diplômait, on ne tenait compte que d'un seul critère : "ON EN A***

[552] Idem, p;189

[553] Idem, pp.190-191

[554] Idem, pp.193-194

BESOIN" ...puisqu'ils étaient malheureusement là comme un mal de la société qu'il fallait supporter. On se disait qu'après tout il y a des gens qui enseignent (comment?) sans diplôme... En attendant les meilleurs, il fallait que nous aidions le pouvoir public à combler les vides. Sinon, nous avons envoyé ces jeunes en sachant bien qu'ils ne seront capables de presque rien " [555] .

Sur le terrain, ils sont évidemment considérés comme qualifiés, spécialistes. Mais les responsables de l'éducation regrettent leur incompétence; la pratique montre que ceux des ENTA sont de temps en temps capables de se ''débrouiller'' dans les travaux pratiques et nullement dans les cours généraux. Quant à ceux qui sont sortis des ENT, c'est lamentable : ils ne savent rien faire et sont également dépaysés et en cours généraux et en travaux pratiques. La différence entre les élèves et les maîtres de ce type, c'est que de temps en temps ces derniers sont mieux habillés que les enfants [556] .

Globalement, l'observation suivante donnée par un directeur de CERAI résume ce que sont devenus les lauréats des ENT et des ENTA : l'enseignant est quelqu'un qui doit donner le meilleur de lui-même à ses disciples. Comment quelqu'un qui n'a rien et n'est presque rien (quant au caractère) peut-il donner quelque chose de valable aux autres, qui en attendent plus qu'il ne croit ? La pratique commence à montrer que les ressortissants des ENT (surtout) et des ENTA n'ont rien reçu et ne peuvent donc rien donner [557] .

1.3.2.2. Les Ecoles Normales "Nouvelles formules"

Trois types d'Ecoles normales étaient prévues par les mesures générales d'application de la réforme :

EN D4
(Ecoles Normales D4): pour préparer les maîtres des cours généraux aux deux premiers cycles du primaire,

ENT
(Ecoles Normales Techniques ''nouvelle formule'') : pour les Travaux pratiques.

Dès le départ, l'opinion publique a révélé qu'elle ne voulait pas d'EN D4. Il est resté en vigueur les ENP et les ENT, pour lesquelles la durée était de 5 ans, puis de 6 ans suite à beaucoup de réclamations [558] . Les critères de recrutement des candidats à cet enseignement n'étaient pas clairs. Mais la tendance aurait été de ne pas y affecter les meilleurs des lauréats du concours national pour le secondaire. Ces derniers étaient destinés aux sections scientifiques, littéraires et économiques [559] .

[555] Idem, p. 197

[556] Idem, p. 198

[557] Idem, p. 199

[558] Idem, pp.201-206

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Avant 1983, les faiblesses qui ont caractérisé l'ancien système étaient maintenues dans le nouveau système. Les curricula des écoles normales développaient un peu plus le contenu des programmes de l'Ecole primaire et de l'ERAI, si bien que beaucoup commençaient à pronostiquer les carences qui caractériseraient les futurs instituteurs. Les mormaliens étaient eux-mêmes inquiets du fait que, si la situation ne changeait pas, ils allaient endosser les lacunes en culture générale, pouvant leur infliger de perpétuels complexes parmi les congénères. Non seulement était limité l'enseignement des langues, des sciences et des mathématiques, mais aussi "*les cours ayant trait à l'ouverture sur le milieu et le monde*" comme la géographie et l'histoire, dont les programmes étaient à peine supérieurs à ceux en vigueur à l'école primaire [560] .

En formation pédagogique**,** par rapport à l'EN traditionnelle, la formation pédagogique a presque doublé, et d'aucuns avaient l'impression que c'était trop. Dans tous les cas, on reproche à ces programmes de ne pas tenir compte du niveau et de la maturité des élèves, puisqu'on prévoyait les aborder dès la première année. La psychologie, la psycho-pédagogie et la méthodologie sont des disciplines d'abstraction, donc souvent inaccessibles à quelqu'un de très jeune, qui n'a pas encore assez de bagage linguistique et scientifique pour les assimiler [561] .

Après 1983, des changements sont intervenus après une longue lutte des directeurs d'Ecoles normales, des psycho-pédagogues et des parents ; les contenus des Ecoles normales ont été réaménagés en faveur de la culture générale. Le ministère concerné a adopté une formule de programmes qui devaient s'adapter à la scolarité de six ans et insister sur le renforcement de la culture générale dans toutes les sections professionnelles en général, à l'Ecole normale en particulier [562] .

1.3.3. Les enseignants du primaire et du post-primaire : appréciation globale

1.3.3.1. Amour du métier et aptitudes [563]

Au Rwanda, la carrière enseignante est l'une des moins aimées et des plus méprisées, alors qu'elle est indispensable à tout fonctionnement des sociétés modernes. Depuis la fin des années 1960, on a presque toujours mis à l'Ecole normale des élèves qui n'en avaient jamais manifesté le désir. Cette politique de recrutement des futurs normaliens montre bien l'idée que les décideurs se sont progressivement faite du métier d'enseignant. Ceux qui sont épris d'efficacité dans ce domaine, croient que cette tendance de n'admettre dans

559 Idem, pp. 206-207

560 Idem, pp. 207-209

561 Idem, pp. 209-210

562 Idem, pp. 212-214

563 Idem, pp. 89-91

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

la profession enseignante que des sujets faibles scientifiquement n'a fait que dégrader notre enseignement, qui s'est dilué chaque jour davantage. Effectivement, avec des mauvais candidats au départ (derniers des listes et très peu motivés pour la carrière), on devait s'attendre aux enseignements de qualité médiocre à la sortie [564] .

Non seulement les Ecoles normales recrutaient les candidats faibles, mais elles les gardaient trop peu de temps pour leur apprendre suffisamment le métier. Sauf ceux qui avaient la chance d'étudier 7 ans (D7) ou 6 ans (D6), tous les autres, qui constituaient la majorité du personnel enseignant, n'avaient été formés que pendant 2 ans. Parfois, l'apprentissage était trop massé pour être bénéfique à la maîtrise du métier [565] .

En plus du problème de recrutement et de durée, il y a le problème méthodologique. Les normaliens, interrogés là-dessus, avouaient que les cours de psychologie, étaient abordés comme la biologie ou la mathématique, sans en montrer l'incidence pratique sur la vie sociale et professionnelle du futur maître. De plus, ils se plaignaient de ce que, par exemple en psychologie génétique, ils aient passé des années à entendre décrire le comportement de l'enfant de Genève comme si, au Rwanda, il n'y avait pas d'enfants qui bougent. Deplus, les futurs enseignants n'étaient pas préparés à affronter le manque de matériel qui les attendait sur les collines. Ceux qui ont fréquenté l'Ecole normale vers la moitié des années 1970 avouent qu'il leur manquait des exercices de créativité (fabrication du matériel didactique, bricolage, mise en scène...) qui auraient pu les aider à ''se débrouiller'' une fois sur le terrain [566] .

Sur le plan moral et civique, la formation des futurs enseignants était nulle selon les observations des anciens élèves-maîtres de l'époque des missionnaires. Ils remarquent que, depuis quelques années, les normaliens auraient très peu bénéficié de formation sociale, morale et civique, désormais laissée à la seule

discrétion de certains psychopédagogues et des responsables des confessions ou congrégations religieuses. Ils estiment également que la culture nationale n'était plus abordée de manière satisfaisante comme naguère. L'Ecole normale ne préparait donc pas suffisamment les élèves à s'adapter aux changements qui surviennent régulièrement à l'Ecole. ''Le manque d'initiative se montre çà et là, ajoutent ces nostalgiques de la "belle époque", l'esprit d'invention s'est progressivement perdu à l'Ecole normale, les enseignants ne savent plus chanter, dessiner, faire de la gymnastique, du sport ou de la danse, alors que ces pratiques sont nécessaires pour s'épanouir soi-même et élever la personnalité des enfants'' [567] .

1.3.3.2. Situation psycho-sociale

[564] Idem, p.89

[565] NAYIGIZENTE (I). op. cit., p.89

[566] Idem, p.90

[567] Idem, p.91

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Au point de vue psychosocial, l'enseignant rwandais n'échappe pas au portrait très négatif tracé par les extraits suivant, même s'il se rapportait à l'enseignement de l'occident :

" mal payé, isolé, dénigré, humilié à la fois par les élèves et la hiérarchie, l'enseignant a intériorisé son statut et méprisé son propre travail. Ne nous y trompons pas, nous faisons un métier qui n'existe plus. (…) tenu à distance par une administration lointaine et autoritaire, ignoré et méconnu du grand public par l'idéologie bourgeoise, il occupe dans notre société une place inconfortable. Il est par avance dépossédé du pouvoir institutionnel qui incombe à son rôle social, par toutes les contraintes et les suspicions qui pèsent sur lui. Il est dépossédé du prestige lié au savoir, dans la mesure où on ne lui reconnaît pas un savoir spécifique. Il est un agent essentiel de la transmission des valeurs qu'il lui arrive de récuser " [568] .

Ce qui est encore triste, c'est que les responsables politiques semblent négliger les exigences sociales et morales de ce métier d'enseignant. Certains enseignants eux-mêmes se disent choqués par les attitudes des autorités, qui prenaient ''n'importe quoi'' pour en faire un maître de classe, choisissaient les meilleurs pour une promotion dans les autres secteurs de l'activité nationale, ou recrutaient des indisciplinés ou les ''remerciés'' des autres postes pour l'enseignement, comme par punition ! Il était donc impossible aux meilleurs éléments de l'enseignement de faire carrière. Quelle que fut leur bonne volonté et leur bonne foi, les enseignants ne pouvaient pas facilement prendre d'initiatives dans le cadre du changement.

L'hétérogénéité de niveaux de formation et d'intérêts les empêchait de constituer un corps capable de défendre leurs droits. Ils n'ont jamais eu de parole dans toutes les décisions qui les concernaient, même de près [569] .

En 1985, les nouveaux textes réglementaires limitaient plus que jamais la liberté d'expression des enseignants sur leur métier.

" Dans presque leur totalité, les supérieurs hiérarchiques des enseignants sont des personnes plus nommées qu'élues, ce qui n'empêchera pas aux maîtres d'avoir une appréhension de devoir subir...l'arbitraire des administratifs dans lesquels, comme dans le passé, ils risquent de ne pas lire leurs vrais représentants. Les enseignants risquent donc de n'avoir pas de garanties de protection et de participation à la prise de décisions qui les concernent, ne fut-ce que par voie de représentativité " [570] .

La conséquence de tout ce poids de problèmes qui pèse sur les enseignants, c'est souvent de tomber dans le piège de l'alcool.

"Conscients de ce qu'ils exerçaient un métier ingrat, c'est-à-dire fournissant trop d'efforts non récompensés matériellement dans une société déjà sous l'emprise de l'affairisme et du lucre, se voyant cibles de dénigrement et risée de tout leur entourage, certains enseignants succombaient et s'enfuyaient par exemple dans

[568] ***MIALLARET et all., cité par Nayigizente (I), op. cit.p.129***

[569] NAYIGIZENTE (I), op . cit., pp.131-135

[570] ***Idem, p. 267***

l'ivrognerie, surtout que les chances de poursuivre les études étaient fort réduites pour ceux qui avaient fréquenté les écoles normales courtes" [571] .

1.3.3.3. Etaient-ils capables de donner une éducation à la citoyenneté ?

Nous avons étudié les problèmes qu'a connus le Rwanda en matière de personnel enseignant, depuis que l'Ecole y est fondée. Le parcours de l'évolution de la formation des enseignants du primaire et du post-primaire donne l'impression que ces deux niveaux d'enseignement n'ont jamais eu un personnel apte : formation intellectuelle très basse, caractère faible, ouverture d'esprit nulle, aptitudes pratiques nulles, etc. Même s'il y avait quelques exceptions, surtout parmi les anciens instituteurs et les D7, leur action ne servirait pas à grand chose dans un système qui n'aurait pu fonctionner que si chacun avait bien rempli son rôle.

Après les événements des années 1990, couronnés par un génocide et des massacres à grande échelle, chacun a remis en question l'éducation. Si nous

acceptons effectivement que l'éducation pouvait conduire à autre chose qu'à l'auto-destruction collective d'une communauté, il y a lieu de la remettre en question. Qui dit éducation (scolaire) dit enseignants, programmes, conditions environnementales, etc. En rapport avec notre sujet, nous avons déjà constaté l'inefficacité des programmes destinés au primaire. Nous venons de voir également l'incompétence des enseignants qui ont assuré l'application de ces programmes. Faudrait-il s'étonner du résultat ?

L'on a parlé, pour le Rwanda, de la dégradation de l'enseignement, de la baisse progressive du niveau culturel des enfants, de la dégradation de la morale, de la perte de la conscience professionnelle dans les services publics, de l'accroissement des déperditions scolaires et de l'accroissement des délinquants, etc. En parcourant les résultats de la recherche sur la situation du personnel enseignant, surtout à partir des années 70, tout cela nous paraît très normal.

L'éducation se reçoit ; et pour qu'elle se reçoive, quelqu'un doit la donner. Et si on ne l'a pas reçue, on ne peut pas la donner. Dans la situation de nos enseignants, quelle éducation pouvaient-ils donner aux enfants qui leur étaient confiés ? Nous ne voulons pas dire que tous étaient incapables, ni que tous les Rwandais qui sont passés à l'Ecole n'ont rien appris. Mais, si nous acceptons que l'éducation n'est pas l' affaire d'une personne, ni une affaire qui s'achève à 6-7 ans ou qui commence à 10 ans, on comprendra que notre inquiétude est fondée. Dans une Ecole où le premier cycle est tenu par des "illettrés", où le second cycle est tenu par les "plus ou moins lettrés", et où le troisième cycle est tenu par les ENA et les ENTA dont nous avons vu les tristes portraits, on comprend bien que cette Ecole ne produira pas de miracle.

Si nous acceptons que la citoyenneté exige un niveau minimum d'instruction de base, un minimum d'éducation civique et morale, un minimum d'ouverture d'esprit grâce aux cours de Géographie et d'Histoire des peuples et un minimum d'éducation au politique, nous ne nous tromperions pas si nous disions que les enseignants rwandais de toutes les périodes historiques, avaient reçu trop peu pour donner assez à leurs élèves en vue de

[571] *Idem, p.132*

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

leur éducation citoyenne :

- Sans capacités intellectuelles suffisantes, ils ne peuvent pas développer l'intelligence des enfants. Les moins capables ont toujours été affectés aux premiers cycles ; n'est-ce pas une aberration !
- Sans éducation morale ou civique, quelles valeurs morales ou civiques va-t-on présenter aux enfants, sans oublier que, dans ce domaine, l'enfant a plus besoin de modèles concrets - d'exemples - que de théories. Qu'est-ce que les enfants peuvent apprendre des enseignants méprisés par tout le monde, ironisés et non respectés par les élèves eux-mêmes. Que peuvent-ils apprendre sur le plan moral dans une Ecole où certains enseignants font le contraire de ce que la morale ou le civisme enseigne ?
- La conscience professionnelle se développera par rapport à la nation. Si l'esprit national n'a pas été développé dans l'esprit de l'enseignant, comment va-t-il le développer chez les enfants ! Nous avons vu que les cours d'Education civique, de Géographie et d'Histoire qui devraient y contribuer ne font que désorienterl'esprit des apprenants au primaire et ces cours sont des plus négligés dans les Ecoles normales.

Sans devoir allonger la liste des lacunes, ces quelques considérations nous font croire que le désordre pédagogique qu'a connu l'enseignement normal rwandais est l'une des origines de l'échec de la citoyenneté rwandaise. Celle-ci est une valeur étrangère, qu'on aurait pu acquérir par l'éducation parce qu'elle a été un choix politique de longue date. Malheureusement, comme nous le voyons à travers l'analyse des programmes et de la situation du personnel enseignant, les autorités n'ont pas fait le nécessaire pour elle.

Elles n'ont pas fait le nécessaire pour que puisse se réaliser cette vision optimiste des "passionnés" Rwandais du métier d'enseignant, relevé par I. Nayigizente [572] :

- C’est sur lui (l'enseignement) que repose l'avenir du pays. Nous constituons (c'est un enseignant qui parle) la pierre angulaire de l'édification de la société future, la pièce maîtresse de notre développement, un trait d'union entre la patrie et la famille en matière d'éducation de l'individu. Nous réalisons une oeuvre inqualifiable. Nos mérites se sont démontrés par le fait que c'est parmi nous qu'on a régulièrement recruté de bons agents et hauts fonctionnaires des autres professions. Nous sommes et nous resterons des générateurs de toutes les révolutions.
- Le monde enseignant est un corps très utile, sans lequel la société actuelle ne saurait plus avancer. Nous exerçons un métier qui montre que nous sommes extrêmement courageux même si nous sommes dénigrés par ceux qui ont peur d'embrasser cette dure carrière. Nous sommes des édificateurs de la société de demain, nous sommes des sortes de missionnaires auprès de nos enseignés et nous avons ainsi une profession qui nous donne peut-être plus de satisfaction morale que certaines autres.
- Les maîtres du primaire constituent l'élite du milieu rural et probablement des piliers de son progrès intégral parce qu’ animateurs actifs de leur région. Ils sont à respecter puisque c'est avec eux que les enfants passent le plus gros de leur temps en

[572] Idem, p. 251

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

n'échappant donc pas à leur influence. Ils sont en fait le complément des parents en matière d'éducation.

Ces trois extraits montrent l'idéal du métier enseignant : être le fondement et la source de tout développement, être le complément de la famille en éducation. Malheureusement, faute de capacités intellectuelles et professionnelles que devait leur donner l'Ecole, ils se sont retrouvés incapables de contribuer au développement intellectuel, pratique et moral des enfants, incapables de compléter les parents dans la tâche éducative, incapables d'animer le développement rural.

1.4. La faiblesse de l'Ecole face à l'influence socio-familiale.

La famille et l'environnement ont un impact très fort sur l'éducation de l'enfant. Au Rwanda, sur le plan psycho-social, l'influence de la famille d'abord et de l'environnement domine celle, relative, de l'Ecole.

1.4.1. L'influence familiale

L'éducation à la citoyenneté en famille se traduit par les rapports qu'elle établit avec "l'autre", celui de l'autre ethnie, de l'autre religion, de l'autre localité administrative (cellule, secteur, commune, préfecture), de l'autre Rwanda. Le perception que se fera l'enfant de cet "autre" se façonnera à travers les sentiments, les réactions, les attitudes, les discours, les prescriptions, les interdits... etc., enregistrés par lui auprès de ses parents, grands-parents, soeurs et frères.

Dans la première partie, nous avons fait allusion à une étude des caractéristiques psychologiques propres aux Rwandais, touchant leurs représentations sociales, leurs émotions et leurs sentiments, qu'ils transmettent consciemment ou non à leurs enfants. Ces sentiments, ces émotions et ces représentations sont déterminants dans l'accueil et l'acceptation de l'esprit citoyen, lié aux nouvelles institutions politiques, par le Rwandais. Les caractéristiques relevées dans cette étude représentent des valeurs traditionnelles rwandaises, dont l'impact sur les événements des années 1990 est évident.

1.4.1.1. Traits psychologiques des Rwandais [573]

Avant de passer à l'explication de leur impact, voyons comment ces valeurs ou traits psychologiques des Rwandais sont décrits.

Réserve [574]

[573] **ERNY (P). op.cit. pp.170-184 (Il s'agit de notations psychologiques qu'il a recueillies auprès de ses étudiants à l'Université et à l'Institut Pédagogique National au début des années 1980).**

[574] **Idem, p.170**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Les Rwandais sont fermés. Ils adoptent une attitude de réserve, mais pas nécessairement de méfiance, vis-à-vis de toute idée ou notion venant de l'extérieur. Il s'agit en fait d'une attitude de défense, d'auto-protection, qui invite à la prudence à l'égard de ce qui peut troubler l'équilibre naturel de la vie .

Secondarité [575]

- Le Rwandais reste longtemps sous l'influence d'une expérience. Il n'oublie pas vite. Il reste longtemps touché par la perte d'un être cher, en essayant d'intérioriser ses sentiments. Quand on lui fait de la peine, il ne le montre pas, il ne réagit pas dans l'immédiat. Un proverbe rwandais dit qu'on peut garder sa bonne humeur même quand on souffre, quand on est contrarié intérieurement.
- Le Rwandais, au lieu de tout mettre en désordre, domine sa colère et procède par des négociations pacifiques. Cependant, cette qualité cache un défaut terrible: nous avons un esprit qui garde longtemps les rancunes. Nous n'oublierons jamais une injure, mais nos réactions ne sont pas immédiates. Nous préférons attendre une bonne occasion pour réagir. Il encaisse facilement une offense, un affront, une mauvaise parole. Mais il ne l'oubliera jamais et gardera ‘’une dent’’ sa vie durant. Il attendra le moment propice pour se venger, au besoin par piège ou trahison!

Conformisme et esprit grégaire [576]

L'esprit de conformisme est très poussé chez nous, au point qu'il est devenu un défaut. Les Rwandais ont un esprit grégaire. Par exemple, dans un groupe d'étudiants, il suffit qu'il y ait une mésentente entre un professeur et un élève pour que toute la classe lutte contre le professeur, sans raisonner sur ce cas!

Fierté [577]

Les Rwandais sont marqués d'un complexe de supériorité qui dépasse les limites du patriotisme. Ils se disent plus intelligents que les autres et méprisent ce qui n'est pas rwandais. Ce trait se retrouve surtout chez les gens simples du peuple.(…) A l'arrivée des Européens, le Rwandais se croyait le plus évolué de la terre... Dans les premières années de la pénétration européenne, on entendit dire à propos des Blancs: "Tiens, eux aussi sont intelligents‘’ !

- Le Rwandais est un homme difficile à assimiler par une autre culture.

[575] **Idem,p.170**

[576] **Idem, p.172**

[577] **Idem, p.173**

Sens de l'appartenance à un groupe [578]

- Dans la communauté traditionnelle, l'individu n'existait qu'en tant qu'élément du groupe, de la famille, du clan, de la patrie. Tout acte posé, même par un seul homme, avait des conséquences heureuses ou fâcheuses pour tout le clan! Une faute commise par un seul retombait sur toute la collectivité.
- Le Rwandais est attaché à sa terre, parce qu'elle lui a été léguée par ses ancêtres et que ses parents ont habité là. Dès son plus jeune âge, le petit garçon sait que c'est lui qui doit continuer le lignage et prendre en possession les biens de son père... Nous tenons beaucoup à la propriété privée, que chacun exploite à sa guise.

La culture de la dépendance et de la soumission [579]

A cause de la mentalité féodale, où l' on avait un supérieur et des ordres à suivre en échange d'une protection totale, le Rwandais se sent à l'aise quand il a un supérieur avec qui il s'entend bien... Il reste encore quelque chose de l'habitude de faire la cour aux grands (guhakwa). Un Rwandais a toujours tendance à se comporter comme un ange devant un supérieur; il le flatte par son attitude, en vue de gagner ses faveurs. Cette habitude explique aussi ces pourboires et ces cadeaux donnés aux autorités, pour obtenir facilement d'elles ce que l'on veut ou en être bien vu. En général, le Rwandais se montre très soumis et très docile à l'égard des autorités, même s'il n'est pas d'accord avec elles. Dans ce dernier cas, il dit oui par timidité ou par calcul, obéit par crainte ou par servilité, mais manigance des intrigues secrètes.

L'amour des honneurs [580]

Même après le renversement de l'organisation sociale ancienne, les Rwandais continuent à accorder une grande importance à la notion de chef. Ils aiment se faire confier des responsabilités, même quand ils s'en savent incapables, pour le prestige ou pour profiter de leurs retombés éventuelles. Ils accordent une place de choix à la considération sociale. Ils voudraient être présents comme invités de marque aux grandes cérémonies, figurer au premier rang, pendre la parole à tout prix et, si possible, parmi les premiers. Ce qui importe, ce n'est pas tant le contenu du discours que le fait de le prononcer devant une assemblée qui note leur présence au premier plan.

Agressivité [581]

Un aspect remarquable de notre vie sociale, c'est la manière dont nous exprimons notre

[578] **Idem, pp.173-174**

[579] **Idem, pp.177**

[580] **Idem, pp.177**

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

agressivité. Généralement refoulée dès le plus jeune âge, elle ressurgit pourtant sous plusieurs formes, institutionnalisées ou non. En effet, le Rwandais est exercé à freiner ses réactions agressives et ne les exprimer que s'il ne court pas de risques. Souvent, il s'exprime verbalement par la raillerie, le sarcasme ou l'ironie... L'agressivité refoulée donne naissance au caractère rancunier et vindicatif de la plupart des Rwandais.

Dissimulation et langage détourné [582]

- Le Rwandais est ‘’discutailleur’’. Comme personne ne dit ce qu'il pense et ne pense ce qu'il dit, comme personne ne croit d'emblée ce que l'autre affirme, les palabres sont interminables et se déroulent selon des formules préétablies.
- Le Rwandais ne promet jamais rien définitivement; en fonction des circonstances, il peut toujours revenir sur sa parole et ses décisions. Dans les rares occasions où il se prononce vraiment, son assertion n'est jamais à l'abri d'une correction ultérieure, selon la tournure que prend la situation.
- Un Rwandais est toujours sceptique. Il doute de tout. Il fait semblant d'accepter ce qu'on lui dit mais, au fond de lui, il doute. ”

En résumé, voici comment est présenté le portrait psychologique des Rwandais : ’’les Rwandais forment un peuple très compliqué, incompréhensible pour les étrangers. Chez eux, tout se développe en profondeur sous un masque d'indifférence. Ils semblent calmes, silencieux et équilibrés, alors que tout leur intérieur bout de passions’’.

Les différents traits psychologiques que nous venons de passer en revue ne sont pas également présents chez les différents groupes sociaux de la population rwandaise. Certains traits sont plus marqués chez les Tutsi que chez les Hutu ou, plus au Centre qu'au nord.

La plupart des conduites des Rwandais sont liées aux principes de l'éducation traditionnelle, tels que la maîtrise de soi et la malignité (ubwenge). Ces deux valeurs se trouveraient très développées dans les milieux Tutsi, et auraient été adoptées dans les milieux où l'influence des Tutsi a été grande, comme au centre.

La maîtrise de soi [583]

- Les rwandais sont sensibles, mais ils maîtrisent leurs émotions: joie, tristesse, peur, crainte, amour, haine. Ils diront facilement bonjour à leurs amis comme à leurs ennemis. Ils pourront rire en face d'une situation triste, ce qui a souvent été interprété comme un manque de sensibilité, mais est plutôt une manifestation de stoïcisme. Le

[581] **Idem, p.178**

[582] **Idem, p.179**

[583] **Idem, pp. 180-182**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Rwandais est froid, tranquille, calme. On ne le verra jamais "fou de joie" ou acclamer hautement qui que ce soit. Les acclamations très mesurées que reçut le roi Baudouin lors de sa visite sont un témoignage de cette froideur dont les journaux belges se sont fait l'écho.

- Tout au cours de son éducation, le jeune rwandais apprenait à se maîtriser, à se taire et à cacher ses intentions... Dans ces gestes et paroles, tout doit être calculé et mesuré! Certains jeux d'ascétisme contribuent à la maîtrise de soi: ne pas rire quand on est excité, fixer le soleil un certain temps, sont des exercices familiers aux enfants. Tout ceci rend énigmatique sa personnalité, qui partout où il se trouve se refuse à se dévoiler, à trahir son coeur, à extérioriser ses émotions.
- Le Rwandais en général, et surtout le Tutsi, ne veut pas manifester extérieurement ses sentiments négatifs. S'il a ‘’une dent’’ contre vous, il ira jusqu'à vous faire du bien si vous êtes en difficulté, vous rendra de grands services, vous sourira, vous offrira la bière, tout en cherchant à mieux vous connaître. Cela peut durer très longtemps, parce qu'il est jugé comme très peu intelligent de montrer à son ennemi sa haine lorsqu'on ne peut pas le menacer sérieusement. On ne réagit qu'après avoir bien ruminé son affaire et calculé son coup, pour pouvoir menacer sérieusement et à l'improviste. Plus un Rwandais se montre "primaire", plus on le traite de sot et d'enfant... On méprise toute personne se montrant spontanée et directe. On la traite de brute, de peu intelligente!

Ubwenge (= malignité, habileté, ruse, finesse) [584]

- Ubwenge, c'est être malin, habile, avoir de la ruse et de la finesse, qualités qui permettent de se divertir aux dépens d'autrui, de se tirer d'embarras, de s'imposer, de réussir. Avoir de l'ubwenge, c'est savoir comment penser clairement, raisonner fortement, être astucieux, être capable de se sortir d'une situation difficile.
- Le génie de l'intrigue et l'art du mensonge constituent le fond de l'intelligence du Rwanda.
- On dira que l'art du mensonge fait partie intégrante de la vie du Munyarwanda. Le Rwandais a l'art de se montrer autre qu'il n'est; c'est un caméléon personnifié... S'il est méchant, vous ne le saurez pas. S'il est riche, il paraîtra toujours pauvre, de peur que des jalousies ne naissent contre lui. Il est masqué, voilé, sournois. Il agit en acteur accompli.
- Le Rwandais est très rusé et fin. On dit couramment qu'il est nyoka-nyoka, c'est-à-dire qu'il fait glisser ses paroles comme un serpent. Pour bien dissimuler le mensonge, il s'appuie sur l'obscurité du langage. Il cherche à égarer le profane dans un labyrinthe de paroles dont quelques initiés seulement détiennent le fil conducteur. Cette finesse dans le langage a pris son origine dans la royauté, quand régnait la loi du plus fort. La pratique de la ruse était indispensable au plus faible pour survivre. A force de tricher pour vivre, on en est venu à vivre pour tricher. En effet, la cour était

[584] **Idem, pp. 182-184**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

un foyer de délations, d'intrigues, de conjurations, de maléfices, un mauvais lieu, un coupe-gorge. A cette tricherie du langage s'ajoutait le désir constant de plaire au supérieur, comme le dit le proverbe: "***Mentir et chercher à plaire à son suzerain sont la nourriture préférée du Munyarwanda"...*** Tous les jeunes nés sous le régime féodal entendaient les vieux admirer le caractère malin de tel roi et le proposer en exemple d'ubwenge… La plupart des contes relatent la vie de héros qui ont persévéré dans la difficulté et sont parvenus, la malice aidant, à devenir des gens riches, des rois. Il en est de même des animaux dont parlent les fables.

- L'hypocrisie n'est pas vice, mais nécessité, signe de sagesse et de prudence. Par elle, on évite les débats générateurs de querelles. La dissimulation permet la coexistence pacifique même de gens qui se haïssent... Le Rwandais veut garder de bonnes relations même avec des gens qu'il désapprouve. Il préférera critiquer les copains en leur absence, puis leur lancera des mots sucrés quand il sera en face d'eux. Il ne veut surtout pas que les gens sachent qu'il ne les estime pas. Ces derniers, s'ils s'en rendent compte, feront de leur côté comme si de rien n'était. Un proverbe dit***: "Lorsque quelqu'un te cache qu'il te hait, tu lui montres que tu ne le sais pas.***
- On trouvera souvent l'acceptation simultanée de deux religions. La majorité est chrétienne par hypocrisie.
- L'ironie rwandaise est cette façon de se moquer de son interlocuteur, tout en lui faisant voir qu'on est de son côté. Pour un Rwandais, savoir travestir la vérité, donner le change sans éveiller le moindre soupçon est une science qui fait défaut à beaucoup de peuples et que lui est fier de posséder. Le génie de l'intrigue, l'art du mensonge, sont à ses yeux des qualités dans lesquelles il s'enorgueillit d'être fort habile. Il admire la personne qui se joue de son auditoire.

1.4.1.2. Lien entre ces traits et les événements de 1994

Plusieurs questions qui se sont posées face aux événements des années 1990 et surtout face au génocide et aux massacres de l'année 1994, peuvent trouver des réponses, peut-être partielles, dans cette série d'observations sur la psychologie des Rwandais.

- Pourquoi les institutions politiques nouvelles n'ont-elles pas pu remplacer les institutions monarchiques anciennes? Autrement dit, pourquoi les Rwandais sont-ils restés profondément monarchistes?
- Comment expliquer les massacres collectifs entre Rwandais, dont les relations de bon voisinage apparentes ne laissaient soupçonner aucun danger ?
- Les auteurs du génocide et des massacres des années 1990 n'ont pas tellement connu le régime monarchique (soit en qualité de favori ou de défavori du régime); d'où, alors, remonte leur rage ?
- Comment les enfants, les bébés, même les foetus peuvent-ils être victimes d'une histoire si lointaine ?

- Les responsables politiques et les chefs des partis naissants, (tant de l'intérieur que de l'extérieur) avaient-ils les qualités intellectuelles ou morales requises pour les postes occupés? Percevaient-ils réellement les risques que couraient leurs politiques ? Contrôlaient-ils ou maîtrisaient-ils la portée de leurs discours ?
- Le conflit Rwandais, opposant des compatriotes qui ne parvenaient pas à cohabiter en paix, fut l'objet de négociations à plusieurs reprises; des traités de paix ont été signés par les protagonistes, et des espoirs sont nés chez le peuple. Cependant, rien n'a été respecté. Pourquoi?

A la lecture des caractéristiques psychologiques des Rwandais, on a l'impression de comprendre d'où sont venus les comportements inattendus des Rwandais dans les années 1990 et surtout en 1994, lors du génocide et des grands massacres. Les Hutu et les Tutsi cohabitaient sur les collines, dans les classes, dans les bureaux, dans les quartiers, dans les bus etc..; cependant, l'on ne se tromperait pas si on disait que certaines gens de ces deux entités sociales vivaient en ennemis en puissance. Il en est d'ailleurs de même que les Banyenduga (principalement les populations du centre et du sud) et les Bakiga (principalement de Ruhengeri et de Gisenyi). Grâce à la maîtrise de soi, ils ont pu calmer le jeu qui malheureusement finit par éclater.

Cet idéal moral de maîtrise de soi auquel les Rwandais tenaient beaucoup - et tiennent encore - dans l'éducation des enfants constitue un danger psychologique pour la société rwandaise. Nous avons vu combien le Rwandais parvient à garder un calme extérieur qui cache trop bien un intérieur qui bouillonne de passions. ***" Quand en plus l'atmosphère devient lourdement menaçante, qu'il faut constamment prendre sur soi pour ne pas céder aux impulsions, il suffit de peu pour qu'un jour le couvercle saute et que se produise une explosion extrêmement violente de tous ces sentiments de jalousie, de haine, de rancoeur, mêlés à la peur. Une fois la soupape de sécurité de la cocotte-minute coincée, le pire peut se produire, et c'est bien le pire qui s'est produit, au delà de tout ce que l'on pouvait imagine r "*** [585] .

L'autre danger que constitue la maîtrise de soi apprise aux enfants est " ***d'étouffer toute spontanéité, de décourager au nom de la tradition l'esprit de nouveauté et de progrès, de substituer à la perception directe du bien et du mal une opinion toute faite imposée par la société; de s'enferrer dans des actes, des gestes et des paroles parfaitement stéréotypés, de susciter des haines intérieures, des jalousies larvées, autant de handicaps pour l'épanouissement de l'individu "*** [586] .

L'Ecole pouvait-elle faire quelque chose pour jouer positivement sur ces caractéristiques ? Ce qu'elle pouvait faire, c'était donner des informations ethniques et régionales rendant les représentations sociales positives, permettant de percevoir la valeur positive de "l'autre", réduisant les sentiments de haine, de peur, d'incompréhension, d'incertitude, de jalousie vis-à-vis de cet "autre", etc.

[585] Idem, pp.189-190

[586] Idem, p. 181-182

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Si l'Ecole avait su confronter les valeurs modernes (politiques ou morales et religieuses) aux valeurs traditionnelles dans un contexte concret qui était celui du Rwanda traditionnel, il y aurait eu sélection des aspects positifs des valeurs rwandaises et abandon de leurs aspects négatifs, au profit d'une cohabitation moins frustrante, donnant moins d'occasion au refoulement des sentiments négatifs qui, un jour, devaient réapparaître avec la violence qu'a connue le Rwanda en 1994. Malheureusement, l'Ecole a toujours évité ou s'est sentie incapable d'aborder effectivement ces problèmes sensibles socialement et politiquement.

1.4.2.L'influence socio-politique

Selon l'âge de l'enfant rwandais, les sensibilités se limitent à l'environnement familial ou s'étendent également à l'environnement sectoriel, communal, préfectoral ou national, où les faits sociaux et/ou politiques ne cessent d'agir sur sa personnalité et de former son esprit, son caractère, sa mentalité.

Les caractéristiques psychologiques vues plus haut dans le cadre familial se transfèrent également aux relations sociales plus élargies que la famille, et on les perçoit dans les rapports sociaux et économiques liant les individus ou les collectivités et dans les rapports politiques. Par exemple, la notion ‘’d'ubwenge’’ intervient dans la vie sociale et politique au détriment de la citoyenneté. Aussi nous verrons que l'ethnisme et le régionalisme constituent de grands obstacles au développement de l'esprit citoyen sur le plan social et politique.

Le recours indispensable à l'Ubwenge

La notion ‘’d'ubwenge’’ (=malice, ruse, hypocrisie) fut indispensable aux Rwandais pour leur survie, au temps de la monarchie. Cette valeur traditionnelle a cependant continué à caractériser les milieux socio-politiques modernes. Ceux-ci n'ont pas pu se débarrasser du "génie de l'intrigue" et de "l'art du mensonge", qu'ils ont hérité du régime monarchique. Les milieux politiques n'étant pas un vase clos, les jeunes générations ont dû évoluer dans un système mettant en avant ruse, hypocrisie, mensonge, double langage, pour occuper de meilleures positions sociales et économiques ou, tout simplement, pour survivre.

Dans les années 1990, avec l'avènement du multipartisme, n'est-ce pas le mensonge qui a caractérisé les différents partis ! Confiants en leur "ubwenge", les Rwandais de cette période n'ont pas perçu -ou ont refusé de le croire- que cette valeur avait des limites. L'extrait suivant explique comment les choses se passent dans ce genre de mouvement politique :

“ Un mouvement politique issu d'une civilisation de cour qui considère le mensonge comme un des beaux arts et comme une sorte de sport national, est évidemment prédisposé à organiser une propagande extraordinairement habile où l'on sert à chacun ce qu'il aime entendre et ce qui est profitable pour soi. Il faut bien comprendre que dans un système où tout le monde ment, personne n'est dupe. Comme chacun sait que l'autre ment, il se comporte en conséquence.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Cela devient une sorte de jeu qui peut se révéler très excitant pour des esprits subtils. Bien entendu, ce jeu est faussé quand l'un des partenaires croit ce que raconte l'autre." [587]

C'est ainsi, par exemple, que des jeunes falsifient les résultats scolaires pour passer au niveau suivant, que d'autres achètent des diplômes pour avoir accès aux bons emplois, que d'autres inventent de fausses histoires pour écarter des gens de leurs postes et les récupérer après, etc. Ces tricheries, ces mensonges peuvent aboutir donc à priver des droits aux autres et à occuper des postes qu'on ne mérite pas.

Une confrontation permanente à la question ethnique

La question ethnique occupe une place importante dans l'imaginaire des uns et des autres. Des problèmes liés à cette question se rencontrent partout où les Rwandais vivent en groupements, qu'ils soient petits ou grands. Autour de ces problèmes, des ‘’*racontars*’’, des bruits, des commentaires, accompagnés parfois d'exagérations, courent partout et parviennent à toutes oreilles. Consciemment ou pas, des sentiments, des émotions, des représentations se forment chez les esprits, surtout encore jeunes, qui reçoivent ces informations, fausses ou correctes. Les extraits suivants montrent comment cette question est perçue quotidiennement par la société elle-même :

" - Face au monde Tutsi, les Hutu ne sont jamais parvenus à se débarrasser d'un sentiment d'infériorité. Si au Rwanda ils ont réussi à renverser le système monarchique, ils ont toujours eu la sensation que leur victoire était précaire et qu'il fallait en défendre les acquis avec vigilance et obstination. D'où la mise en oeuvre de tous ces moyens à la limite obsessionnels et odieux, tel le système des quotas, toutes ces réactions apparemment démesurées, toutes ces craintes de se faire avoir, de ne pas détecter à temps les manigances d'un adversaire que l'on sait plus futé que soi. Peut-être une partie de la classe instruite hutue était-elle en voie de dépasser ce type de complexe, ce qui l'a poussé à se montrer favorable à une intégration des exilés. Les sentiments même inconscients d'infériorité des uns entretiennent ceux de supériorité des autres, car on est en présence d'un couple étroitement dialectique. Ils conduisent aussi à des phénomènes de surcompensation par lesquels on cherche à s'affirmer comme on peut jusqu'à l'excès. Les Hutus sont supérieurs au moins sur un plan : celui du nombre. C'est donc logiquement par des phénomènes de masse qu'ils tenteront de rétablir la balance. - Cette question "est à la fois omniprésente et taboue. Quand on l'aborde devant un Rwandais, on provoque inévitablement, dans un premier temps, une réaction de malaise. Elle peut faire l'objet de déclarations tonitruantes et agressives en cas de crise, mais il est très difficile d'instaurer un dialogue serein autour d'elle. On n'en parle qu'en chuchotant. Le cas des communautés religieuses, où le plus souvent vivent ensemble des personnes des deux "ethnies" et où il faut régler au quotidien des problèmes ressentis différemment selon les sensibilités culturelles de chacun, est particulièrement instructif. On pourrait penser qu'une communauté de foi où la culture d'une certaine transparence devraient être en mesure de permettre le dépassement de tels interdits sociaux. Il en est rarement ainsi, même quand on y met beaucoup de bonne volonté. - Ne connaît-on pas des gens qui ont abandonné la vie religieuse

[587] ***ERNY (P).op.cit., p.190***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

à cause de la question ethnique! - Cela est le signe qu'il y a là des blocages au niveau de l'inconscient collectif ancrés trop profondément pour pouvoir être aisément dégagés. Ce serait toucher à des choses trop lourdes, trop compliquées, trop explosives, trop culpabilisantes aussi, qu'il vaut donc mieux laisser là où elles sont, dans les recoins obscurs de la conscience. De toute manière, nous sommes dans une "culture du non-dit" où le dialogue, en quelque domaine que ce soit, est difficile à instaurer : il est malséant de s'exprimer ouvertement, franchement, clairement; on écoute, on acquiesse à ce que dit celui qui est en position de supériorité, au besoin on simule l'accord et l'obéissance, et c'est ensuite par derrière que l'on fera en sorte que ce qui aura été décidé soit saboté et rendu inapplicable. A la table des négociations d'Arusha, les deux partenaires majeurs savaient très exactement que les dispositions prises ne seraient pas appliquées, mais il fallait faire de telle sorte qu'aux yeux de la galerie internationale ce soit l'adversaire qui apparaisse comme "fautif". Dans le peuple, le Tutsi est l'oppresseur d'autrefois, l'oppresseur virtuel et l'oppresseur de demain auquel il faut résister tant qu'on en a collectivement les moyens. Mais, "la main que tu ne peux couper, baisse-la", disait-on un peu plus au nord. (…)Dans l'imaginaire de l'ancienne classe dominante, le Hutu est peut-être lui aussi resté corrélativement (car ces images vont toujours par deux) le brave paysan soumis, un peu sournois, qui accepte de travailler toute sa vie pour une vache! [588] "

Chez les enfants aussi, la hantise ethnique ne manque pas :

- C'était au cours de l'année scolaire 1992/1993, dans une école primaire à Nyamyumba (Gisenyi) ; un enfant du premier cycle leva le doigt et demanda à sa maîtresse : "Pourquoi parles-tu comme les Tutsi ?". Cette question sous-entend beaucoup de choses : pourquoi l'enfant se la pose-t-il ? Comment parlent les Tutsi? Cet enfant, trouve-il bonne ou mauvaise, adorable ou méprisable, agréable ou désagréable, cette manière de parler? Pour lui, serait-il normal qu'une maîtresse tutsi puisse enseigner sa classe ?Quelles que soient les interrogations que l'on puisse se poser à propos de cette réaction de l'enfant, la question ethnique est là, même avant l'âge scolaire.
- Une fillette tutsi de 9 ans observa une autre fillette hutu de 4 ans et dit à sa grande sœur (tutsi): "elle a les pieds semblables à ceux des Tutsi". Cette fillette de 9 ans a une image "tutsi" et des pieds "hutu" qu'elle ne retrouve pas chez la petite fille de 4 ans; raison de s'étonner ! Et la petite fille de 4 ans demande ''pourquoi dit-elle cela'' ? Celle-ci se pose donc une question à laquelle elle se cherchera absolument une réponse.

Le climat régionaliste dans les espaces publics

Nous avons vu que, sur le plan politique, le régionalisme se faisait sentir déjà à la fin de la 1ère République, en faveur de la région d'origine du président Kayibanda Grégoire. Au cours de la 2° République, il s'est étendu à tous les secteurs de la vie, cette fois-ci en faveur du nord (préfectures de Ruhengeri et Gisenyi) principalement :

[588] ***ERNY (P). op. cit. pp. 191-192***

" Le trait le plus saisissant de la deuxième république est, en effet, l'enrichissement rapide, en termes monétaires, d'une bourgeoisie de fonctionnaires-commerçants qui maintient pourtant des liens avec des régions rurales d'origine. Sur ces fonctionnaires, qu'un décret-loi de 1975 "autorisait sans restriction à participer aux entreprises de production", la main des plus proches du pouvoir pouvait peser lourd, déterminer l'accès au crédit, la perte d'un poste ou, une fois acquise une fortune suffisante pour garantir une autonomie relative et susciter des jalousies ou un succès portant ombrage, la relégation sur une "voie de garage". Dans le giron du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND), des hommes sont "faits" et défaits et des rumeurs d'intrigues et d'emprisonnement politique filtrent. Peu à peu se construit solidement la supériorité du nord, tandis que les gens du sud se voient défavorisés. Dès la moitié des années quatre-vingt, si une apparence de consensus est maintenue, c'est grâce à une conspiration du silence dont les étrangers sont complices. Même l'assassinat de l'ethologiste américaine, Diane Fossey, ne suscitera que de vagues remous (Braeckman 1994:108) tandis que sur place, à l'écart des médias, se chuchotent des complicités. La plupart des Européens se réfugiaient volontiers derrière l'opacité officielle, sentiment de sécurité oblige " [589] .

Dans les ministères, les Ecoles et d'autres institutions, le favoritisme à l'égard des gens provenant du Nord était perceptible à tout le monde. Dans certains milieux, l'intonation et le langage suffisaient pour bien passer sans problème, si bien que certaines gens du sud essayaient de se l'approprier.Pour obtenir un emploi, une place au secondaire, une bourse d'étude, un crédit, un marché, etc., il fallait absolument passer par quelqu'un, un "piston". Le jeune est appelé ainsi à évoluer dans un système où la "connaissance" d'une personnalité forte prime sur le mérite, où il ne compte plus sur ses efforts, sur son travail, sa peine, pour mériter un poste, une position sociale, un droit; c'est un système où l'on n'a pas confiance en soi, mais où l'on passe le temps à se demander ce qu'il faudra donner au ''piston'', comment le trouver, par quels intermédiaires passer et, au besoin, à quelle ruse recourir.

Dans un tel climat, où le jeune apprendra-t-il l'existence d'un Etat commun à tout le peuple: les mêmes droits! les mêmes devoirs! Il ne vit que le contraire de ces principes : le président de la République devient président de sa région, les ministres font fonctionner les services de leurs ministères pour leurs régions d'origine, etc. Bref, très peu d'autorités s'exercent pour tout le peuple, et non pour leur famille. La seule ambition de celui qui a évolué dans ce climat est d'obtenir une place pour faire la même chose; l'esprit national n'a pas eu d'occasion de se développer au cours de sa jeunesse. Même ceux qui rêvent de changer la situation, une fois arrivés en bonne position, se heurtent à des obstacles insurmontables et abandonnent leur idéal.

1.5. L'Ecole elle-même

[589] LAME(De) (D). op. cit., pp.55-56

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

1.5.1. L'Ecole a entretenu l'infériorité culturelle des "sujets" Rwandais : pas d'élite, pas d'ennuis

La Belgique, principal colonisateur du Rwanda, avait des principes qui guidaient son action éducative et peuvent être rappelés: ***" Si la colonisation française se voulut dans l'ensemble assimilationniste, la colonisation belge le fut certainement moins. Elle ne visait pas, en principe, à faire des Africains des Occidentaux. La Belgique s'est manifestement d'abord appliquée à tirer le maximum de profit des richesses économiques que recelait le Congo. Sur les plans économique et politique, les "indigènes" de ses possessions coloniales furent maintenus à une notable distance du monde blanc. L'instruction scolaire, dans une large mesure, fut donnée aux colonisés sur des bases africaines. Une bonne place dans l'enseignement fut réservée aux langues principales des populations intéressées. Un tel système, on le comprend, tendait à créer et à maintenir une hiérarchisation d'ordre culturel entre Européens et Africains. Mais toute chose a un côté favorable. Du fait de cette forme de colonisation, les anciennes possessions coloniales belges, tout en subissant aussi une grande perte de leurs richesses culturelles, sont certainement parmi celles qui ont pu en sauvegarder une part assez importante.*** [590]

Dans ce contexte, l'Ecole fut utilisée expressément pour maintenir les colonisés à un niveau inférieur de développement, réduisant ainsi les capacités d'intervention de ces peuples dans les problèmes qui les concernent, l'ouverture de leur esprit, l'élan dans la prise d'initiatives, etc. ***" La Belgique, elle, avait adopté constamment le paternalisme comme principe. Si elle avait développé dans ses colonies l'enseignement primaire, le secondaire, lui, jusqu'à la veille de l'indépendance de ses possessions coloniales, y fut très rare. Quant à l'enseignement supérieur, le seul institut qui le dispensa au Rwanda pendant toute la durée de la colonisation fut le grand séminaire. Dans le système colonial belge, même ceux qui pouvaient bénéficier d'une formation assez poussée étaient destinés à fournir des cadres à l'administration. On ne formait ni de futurs écrivains ni une classe d'intellectuels susceptibles de s'interroger sur leur société et sur la façon dont elle était conduite. Un axiome prévalait : "Pas d'élites, pas d'ennuis". Des réalisations économiques, sociales, hospitalières furent souvent accomplies par le régime belge, mais sur sa seule initiative et il ne fallait pas prétendre lui forcer la main "*** [591] ***.***

L'impact de ces principes se fait sentir encore aujourd'hui : on doit recourir aux étrangers pour tout projet, pour toute expertise, et la confiance est totale quand on a à faire aux Blancs; les Africains, les Rwandais en particulier, restent méfiants dans la "capacité" de "leurs Noirs", même quand ceux-ci peuvent se défendre. Pour tout problème national (conflits, pauvreté, catastrophe naturelle, etc.), il faut faire appel à l'aide internationale pour la recherche de solutions, aussi bien sur le plan technique (ressources humaines capables) que financier et matériel.

[590] ***KARIBWAMI (J). op. cit. p. 352***

[591] ***Idem,pp.352-353***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Dans tout cela, certains estiment que cette politique coloniale, consistant à instruire jusqu'à un niveau minimum, est appliquée dans la politique éducative de la deuxième république, en vue de maintenir les Rwandais à un niveau mental peu développé, et d'éviter les problèmes et les ennuis liés à l'ouverture d'esprit et à l'instruction générale élevée. Le passage suivant révèle cette conviction :

" …certains mettent en cause le type de développement "ruraliste" qui est celui du Rwanda : peu de villes, un habitat traditionnellement dispersé, des activités essentiellement agricoles, les secteurs de services, du commerce, de l'artisanat trop peu développés. A ces objections Habyarimana répond que c'est cela que souhaite la population. En réalité, on peut se demander si cette volonté de maintenir les paysans isolés sur leurs collines n'est pas une manière de préserver le statu quo. L'ignorance, la crédulité des paysans confortent le pouvoir des intellectuels, des "élites" qui parlent en leur nom et les manipulent à leur guise. Désireux de revaloriser le travail agricole, le régime crée le CERAI (centre d'éducation rurale et artisanale intégrée) . Dérivés des centres expérimentaux missionnaires, ils ont pour ambition de doter le pays d'agriculteurs et d'artisans. Mais le français n'est enseigné comme seconde langue qu'à partir de la quatrième année d'études, et l'enseignement secondaire n'absorbe que moins de 15% des jeunes. Même si l'Etat consacre un quart de son budget à l'enseignement, la moitié des paysans demeurent analphabètes " [592] ***.***

1.5.2. L'Ecole servait d'abord les puissants : le pouvoir et ses acolytes

Depuis que l'école existe au Rwanda, elle n'a presque jamais été un droit réel et identique pour tous les Rwandais. Il y a toujours eu ceux qui l'ont mieux mérité que les autres.

Du temps de la colonisation, l'éducation fut essentiellement réservée aux Tutsi, qui avaient le pouvoir et qui, à la première impression, étaient les seuls "éducables" par rapport aux Hutu et aux Twa. ***" L'enseignement, voie obligée pour l'accès à un quelconque emploi, est presque entièrement aux mains de l'Eglise et privilégie désormais les Tutsi. Tandis que les nouvelles opportunités d'ascension sociale croissent la mobilité au sein du groupe tutsi, l'appartenance à ce groupe, désormais défini comme une caste rigide, détermine l'accès au pouvoir politique. Seuls les séminaires, non ouvertement discriminatoires, donnent aux Hutu un accès à un enseignement de niveau élevé, tandis que les sections les plus favorisées du Groupe scolaire (où les Hutu sont rares) sont réservées aux Tutsi qu'elles préparent aux fonctions de chefs. "*** [593]

Dans l'esprit de lutte contre la monopolisation des privilèges, la démocratisation de l'enseignement fut le principe des régimes républicains. Il ne fut pourtant pas facile de concilier ce principe avec le problème de la démographie scolaire. La trop grande demande de scolarisation obligea l'Etat à opérer une sélection à l'issue du primaire (surtout) et à la fin du secondaire. C'est au cours de cette sélection qu'ont lieu de

[592] ***BRAECKMAN (C). op. cit., pp. 89-90***

[593] ***Op. cit., p.50***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

nombreuses exactions : corruptions, tricheries de tous genres, règlements de comptes politiques, égoïsmes des autorités, etc .[594] .

Sans enquête statistique, il paraît évident que les "supposés meilleurs élèves" qui sont admis au secondaire proviennent surtout des grandes agglomérations et des familles aisées. Ce qui est certain, écrivit Nayigizente, *" **c'est que les parents, les enseignants et les élèves sont mécontents: ''D'aucuns s'inquiètent donc de ce que l'on puisse bientôt assister à une stratification progressive des classes sociales et à la naissance d'une aristocratie qui se réserverait la grande part des places disponibles à l'école secondaire et supérieure, ce qui implique le monopole de bien des avantages, les finances en particulier''. (…) . Des témoignages recueillis à travers les collines et les classes, la plupart des enseignants, des parents et des élèves ne cachent pas leur conviction de ce que les filières marginalisées sont progressivement et nettement réservées aux enfants des pauvres (et désormais combien !) "*[595] **.**

Les enseignants du secondaire se demandent comment un nombre considérable d'enfants apparemment peu doués (au vu de leurs résultats aux examens) au primaire sont régulièrement et massivement admis au secondaire, et ce à travers tout le pays. Voici, en leurs propres termes, l'un de leurs témoignages à ce propos : ***" Comment un individu qui avait été l'avant-dernier de la classe durant toute sa scolarité au primaire, peut-il mieux réussir le concours final que celui qui était toujours premier? Nous assistons impuissants à cette situation qui nous oblige à enseigner les enfants non brillants et qui par ailleurs, nous font perdre beaucoup de temps parce qu'ils ne comprennent pas grand chose ou passent d'établissement à établissement à longueur d'années... Si on ne veille pas à ce que le principe d'équilibre soit plutôt rigoureusement appliqué, notre école risquera de ne former que des analphabètes déguisés, incapables de créativité pour dynamiser les mobiles de développement dans divers domaines "***[596] **.**

De quoi s'agit-il en fait ?

Pour aller au secondaire, il y a un examen national, préparé et corrigé par le ministère lui-même. Les résultats sont aussi traités à son niveau et c'est là que se fait la sélection. Sur le plan purement pédagogique, les enfants des grandes villes sont plus favorisés que ceux des campagnes. En effet, ceux-là, en plus de l'encadrement pédagogique intensif dont ils bénéficient dans leurs familles (enseignants, médecins, commerçants, fonctionnaires), sont mieux équipés et mieux encadrés à l'école (ils sont les premiers à recevoir le matériel, leurs enseignants sont qualifiés, ils font des révisions sur les anciennes copies d'examens faits antérieurement, etc.). Sur les collines, les enseignants sont peu qualifiés, le matériel n'arrive pas ou arrive trop tard, les conditions d'examen (matériel utilisé, milieu physique et humain nouveau [597] , etc.) sont stressantes,

[594] NAYIGIZENTE (I). op. cit., p. 348

[595] ***Idem, pp.349-350***

[596] ***Idem.***

etc. C'est ainsi que, effectivement, les enfants des villes réussissent mieux à l'examen national, ce qui ne dit pas qu'ils continueront à mieux réussir au secondaire que ceux qui sont issus des campagnes.

Pour ce qui est de la sélection, la procédure devient brouillée entre les critères officiels et ceux qu'on peut qualifier d'officieux. De 1990 à 1993, nous avons travaillé au ministère chargé de l'éducation scolaire (MINEPRISEC), précisément dans le service informatique où se traitaient les résultats aux examens et la sélection d'enfants pour le secondaire. Beaucoup de critères étaient suivis :

- Equilibre régional et ethnique: le nombre d'enfants à admettre au secondaire devait être proportionnel des chiffres démographiques ethnique et régional selon le dernier recensement. Ainsi, on avait, au préalable, un tableau précisant le nombre d'enfants à admettre par commune et par préfecture et, chaque fois, ils étaient répartis par ethnie dans la commune et dans la préfecture.
- Places disponibles : évidemment, avant d'entrer dans ces calculs d'équilibrage, il fallait connaître le nombre de places disponibles pour l'année scolaire en vue.
- Les points obtenus : deux catégories de points étaient prises en considération : les points obtenus au concours et la moyenne des points obtenus pendant les deux derniers cycles du primaire (4□, 5□, 6□, 7□ et 8□); les deux scores étaient de même importance.
- Les privilèges réservés à certains (une convention en tout cas connue au niveau du gouvernement) : sur 100 enfants qui seront admis au secondaire, 85 ont réussi d'eux-mêmes (= baritsindiye), ils sont les premiers ou les meilleurs de leur région et de leur ethnie ; 10 ont été choisis sur des listes présentées, à l'avance, par les confessions religieuses ; 5 ont été choisis sur des listes de demandes présentées au ministre par des individus. C'est ainsi qu'on entendait parler des 10% des Eglises et des 5% du ministre. Ou bien, on disait que, au secondaire, il y a ceux qui ont réussi l'examen (les 85%) et ceux qui n'ont pas réussi, mais qui y sont par l'Eglise ou le ministre. "On a demandé pour eux" (barasabiwe), disait-on, ou ils ont été "pistonnés".

Il se trouvait alors que, parmi les 85%, un grand nombre était issu des classes des villes et que les 10% et les 5% comportaient les enfants des familles proches du pouvoir (politique et religieux), ce qui ne manquait pas d'entraîner des critiques à caractère ethnique et régional. Des témoignages oraux ou même certains rapports sur des années où Nsekarije était responsable du ministère de l'enseignement primaire et secondaire (MINEPRISEC) rapportent que, dans certaines communes du nord d'où étaient originaires le chef de l'Etat et le ministre chargé de l'éducation nationale, la promotion du primaire au secondaire était presque automatique, au moment où certaines communes n'avaient même pas une dizaine de promus.

Un autre phénomène où se manifestait les injustices scolaires : les transferts. Au Rwanda, il y a différents statuts d'enseignement : enseignement public, enseignement libre subsidié (tenu par les confessions religieuses) et enseignement privé. C'est dans ce

[597] L'examen ne se fait pas chez soi et les surveillants ne sont pas connus

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

dernier (très cher par rapport aux deux autres) que les parents "aisés" mettaient leurs enfants pour l'enseignement secondaire, lorsqu'ils n'avaient pas obtenu la place dans l'enseignement public où libre subsidié. Après la première année, il était possible de demander un transfert au ministère pour fréquenter ces derniers. Encore une fois, n'importe qui n'obtenait pas ce transfert.

La population n'était pas contre le principe de l'équilibre régional ou ethnique. Tant que ce serait les meilleurs qui partiraient au secondaire, en respectant l'équilibre, il n'y aurait pas de problème. Mais il était insupportable, avec raison, que les derniers de la classe partent au secondaire en laissant les premiers croupir sur les collines. Cela faisait aussi bien mal aux parents, et aux enseignants qu'aux enfants et décourageait tout le monde.

Au cours de l'année scolaire 1988/1989, nous étions préfète d'études dans un établissement d'enseignement secondaire. Cette année-là, on fut très heureux et surpris d'accueillir à la rentrée scolaire, contrairement à l'habitude, beaucoup de paysans accompagnant leurs enfants, "petits paysans", pour leur entrée en première année du secondaire. Les choses avaient changé, l'équilibre régional et ethnique était appliqué rigoureusement, disait-on. Cela n'a pas empêché d'accueillir aussi des enfants issus des villes, bien éveillés, contrastant avec les petits campagnards. Signalons en passant que les petits paysans avaient quelques difficultés d'adaptation au premier trimestre mais que, ensuite, ils tenaient la tête de leur classe.

C'est l'année suivante que nous avons été affectée au ministère de l'éducation ; A ce moment, on sentait cette rigueur dans le respect de l'équilibre et du mérite intellectuel. Cela n'a pas plu à ceux qui avaient l'habitude de se baser sur leur position proche du pouvoir pour obtenir tout ce qu'ils voulaient. C'est ainsi qu'un jour j'entendis un député (du parti MRND) en train de se lamenter, en s'adressant à ses amis, dans ces termes : ‘'Ce Mbangura (Ministre de l'éducation) là, quel service rend-il à son parti, à notre parti MRND, s'il ne peut pas laisser nos enfants aller au secondaire et à l'université. Ses histoires de quotas et de coefficient, qu'est-ce que cela signifie'’? Une école au service de tout le peuple, où une certaine justice puisse s'appliquer, cela n'arrange pas ceux qui veulent tout s'approprier, au mépris des pauvres paysans. C'est ainsi que tout effort d'initiative dans le sens du changement se heurte à des pressions, à des menaces, et la raison du plus fort finit toujours par l'emporter au Rwanda; malheureusement, ce n'est pas toujours la raison du plus fort qui est la meilleure !

1.5.3. L'Ecole rwandaise a cultivé la haine ethnique et régionale

L'Ecole n'a pas été seulement utilisée pour la gestion politique des statistiques scolaires ; elle fut également un lieu où se reflétaient et s'entretenaient les haines sociales. Beaucoup de témoignages rapportent des cas de professeurs ou d'enseignants maltraités par les élèves et/ou les autres professeurs, ou refusés par un établissement à cause de leur ethnie. De même, des élèves étaient victimes de leur appartenance ethnique, auprès des autorités scolaires, des professeurs ou des camarades de classe ou d'Ecole.

Notons que, selon les cas, les Hutu maltraitaient les Tutsi, tout comme les Tutsi maltraitaient les Hutu. Dans une Ecole où le pouvoir revenait aux Hutu, il n'était pas rare

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

que ceux-ci s'en prennent aux Tutsi et, quand le pouvoir revenait aux Tutsi, ceux-ci s'en prenaient aux Hutu. Gestes, paroles, regards, attitudes, mimiques, commentaires, etc.. tout cela était utilisé pour exprimer la haine et les menaces à l'autre ethnie. Parfois, l'agression était même instrumentale : coups, lancement de craies, etc.. Il se pouvait que les enfants interprètent mal certains comportements des autorités ou des camarades de l'autre ethnie, s'imaginant qu'ils ne pouvaient pas ne pas être victimes de leur appartenance ethnique .

Certains extraits peuvent mieux manifester cette culture de la haine dans les esprits des enfants ou des étudiants, surtout dans les moments de crise. Dans les années 1959, le père Walter Aelvoet était directeur du collège de Kabgayi. Voici comment il s'exprime aux élèves en rapport avec la situation socio-politique : ***" Pour nous, l'histoire a commencé en 1959. Tout ce qui a précédé, c'était la culture des Tutsis. La révolte des Hutus, je l'ai vécue de manière très douloureuse, car il y avait des cadavres. Mais dans le fond, j'étais heureux. Il se passait quelque chose d'historique : la libération d'un peuple. Je me souviens encore de la mort du Mwami : j'ai communiqué la nouvelle à mes élèves du collège, et je leur ai dit que le lendemain nous allions célébrer une messe de Requiem. Mais j'ai ajouté qu'en réalité c'est un Te Deum que nous devrions chanter"*** [598] ***.***

Dans une Ecole mixte (où cohabitent les deux ethnies) une telle réflexion ne ferait qu'affoler intérieurement des esprits qui ne sont même pas capables d'exprimer immédiatement leur colère. L'impression que cette attitude du père donne aux uns et aux autres n'est autre chose qu'un grain de haine semé dans des coeurs de jeunes par leur "éminent éducateur" : le directeur d'un séminaire!

Lors des crises politiques, les milieux scolaires sont les premières institutions ciblées. ***" Déjà en décembre 1972, mais surtout au début de l'année 1973, une campagne anti-tutsie fut déclenchée, sans que l'on pût percevoir nettement quels en étaient les inspirateurs. Elle gagna principalement les milieux scolaires et universitaires, longtemps souterraine. Puis, dans beaucoup d'établissements, il a suffit de quelques jours pour que soient exclus élèves et maîtres tutsis. L'Université et les collèges tels le Groupe Scolaire de Butare ont joué un rôle déterminant, car c'est à partir d'eux que furent organisés de véritables commandos pour épurer écoles et séminaires de la région. Les responsables pédagogiques qui cherchaient à endiguer le mouvement furent violemment pris à parti. Des enseignants furent tués à Kabgayi. La plupart des établissements ont échappé totalement au contrôle des directions"*** [599] ***.***

Les élèves et les professeurs tutsi sont chassés des Ecoles, et les élèves Hutu, ainsi que les professeurs hutu, restent à l'Ecole. Chez les uns et chez les autres, les impressions sont très fortes et leur retentissement est intense et durable; le discours des meneurs et leurs attitudes n'étaient pas de nature à s'effacer des mémoires témoins de ces événements. Cependant, la plupart étaient ceux qui ne comprenaient pas la genèse

[598] ***BRAECKMAN (C). op. cit., p.42***

[599] ***ERNY (P). op. cit., p.69***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

de tout cela, pourquoi ceux-là sont victimes et pourquoi ceux-ci sont innocentés.

Dans cette confusion psychologique et sociale, naissaient et s'installaient chez des esprits encore jeunes et innocents, des représentations individuelles, sociales et politiques aussi diversifiées que contradictoires et angoissantes : qui est Hutu, qui est Tutsi et qui suis-je par rapport à tout cela ? Quelle position prend le chef de l'Ecole dans ces histoires ? Et le militaire qui vient pour ramener le calme, quelle est sa mission ? Pour quelles intentions le Bourgmestre, le préfet, même le président de la République opèrent-ils dans ces événements? A toutes ces questions, les réponses sont confuses et souvent partisanes.

Parmi les causes de cette haine éternelle, on peut noter les différentes discriminations réalisées par l'Ecole et vécues en son sein même., Nous avons vu que, dans ses débuts, l'Ecole était destinée spécialement aux enfants des chefs Tutsi. La seule issue, pour les Hutu, était les séminaires. Après l'indépendance, l'esprit discriminatoire dans les Ecoles n'a pas été abandonné. Au contraire, il a été renforcé par les différentes mesures prises en vue de réduire les disparités ethniques existant dans l'enseignement. Les niveaux d'enseignement visés par ces mesures sont le secondaire et le supérieur. Il est proposé de se référer aux mentions des livrets d'identité pour respecter les proportions (démographiques). L'accès au secondaire ou au supérieur n'était donc pas d'abord fonction du mérite, mais avant tout déterminé par les quotas accordés à telle ethnie dans telle région.

Cette idée de surveiller l'accès à l'enseignement et de le subordonner aux quotas calculés en fonction des proportions démographiques à base ethnique n'a pas laissé dans l'indifférence ceux qui y voyaient un inconvénient. En 1958, le Conseil supérieur du pays qui assistait le mwami (=roi) adopta pour la première fois la motion suivante:

“ Insister auprès du gouvernement pour que soient rayés de tous les documents officiels les termes Hutu, Tutsi et Twa", en argumentant du fait qu'il n'existait aucun critère pour les distinguer. Quel revirement! C'est que les temps étaient en train de changer... Les élèves tutsi, malgré leur faible proportion en regard de la population globale, étaient en très large majorité dans l'enseignement secondaire et monopolisaient les filières supérieures; dans l'administration publique, l'enseignement et la vie économique, les Tutsis étaient de loin en position dominante, etc. C'étaient là des réalités qu'il fallait masquer au mieux à un moment où le vent commençait à tourner ”[600].

Du côté des Tutsi, le système de quotas était une menace ; il n'était pas du tout voulu, alors que, pour les Hutu, il s’imposait et se défendait même selon la logique suivante :

“ Un système de quotas a toujours quelque chose d'odieux, mais politiquement et psychologiquement le pays n'était pas encore dans une situation normalisée. Laisser faire librement l'offre et la demande aurait conduit à ce que les Tutsi plus favorisés matériellement, socialement et surtout culturellement submergent l'école et l'administration, et finalement remettent en cause la République. Acceptant une certaine souplesse, le système n'a d'ailleurs pas empêché qu'ils restent surreprésentés tout au long des années (19,7% en 1972, 24,9% en 1982).

[600] ***ERNY (P). op. cit., p. 82***

Ce n'est qu'en pourcentage global qu'ils ont diminué de l'ordre de deux tiers (à partir de 61% de 1958). Les quotas avaient pour effet de les maintenir dans une certaine mesure au rang qui statistiquement leur revenait, de permettre aux autres d'émerger, mais aussi d'une certaine manière de leur garantir leur place dans le système et de les protéger contre les réactions violentes qui n'auraient pas manqué de se produire chaque fois qu'ils risquaient de devenir envahissants [601] ***".***

Statistiquement, le système des quotas a favorisé les Tutsi plus que les Hutu. Mais, la population globale ignorant ces détails, le mythe du système n'a pas cessé de planer sur les esprits et d'entraîner rumeurs et chuchotements : tel enfant a pris la place de tel autre, plus intelligent mais Tutsi; les enfants tutsi n'échouent pas parce qu'ils sont faibles, mais parce qu'ils sont Tutsi; mon enfant (Hutu) a échoué car dans cette Ecole des Tutsi viennent occuper les places des Hutu, etc.

Avec ce système, une véritable guerre psychologique s'installe chez les parents et les enfants; l'échec et l'indiscipline n'existent plus, tout est réduit au racisme, à l'ethnisme; et, plus tard, cela s'étendra également au régionalisme. Dans les Ecoles et en dehors des Ecoles, la dimension ethnique et régionale envahira tous les aspects de la vie de l'enfant. Il ne se mesure pas en fonction de ses capacités et de ses mérites, mais plutôt d'un racisme éventuel. Les Batutsi constituant souvent une petite minorité dans les écoles primaires, il arrivait que l'on fermât la porte du secondaire à des enfants très intelligents au profit d'autres, moins doués.

Le malaise issu de cette situation a été atténué par la création d'Ecoles privées qui n'étaient cependant pas totalement indépendantes du contrôle de l'Etat en matière d'équilibre ethnique. Cela n'a pas moins contribué à renforcer l'esprit de discrimination ethnique dans les Ecoles. C'est ainsi qu'on entendra dire que telle Ecole est une Ecole de Tutsi, donc où les enfants Hutu ne se sentiraient pas d'office à l'aise, où les enfants Tutsi se sentent mieux et "chez eux".

Ce n'est pas dans un tel climat de tension, de catégorisation ethnique des enfants, que l'on va construire l'esprit citoyen chez eux. Ils sont élevés dans un système séparatiste et non unifiant, qui les dresse les uns contre les autres. Nulle part leurs ambitions et leurs idées pour l'avenir ne peuvent se rencontrer. Rien ne constitue pour eux une référence commune ou un but commun à la fin de leur formation. Au cours de la deuxième République, on a assisté à la naissance d'un régionalisme entre le Nord et le Sud, aussi fort, ou même plus fort, que l'ethnisme entre Hutu et Tutsi. La discrimination ethnique vécue dans les Ecoles fut alors doublée par la discrimination régionale, mettant fin à tout espoir de formation citoyenne dans les Ecoles.

Conclusion

Nous avons donc essayé d'identifier la part de l'Ecole dans cet échec de la citoyenneté rwandaise. L'analyse des textes législatifs révèle un souci formel d'éduquer le citoyen rwandais, en développant chez lui une mentalité et une conscience nationales, un esprit

[601] *Idem, p. 82-83*

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

de la responsabilité dans le développement intégral, une adhésion aux droits de l'homme et leur respect. Bref, le pouvoir public est favorable à l'éclosion des valeurs citoyennes.

Cependant, l'analyse de certains programmes scolaires a révélé le contraire de ce qu'on devait attendre. A travers l'Education civique, ces notions qui devaient amener le citoyen rwandais à intégrer les valeurs citoyennes ont été mal enseignées et n'ont pas été acquises. Il s'agit, par exemple, de la notion d'Etat, qui est restée confuse : désigne-t-il le gouvernement et son président, ou tout le peuple ? Cette confusion a entraîné comme conséquences la responsabilisation de l'Etat et une déresponsabilisation du peuple, une valorisation de l'Etat au détriment du peuple. La population ignore le rapport qui la lie avec l'Etat; celui-ci constitue une entité à part et celle-là une autre.

Quant à l'Histoire, la Géographie et l'Education morale ou religieuse, dont les apprentissages devraient contribuer au développement de l'esprit national et civique, nous avons remarqué que les contradictions enseignées et vécues dans ces cours ont participé plutôt à séparer, à diviser les rwandais et à perturber leur identité nationale.

Les contenus scolaires ont donc une responsabilité dans les faux rapports établis entre le peuple et l'Etat et entre le peuple et le président, dans la perturbation de l'identité individuelle et dans l'incapacité de construire une identité nationale, ainsi que dans la négation de toute valeur à la tradition.

Après l'identification de la part de l'Ecole dans l'échec de la citoyenneté, liée aux contenus, nous avons cherché à savoir la part du personnel enseignant et celle du milieu familial et social, sachant que qui dit Ecole dit tout ce qui peut avoir un rapport direct ou indirect avec l'action pédagogique.

Du côté du personnel enseignant, nous avons vu que le primaire et le post-primaire n'en ont jamais eu de compétent : de formation intellectuelle très basse, de caractère faible, sans ouverture d'esprit et sans aptitudes professionnelles pratiques, le produit de leur enseignement ne pouvait pas être supérieur à ce qu'il était. On reconnaît qu'il y avait des exceptions, mais celles-ci serviraient peu dans un système où l'absence d'un maillon fait écrouler toute la chaîne.

Non seulement les programmes d'éducation du citoyen étaient mauvais, mais aussi ceux qui les assuraient n'étaient pas seulement incompétents ; ils n'avaient pas eux-mêmes cette éducation citoyenne. Si on ne donne pas ce qu'on a pas, où voulons-nous que la population rwandaise, qui n'a pas dépassé le primaire ou le post-primaire, ait trouvé l'éducation citoyenne ? L'Ecole n'est-elle pas alors responsable de son ignorance et de son incivisme !

Les milieux familial et social peuvent-ils être innocentés dans le rôle que l'Ecole a joué dans l'échec de la citoyenneté rwandaise ? Il est vrai que la majorité des Rwandais n'étaient ni instruits (connaissances générales de la culture scolaire), ni éduqués aux valeurs politiques de la citoyenneté. Mais cela n'empêche pas que leur impact sur l'action scolaire fut non négligeable.

Même si l'éducation scolaire était défaillante, les enfants ne manquaient pas de mémoriser quelques principes ou valeurs positives, comme l'amour du prochain, le respect de l'autre, l'amour de la patrie, dire la vérité, le respect de la vie, etc. Mais que

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

devenaient ces valeurs dans les familles et dans la société ? Nous avons vu qu'elles vivaient le contraire et contredisaient par là l'Ecole, qui n'avait pas la capacité, de par la faiblesse de ses programmes et du personnel enseignant, de corriger ces contradictions.

Après les contenus, le personnel enseignant et les milieux familial et social, nous avons analysé la part de l'Ecole, même dans l'échec de la citoyenneté rwandaise. En tant qu'instrument politique, elle a entretenu l'infériorité culturelle des Rwandais, "sujets" des gens au pouvoir, car le principe "pas d'élite, pas d'ennuis'' semble avoir guidé des dirigeants rwandais. Cet esprit fut celui du colonisateur, mais il fut aussi entretenu après l'indépendance de façon non explicite.

Dans le cadre d'une compétition sociale qu'on dirait normale, l'Ecole fut toujours au service des grands : ceux qui sont au pouvoir et leurs ''acolytes''. Cette situation commença avec la colonisation et perdura jusqu'en 1994, période limite de notre étude. L'Ecole rwandaise n'a pas seulement servi les grands en matière socio-culturelle, elle a aussi cultivé la haine ethnique et régionale. Lieu où se sont manifestées au grand jour les injustices ethniques et régionales, elle n'a pas pu éviter de refléter la situation socio-politique rwandaise.

Voilà comment, de façon directe ou indirecte, elle a contribué à l'échec de la citoyenneté rwandaise, qui a conduit tout un peuple à son auto-destruction.

CHAPITRE 2 : LES PERSPECTIVES EN FAVEUR DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE RWANDAISE

Avant 1994, il était courant d'entendre des plaintes sur le relâchement des parents, des enseignants, et des autorités administratives ou religieuses, dans l'éducation des enfants et des jeunes. Quand nous avons commencé notre recherche, en 1995, nous avons voulu savoir comment les acteurs de l'éducation percevaient les problèmes d'éducation, après la guerre, le génocide et les massacres ; établissaient-ils un rapport entre le système éducatif et les malheurs qui s'abattaient sur le pays ? Quels étaient leurs espoirs et leurs souhaits en cette matière ? A l'annexe 5, on peut lire les différents protocoles d'entretien et questionnaires utilisés. Nous allons donc prêter attention aux points de vue des Rwandais touchés par notre enquête ; ils seront confrontés aux prévisions de l'Etat en éducation, en vue d'en étudier la concordance.

A la lumière de l'analyse des signes de l'échec de la citoyenneté rwandaise, de celle des causes scolaires de cet échec et des différentes expériences réalisées à travers le monde dans l'éducation à la citoyenneté, les conclusions y relatives ne sont pas suffisantes et présenteraient des limites, dans le cas où il faudrait les transférer, intégralement, à nos pays d'Afrique. C'est pourquoi nous allons y ajouter nos propres propositions qui, nous l'espérons, apporteront un complément et une amélioration, à celles qui ont été déjà faites eu égard au système éducatif rwandais.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

2.1. Les opinions de la population rwandaise sur l'éducation aux valeurs au Rwanda

Notre enquête a touché une centaine de Rwandais. Parmi eux, à peu près trente cinq ont répondu au questionnaire par écrit tandis que le reste a subi des entretiens libres ou dirigés. Les entretiens furent très riches, la discussion conduisant chaque fois à la justification des positions prises sur tel ou tel item. En plus, c'est lors des discussions que nous avons pu recueillir des idées contraires à notre thèse.

Au cours du dépouillement, nous avons dû traduire en français les réponses données en Kinyarwanda. Les résultats du dépouillement montrent que, d'une façon générale, pour chaque item de réflexion, les personnes touchées par notre enquête partageaient les mêmes opinions ou leurs idées se complétaient. Celles-ci ont été présentées plus ou moins intégralement, car elles devront être prises en considération dans nos propositions ultérieures. Ces résultats ont été groupés en trois rubriques : la foi en l'éducation ; les conditions de succès de l'éducation des enfants et les obstacles au succès de l'éducation.

2.1.1. Foi populaire en l'éducation

Notre sujet de recherche a été choisi parce que nous étions convaincue que la guerre des années 1990, et surtout le génocide et les massacres de 1994 avaient une part de leur origine dans les défaillances du système éducatif rwandais. De même, certains des Rwandais qui ont répondu à notre questionnaire ou avec qui nous avons mené des entretiens établissent un rapport net entre ces tristes événements et l'éducation reçue par les enfants du Rwanda. Un vieil enseignant répondit : *" **Au nom de la démocratie, les enfants font n'importe quoi, passent leurs journées dans les rues, ne font plus rien à la maison; les parents, les enseignants, les autorités voient ça et gardent silence. Il manque un objectif social commun d'éducation de nos jeunes. En gros, notre culture, ils ne l'ont plus, elle est dégradée. C'est comme ça qu'ils deviennent méchants, voleurs, meurtriers. Il leur manque une éducation à nos valeurs positives, et ce sont les parents et les autorités qui doivent le faire. "***

Celui qui écrivit ce message a perdu sa femme et beaucoup de ses enfants et petits enfants à cause de leur ethnie. Il trouve un lien entre cette guerre et le laisser- aller survenu dans l'éducation des jeunes générations. Ayant plus de 45 ans dans l'enseignement primaire, il est nostalgique des anciens temps, où la culture servait encore de référence éducative. C'est à cette culture traditionnelle, qui a fait défaut dans l'éducation des jeunes, que tous ceux qui sont intervenus dans notre enquête se réfèrent pour montrer la grande défaillance du système éducatif rwandais.

En plus, nos interlocuteurs, qui ont une formation poussée jusqu'au supérieur, se réfèrent aux valeurs modernes universelles qui ont manqué dans la formation des Rwandais, il s'agit de la paix, la tolérance, la démocratie, etc. A la question : ***" Quels espoirs pouvons-nous mettre aux programmes nationaux d'éducation aux droits de l'homme, à la paix, à la démocratie, à la tolérance et à la compréhension''*** *?,* nous

avons obtenu des réponses qui montrent que des Rwandais croient réellement en l'effet de ces programmes sur l'esprit des gens et souhaitent les voir mis en application.

En effet, ils en attendent beaucoup :

- le respect des droits, la liberté totale d'expression, la tolérance, le retour aux valeurs morales rwandaises (politesse, hospitalité, respect mutuel, obéissance, gratuité, loyauté, etc. .);
- l'esprit de dialogue, d'écoute, d'échange, discussions ouvertes sur des sujets de la vie nationale, dévoilement des sujets tabous ;
- une maturité intellectuelle politique et un esprit de discernement, la neutralité devant des visées politiques divisionnistes, relativisation de l'autorité qui n'est pas désobéissance.

D'autres réponses révèlent la conviction, chez les Rwandais, que l'instruction sans éducation ne vaut pas la peine. Ils ont écrit:

- Il importe que les parents et les enseignants comprennent et apprennent aux enfants que des connaissances livresques sans formation morale (le sens du bien, du vrai, du juste) ne signifient rien. La preuve est le drame rwandais auquel la plupart des rwandais diplômés ont malheureusement pris une part active.
- Nous avons l'impression que les enseignants ont seulement pour objectif d'enseigner (= kwigisha) et non d'éduquer (= kurera). Ainsi, ils ne sont pas sévères, n'ont pas le souci des comportements négatifs des enfants. Certains n'éduquent même pas, parce qu'ils ne sont eux-mêmes pas éduqués.

A ces réponses, nous ajoutons la réflexion de Byumvuhore, un chanteur rwandais qui, sous le choc des événements des années 1990, exprima son indignation vis-à-vis d'une école incapable d'apprendre aux gens tant de valeurs indispensables à la survie des hommes : aimer (urukundo), arrêter les pleurs des nourrissons (guhoza ibibondo), vivre ensemble et croire en Dieu, partager équitablement le peu qu'il y a. Il s'étonne qu'on dise qu'on apprenne, à l'école, des sciences qui détruisent les hommes, qui emportent les bébés et les parents, qui distribuent de fortes armes aux hommes. Il continue en disant que n'est pas science celle qui n'aime pas, celle qui tue ; alors, pour lui, cette science qui tue qu'ils (élèves) la laissent et qu'ils rentrent ; cette science qui nous corrompt, qu'ils la laissent et qu'elle disparaisse ; celle-là qui exterminera les hommes, qu'ils la laissent et qu'ils deviennent agriculteurs ; celle-là qui ne croit pas en Dieu, qu'ils la laissent, elle n'en est pas une ; leurs sciences qu'ils aiment et qui ne les entraîne pas à aimer, que tu la détruises demain Dieu. (Nous avons essayé de traduire plus ou moins littéralement pour garder le sens du chanteur).

De ces réflexions ressortent trois constats :

- Des Rwandais croient que, grâce à l'éducation, le Rwanda pourrait se rétablir, se reconstruire,
- Ils croient en la valeur de la tradition et en la complémentarité nécessaire entre

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

valeurs traditionnelles et valeurs modernes,

- Ils croient également en la nécessité de concilier éducation intellectuelle et éducation morale.

A côté de ces Rwandais confiant en l'éducation et en la reconstruction de la société rwandaise, il y en a qui refusent de croire en la possibilité de rétablir l'unité entre les Hutu et les Tutsi. Ils représentent une petite minorité (moins d'un quart) ; ils leurs réflexions peuvent se résumer comme suit : ''les Hutu et les Tutsi ne pourraient plus vivre ensemble, sur un même territoire ; c'est une utopie de penser que l'on puisse éduquer les jeunes à cette cohabitation''.

Les gens qui pensent comme ça se basent sur les antécédents historiques du Rwanda ; ils croient que les ''blessures'' laissées par cette histoire sont tellement profondes qu'il serait difficile voire impossible de les soigner et de créer un climat social interethnique exempt d'esprit de vengeance, favorable donc à l'éducation aux valeurs citoyennes. Un interlocuteur parmi ce groupe de pessimistes disait :-" Nos enfants doivent être préparés à terminer la combat que nous avons commencé… Ce sont ''des hypothèses basses'', celles qui envisagent une éducation de nos enfants à une cohabitation des Hutu et des Tutsi au Rwanda ".Sur la centaine de personnes touchées par notre enquête, il fut le seul à s'opposer à une éducation à la paix, à la cohabitation interethnique au Rwanda.

2.1.2. Conditions posées par la population pour le succès de l'éducation au Rwanda après 1994

Mais, malgré leur foi dans la puissance de l'éducation, ils sont conscients des conditions préalables pour s'en assurer le succès. Les personnes touchées par notre enquête et nos entretiens reconnaissent que la collaboration entre tous ceux que touche, directement ou indirectement l'éducation, est une condition incontournable du succès de cette éducation. Ils sont parvenus, par des exemples concrets, à nous montrer que l'éducation scolaire peut réussir, à condition que les parents collaborent avec les enseignants, que les voisins y soient favorables, que les autorités s'y intéressent, etc. Nous allons voir le rôle attribué à toutes ces instances.

Du côté des parents

Beaucoup de recommandations leur ont été adressées:

- Les parents doivent s'intéresser à l'éducation de leurs enfants dès le plus jeune âge et doivent s'efforcer de leur servir de modèle. Tout le monde est revenu sur cette observation, en s'appuyant même sur le proverbe "igiti kigororwa kikiri gito = la forme de l'arbre lui est donnée dès le jeune âge". Si l'enfant n'est pas discipliné dans sa famille, explique-t-on, il sera difficile à l'enseignant, voire impossible, de le redresser.
- Les parents des enfants doivent s'entendre entre eux. Si non, ils ne seront pas capables d'éduquer leurs enfants aux bonnes valeurs. Ils seront difficiles,

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

indisciplinés, ne respectant personne, etc. Le bon exemple des parents est indispensable à l'éducation des enfants. Ils doivent se caractériser par l'amour, le pardon, la pitié.

- Les parents ne doivent pas démissionner de leur tâche d'éducateurs. Ils ont fait remarquer que beaucoup laissent cette tâche aux enseignants, ou que les mères croient que seuls les pères sont capables d'imposer leur autorité au service de l'éducation.
- Les parents doivent s'intéresser aux devoirs des enfants à domicile, leur donner le temps pour les faire, et suivre ce qu'ils font à l'école. Cela demande qu'ils se rendent à l'Ecole sur leur propre initiative, pour voir les enseignants et s'informer sur l'évolution de leurs enfants.
- Les parents doivent nourrir et soigner les enfants, ils doivent aussi leur fournir le matériel requis et surveiller comment l'enfant le gère.
- L'autoritarisme de certains parents traumatise les enfants, plutôt qu'il ne leur rend service. A l'autre extrême, l'absence totale d'autorité est signalée chez certains parents dont les enfants deviennent des "laisser-aller", des "laisser-faire". Ces deux attitudes sont bannies, même si on constate le manque de mots pour exprimer l'attitude idéale. Certains disent : il ne faut pas gâter les enfants, il faut aimer les enfants, etc. Dans tous les cas, ces personnes sont contre l'autoritarisme et le laisser-aller, les deux extrêmes dans lesquels tombent la plupart.
- Les parents doivent éviter toute discrimination parmi les enfants. Ils doivent même éviter des conversations à ce propos devant eux. Quelques interlocuteurs précisent même qu'il faut favoriser les contacts entre enfants, l'ouverture des uns aux autres. Au départ, disent-ils, les enfants sont amis de tout le monde; il ne faut donc pas que ce soient les parents qui commencent par faire germer la haine, la discrimination dans leurs coeurs, innocents. Ceci n'empêche que les parents doivent faire attention aux valeurs véhiculées par les enfants que fréquentent les leurs, afin de pouvoir intervenir efficacement et au bon moment en vue de prévenir les dégâts, aussi bien chez les propres enfants que chez les autres, selon les possibilités.
- Les familles monoparentales (suite au divorce, malentendus, maternité ou paternité illégales etc.) sont désignées comme situations non indiquées pour l'éducation des enfants. Les Rwandais sont invités à décourager ce genre de familles.

Du côté des enseignants

Les réponses suivantes montrent l'image que les personnes enquêtées souhaitent à l'enseignant :

- Les enseignants doivent adopter le modèle parental dans ces comportements. Les parents, dit-on, ont le devoir d'expliquer aux enfants que les enseignants sont leurs parents à l'Ecole. Ils continuent la tâche des parents et les complètent là où ils ne sont plus capables. Les enfants leur doivent autant de respect que celui qu'ils réservent à leurs parents. En retour, les enseignants doivent les traiter comme leurs

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

propres enfants. Ils doivent éviter toute discrimination parmi les élèves, tous doivent être considérés de la même façon, bénéficier d'un même intérêt, d'un même amour. Les relations entre l'enseignant et l'élève doivent rester celles d'un parent et son enfant, et non des relations amicales, fraternelles ou d'égal à égal.

- Les enseignants doivent s'entendre avec les parents et toutes les institutions concernées par l'éducation des enfants qui leur sont confiés, comme l'Eglise, les mouvements de jeunesse extra-scolaire, etc. Les enseignants doivent avoir un "bon caractère". Ils doivent éviter des comportements socialement inadmissibles, car ils doivent être le bon modèle des enfants.
- Les enseignants ne doivent être ni paresseux ni négligents vis-à-vis de leurs tâches : ils doivent être toujours là, pas d'absence non motivée, pas de perte de temps dans les discours ou bavardages pendant les heures de travail; ils doivent s'intéresser au travail des enfants en dehors de la classe tant que c'est possible, pour aider l'enfant dans son développement.
- L'enseignant ne doit pas attacher plus d'importance à l'instruction (transmission des savoirs scientifiques, littéraires,...) qu'à l'éducation (formation morale et spirituelle). Ceux qui ne peuvent pas donner d'éducation aux enfants, puisqu'ils ne sont pas eux-mêmes éduqués, font honte au métier d'éducateurs que devraient être les enseignants. Il en est de même pour les enseignants professionnellement incompétents. D'office, quand ils sont incapables de transmettre des connaissances puisqu'ils ne connaissent rien, ils deviennent la risée de tout le monde; non seulement ils n'enseignent rien, mais aussi la situation devient telle qu'ils ne peuvent pas transmettre des valeurs aux enfants, même quand ils en possèdent.

En somme, il est demandé à l'enseignant "rwandais" d'être un homme "achevé", "complet", ayant toutes les qualités humaines et intellectuelles, capable d'être "père" ou "mère" de tous les enfants de sa classe, de son école, de son pays. Est-ce possible ! C'est évidemment un idéal auquel on doit tendre, si on veut reconstruire le Rwanda.

Du côté des voisins

Dans le temps, tout adulte se sentait responsable de l'éducation de tout jeune, qu'ils se connaissent ou pas. Entre voisins, l'éducation des enfants du voisinage interpellait chacun comme un devoir, une obligation, une nécessité. Aujourd'hui, même avant les guerres des années 1990, l'individualisme a gagné même les coins les plus éloignés des campagnes. L'éducation d'un enfant regarde exclusivement son père et/ou sa mère. Même les grands parents, les oncles, les tantes etc..(la famille élargie), ne s'en préoccupent plus. Toutes les personnes avec qui nous avons pris contact, en rapport avec l'éducation au Rwanda, ont regretté cette situation. Beaucoup de raisons en sont avancées :

- La société rwandaise se cherche encore. Les rivalités et les jalousies entre voisins font que l'on souhaite toujours l'échec et le malheur chez les autres. Il y a même des voisins qui, par méchanceté, poussent les enfants de telle ou telle famille à tomber dans l'immoralité; ils peuvent le faire sans passer par les détours ou de façon

discrète, sans que les enfants s'en rendent compte.

- Personne ne peut plus punir l'enfant d'autrui trouvé en flagrant délit, de peur de se voir traduit en justice par ses parents.
- Pour un Rwandais, punir ou corriger un enfant en faute, c'est le taper, soit avec sa main, soit avec un petit bâton (umunyafu) sur le derrière, en le grondant et parfois en lançant des injures (petites ou grosses, selon les gens). Cette attitude jadis acceptée n'est plus tolérée aujourd'hui.
- Les mésententes, les haines, les suspicions et la méfiance entre voisins font que personne n'ose plus se mêler de l'éducation des enfants d'autrui, car cela peut entraîner des bagarres sociales ou des traductions en justice.
- La diversité et la divergence des valeurs, qui gagnent aussi la campagne, constituent un problème d'éducation. Sans références communes socio-morales, dans un monde d'enfants où les valeurs extérieures semblent meilleures que celles qu'impose la famille, il devient délicat ou même absurde de penser à une collaboration quelconque entre voisins pour l'éducation des enfants.

A travers les réponses de toutes ces personnes interrogées, on sent le désir du retour à la manière traditionnelle de considérer et d'éduquer les enfants. Cette volonté est saisie à travers ces extraits :

- Il y a quelques familles qui ont encore la chance de collaborer à l'éducation de leurs enfants : ceux-ci vont se promener et jouer chez les voisins sans problème, ils partagent certains travaux avec les camarades voisins dans telle ou telle autre famille, les repas, etc. Et les parents s'intéressent à tout le monde, suivent leurs jeux, leurs idées, leurs réactions, répriment ce qui est mauvais et encouragent les bonnes attitudes, etc.
- Les gens doivent comprendre que l'on n'éduque pas pour soi mais pour la société dont on fait partie. Les parents, ensemble avec les voisins, ont le devoir d'assurer la sécurité des enfants, d'éduquer à la politesse, au partage, à la coopération, de donner le bon exemple, de corriger les enfants. L'éducation n'est pas l'affaire d'une personne, les voisins peuvent s'entraider en donnant le bon exemple aux jeunes, en échangeant des idées, en cherchant ensemble des solutions aux problèmes posés par l'éducation. Ils doivent apprendre à critiquer les pratiques étrangères, en garder le meilleur pour eux-mêmes et pour leurs enfants et lutter ensemble contre ce qu'il trouve inadéquat. Habitant la même aire et partageant le meilleur et le pire, ils doivent unir leurs efforts pour orienter positivement l'esprit et l'intelligence de leurs enfants, ils en tireront profit. Pour réussir cette collaboration entre voisins, leurs relations doivent se caractériser par un amour fraternel qui se manifestera par la tolérance (koroherana), le respect mutuel (kubahana), la compréhension, la coopération (gufatanya), la solidarité, la complémentarité (kuzuzanya).

Cet ensemble de qualités crée un climat affectif propice à une bonne éducation des enfants, qui permettra de lutter contre les personnes méchantes ou égoïstes, qui peuvent manipuler les enfants pour des intérêts personnels ou idéologiques (retirer les enfants de

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

l'école pour les utiliser à des fins commerciaux, pousser les jeunes dans la barbarie pour des raisons de règlement de comptes sociaux ou politiques, etc.).

Du côté des parents et des enseignants

L'éducation scolaire ne peut en aucun cas réussir, au Rwanda comme ailleurs, si les parents ne collaborent pas avec les enseignants. Quel genre de collaboration ? Pour ce qui est de notre enquête, voici ce que contiennent les réponses données :

- Il faut des rencontres entre enseignants et parents visant à parler du métier d'éducateur. Tout le monde est revenu sur cet aspect, qui paraît urgent pour plusieurs raisons : c'est l'occasion de sensibiliser les parents à leur tâche, de les informer du règlement général de l'enseignement et de la loi scolaire nationale, de connaître le règlement intérieur et donner des propositions éventuelles concernant ce dernier, de régler des problèmes ou des conflits survenus entre élèves eux-mêmes, entre élèves et enseignants ou entre élèves et parents, pour échanger sur les milieux fréquentés par les enfants etc..
- Les parents doivent laisser les enseignants rendre visite aux enfants à la maison; cela créera plus de confiance entre l'enfant et son enseignant, plus de compréhension entre l'enfant, l'enseignant et les parents, moins de tendances à mentir, surtout de la part de l'enfant, plus d'esprit d'entraide, plus de collaboration. De leur côté, les enseignants doivent s'efforcer à trouver du temps pour ce genre de visites.
- Les parents doivent participer dans la gestion de l'école. Pour cela, ils doit y avoir un "comité de parents" chargé de suivre tous les problèmes, qui servira d'intermédiaire entre l'Ecole et la famille.
- Comme cela devient une habitude dans les villes, les enseignants et les parents doivent entrer régulièrement en communication par l'intermédiaire d'un "cahier de communication" détenu par l'élève.

Du côté des autorités politiques

Les recommandations faites aux autorités politiques témoignent, d'une part, de l'importance qui leur est accordée dans la réussite de l'éducation en général et de l'éducation scolaire en particulier et d'autre part, de leur inefficacité en cette matière. Nous essayons de les reprendre aussi fidèlement que possible :

- Il est demandé que soient affectés à l'enseignement ceux qui sont qualifiés pour ce métier et que soient recyclés ceux qui y sont sans être à ce niveau de compétences. On demande aussi pour les enseignants, un salaire suffisant.
- Les autorités politiques sont priées de lutter contre la délinquance (uburara, ubwomanzi), le banditisme et d'autres comportements inacceptables. Dans ce cadre, on demande que ceux qui se sont orientés dans ces mauvais chemins soient punis sévèrement, pour décourager les nouveaux cas.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Ils doivent construire et équiper les Ecoles, réajuster les contenus d'enseignement de façon que toute personne qui passe à l'Ecole apprenne la justice et tout ce qui a trait au respect d'autrui, et faire respecter les lois ou règlement consolidant l'éducation (morale) à l'Ecole. La culture rwandaise doit prendre une place importante dans les programmes scolaires, du primaire au supérieur. C'est là que les enfants apprendront leurs droits et leurs devoirs. A l'Ecole, les programmes doivent être adaptés aux enfants et les préparer à affronter les problèmes de la vie (kuzibeshaho).
- Instaurer un programme national d'éducation aux valeurs positives et exiger que ce programme soit respecté et suivi partout dans le pays.
- Les autorités doivent savoir qu'un jour leurs postes seront occupés par ceux qui naissent et grandissent aujourd'hui. Ils doivent alors tout mettre en oeuvre pour leur assurer une éducation intellectuelle et morale assez forte pour que, le moment arrivé, ils puissent diriger avec intelligence et discernement.
- Elles doivent contrôler l'action des enseignants, organiser beaucoup de rencontres avec les parents et les jeunes, pour les sensibiliser à l'importance de l'éducation morale et intellectuelle, leur faire comprendre que l'éducation est un droit pour tout le monde, etc.
- Elles doivent éviter la culture de l'impunité, les discours semant la discorde et les haines dans la population (kwirinda amagambo agamije gusubiranishamo abana b'u Rwanda), éviter de rendre les jeunes des instruments sans utilité, etc. Les autorités doivent se comporter en "modèle" social, car tout le monde (parents et enfants) voit en elles des "évolués", des "éduqués", des "civilisés", des hommes corrects à suivre, à respecter, à prendre comme référence.
- Elles doivent : donner aux jeunes des moyens de se rencontrer, de jouer, de se connaître, de se détendre, de s'épanouir ; choisir les autorités scolaires parmi les spécialistes de l'éducation pour qu'ils puissent comprendre et résoudre les problèmes des enfants ; cesser de politiser l'enseignement et oeuvrer pour sa démocratisation ; lutter contre les valeurs négatives qui viennent de l'étranger et punir ceux qui les adoptent ; instituer un rassemblement ("ihuriro") d'éducateurs (parents et enseignants) qui se situe en dehors des structures administratives de l'Etat, pouvant étudier les problèmes relatifs à l'éducation (le ministère de l'Education servirait de rassembleur des membres de cette institution) ; entretenir de bonnes relations avec les organismes chargées de soutenir l'action éducative ; et élaborer une loi de la défense des droits de l'enfant au Rwanda.

Du côté des autorités confessionnelles

Elles doivent : donner des enseignements qui ne suscitent pas l'opposition ou la division entre les croyants de toutes les religions; donner le bon exemple, enseigner la foi religieuse sans discrimination aucune, enseigner la vérité, rester idéologiquement neutre, aider les autorités publiques à développer l'éducation rwandaise; enseigner "l'amour" et les valeurs positives du christianisme (l'Evangile est riche en valeurs humaines morales que les enfants peuvent faire leurs, la religion doit donc être enseignée à tous les

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

enfants); éviter la culture de diabolisation mutuelle (= kudasebanya); inviter tous les jeunes à participer aux mouvements religieux comme les scouts, les xavéris, les jécistes, les légions de Marie, etc.; enseigner le respect d'autrui et de ses biens, le respect de la vie, le sens du bien et du mal; apprendre à pardonner; semer le grain de paix dans le monde entier (kubiba imbuto y'amahoro); donner des conseils constructifs dans leur éducation aux jeunes; ne pas soutenir les mauvais comportements dans leurs Eglises; aider à créer beaucoup d'écoles privées; sensibiliser les parents à l'éducation des enfants et les aider à accroître leurs moyens; rendre visite aux croyants chez eux pour établir plus de confiance, pour découvrir les réalités ignorées, pour causer avec les croyants sur leur place réelle dans ce monde de problèmes.

Du côté des responsables des médias

- Les médias doivent : éviter des émissions ou des articles portant atteinte à la culture rwandaise (publier uniquement les aspects positifs des cultures étrangères que les Rwandais peuvent adopter à leur intérêt ; bannir la délinquance et le banditisme ; éviter tout ce qui échauffe les têtes des gens, au profit de ce qui incite à travailler, à construire le pays); éviter de diviser les Rwandais (être libre, travailler pour l'intérêt national et non pour l'intérêt d'un groupe de gens (agatsiko) et dénoncer toutes les incorrections sociales ou politiques); savoir que les enfants sont fragiles, qu'ils ne doivent ni lire, ni voir, ni entendre n'importe quoi.

Il faut pour cela des émissions et des journaux ou articles adaptés et destinés aux enfants et aux jeunes (des sujets sur l'éducation morale et culturelle, la justice et le respect de l'être humain, d'éducation civique, les réalisations des jeunes, la coopération, les dangers qui menacent la jeunesse au point de vue sanitaire, moral, culturel..., les idées et les souhaits des enfants, les projets susceptibles de motiver les jeunes au travail, les compétitions d'enfants, les enfants ou Ecoles exemplaires, etc.., organiser des compétitions dans l'art d'écrire sur l'éducation intellectuelle et morale); enseigner les droits de l'homme, aider les parents à connaître certains principes de l'éducation, à mieux connaître les enfants et leurs droits.

- Les médias ne doivent pas violer la pudeur dans leurs émissions, pour sauvegarder la morale des enfants. De même, ils doivent éviter de montrer aux enfants des images violentes;
- Doit être journaliste quelqu'un qui a reçu une formation dans ce domaine et qui est estimé sur le plan moral puisque l'on ne donnera pas ce qu'on n'a pas.

Du côté de la communauté internationale

- La communauté internationale doit porter aide à tous les Rwandais, sans aucune discrimination;
- Elle peut aider l'Etat à construire ou à réparer les Ecoles, à fournir le matériel scolaire, et à former le personnel enseignant;

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

- Elle peut aussi offrir des bourses d'étude et aider à bien payer les enseignants;
- Elle peut enseigner la science et la technologie sans détruire la culture;
- Elle doit éviter de trop se mêler dans la politique et aider les Rwandais à comprendre que tous les homme sont égaux;
- Elle peut amener les enfants que l'Etat a groupés ensemble dans des centres ainsi que les autres enfants pauvres ou handicapés, à fréquenter l'école et à participer, eux aussi, à la construction de leur pays.

2.1.3. Obstacles relevés par la population au succès de l'éducation au Rwanda après 1994

2.1.3.1. Obstacles directement liés à la guerre des années 1990

Ces obstacles sont donnés par des intellectuels, les uns résidant en France et les autres au Rwanda.

La reconstruction de l'éducation demandera beaucoup de temps

Tout le monde a fait part de son inquiétude face aux difficultés qui se présentent pour la reconstruction immédiate du système éducatif rwandais. Ces inquiétudes peuvent se résumer comme suit :

La guerre et le génocide représentent pour la société rwandaise (en particulier) et l'humanité entière une régression morale et intellectuelle, un échec retentissant dans ces domaines. Sur le plan moral, c'est un échec car la guerre et le génocide sont une mise en cause des valeurs humaines, une négation même de la morale. C'est un échec sur le plan intellectuel, quand on connaît la responsabilité de l'intelligentsia rwandais dans ces terribles événements. Le problème de l'éducation devrait donc se poser en termes de problème de société. C'est toute la société qui doit se rétablir, restaurer son sens moral, se redéfinir, repenser son système de valeurs, définir son projet éducatif.

Toute cette entreprise se heurte aujourd'hui, d'une part au phénomène d'acculturation : la synthèse entre la modernité et la tradition est plus délicate que jamais pour la société rwandaise, qui connaît plusieurs diversités culturelles et est déstabilisée complètement. Quels repères retenir pour la tradition ! D'autre part, l'entreprise de l'éducation se heurte au problème d'identification des enfants par rapport aux parents, aux adultes, aux grands, aux éducateurs. L'éducation implique une éthique, une croyance aux valeurs incarnées par l'adulte. Or l'image de l'adulte s'est lamentablement détériorée avec la guerre et le génocide. L'enfant a vu l'adulte en train de commettre les pires des immoralités possibles. Combien de temps cela va-t-il prendre pour rétablir le rapport psycho-pédagogique normal entre l'enfant et le parent, l'élève et le maître?

Le bon exemple de l'adulte reste encore un rêve

La réflexion suivante se réfère à la volonté politique en matière éducative. Elle est faite par un administrateur de l'éducation : le Rwanda veut responsabiliser les parents en vue de l'éducation morale, sociale et intellectuelle, cultiver chez les jeunes les valeurs

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

positives nationales et internationales (tolérance, dignité, respect de soi, d'autrui et des droits fondamentaux de l'homme, patience, politesse, compréhension, honnêteté, solidarité, entraide, épanouissement, liberté,...). Les parents, les autorités politiques, les militaires, les fonctionnaires, les employeurs et employés, les religieux, les enseignants sont tous appelés à prêcher en tous temps et en tous lieux par l'exemple.

Cependant, une question persiste : qui doit prendre les devants, qui doit commencer l'opération de changement ? Il semble en toute évidence que ce sont les adultes. Chacun en ce qui le concerne (autorités politiques, militaires, judiciaires, les parents, les religieux, les enseignants...). Malheureusement, la prédication par l'exemple est encore loin d'être efficiente puisque les bonnes intentions exprimées par de bonnes paroles sont loin d'être conformes à une action morale concrète. Au Rwanda, le problème d'éducation est un travail de "désintoxication" ou de "remise sur les rails" de longue haleine.

Beaucoup d'enfants présentent des traumatismes psychologiques

D'autres réflexions se réfèrent précisément à l'impact de la guerre et du génocide sur la vie psychologique des enfants : la guerre d'octobre 1990 a perturbé la stabilité des milliers de familles (surtout des préfectures de Byumba et de Ruhengeri). Pendant quatre ans, les enfants ont connu des conditions effroyables dues aux combats, au déplacement; les bombardements quasi quotidiens ont troublé la vie psychologique des enfants. Certains ont perdu leurs parents et sont restés orphelins dans des camps de fortune où ils ne recevaient pas le minimum nécessaire pour vivre, tant au plan humain que matériel. En 1994, les enfants ont connu personnellement des atrocités : les uns furent victimes et les autres furent même des acteurs. Sur le plan psycho-pédagogique, les conséquences furent nombreuses:

- les parents ont perdu leur autorité envers les enfants;

- les éducateurs sont eux-mêmes blessés et assument difficilement leur tâche. Certains n'arrivent pas parfaitement à transcender les différences ethniques et cela se répercute sur les élèves. Les enfants sont en train de rechercher l'équilibre anéanti par les massacres et le génocide. Ce n'est pas facile, certains dépriment;

- les enfants ne croient plus en l'amour et en la bonté des adultes et refusent toute intervention corrective venant des enseignants ou d'autres adultes. Ils refusent tout règlement scolaire, sont agressifs vis-à-vis de toute autorité. "Nous avons découvert que vous nous enseignez ce que vous ne pratiquez pas. Donnez-nous donc la paix", disent-ils aux enseignants;

- Des enfants sont dégoûtés de la vie. Dans certaines écoles, des agressions verbales ou instrumentales s'observent entre enfants hutu et enfants tutsi. Il y a création de groupes rivaux, touchant absolument le personnel enseignant.

Sur le plan éducatif, une telle situation rend l'avenir incertain, inquiétant. Cette inquiétude n'est-elle pas fondée ! Tous les enfants de plus de cinq ans ont été touchés ou traumatisés plus ou moins profondément par ces durs événements. Sans distinction aucune, que l'on soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pays, tous les enfants en âge scolaire aujourd'hui, même au secondaire et au supérieur, sont déchirés psychologiquement par les situations vécues. L'éducation a pour mission de ressouder les différentes "fentes", de

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

relier les différents "morceaux", de guérir les blessures morales, etc. Il est évident que la question est délicate : quels programmes, quels contenus, quels enseignants, quels parents... sont capables de remplir cette fonction ? De plus, nous savons que ces éducateurs n'ont pas été épargnés par le choc des événements; et encore, quoi que l'on fasse, une plaie qui guérit devient "cicatrice".

Voilà une grande difficulté, un obstacle incontournable de l'éducation au Rwanda. Il faut beaucoup de courage, beaucoup d'optimisme, beaucoup de sacrifices et surtout beaucoup de volonté, -certains même parlent de "miracle"-, pour que le système éducatif soit capable de rétablir les valeurs positives qui existaient jadis dans la société rwandaise et d'instaurer celles qu'exige la citoyenneté.

2.1.3.2. Obstacles divers relevés par la population

Ils sont relevés dans les réponses au questionnaire et sont groupés comme suit :

- A beaucoup de reprises, nous avons relevé que la pauvreté et l'ignorance de la population sont parmi les raisons qui empêchent les parents de s'acquitter de leur mission éducative. A quand l'éradication des deux maux? Dans tous les cas, ce n'est pas à court terme. Entre temps, l'éducation des enfants continue d'en souffrir : certains abandonnent l'Ecole, d'autres apprennent mal, faute de conditions favorables etc.

Certains comportements qui, jadis, étaient socialement et moralement inacceptables sont devenus aujourd'hui normaux :

. les femmes et les filles n'ont plus honte de fréquenter les buvettes, de s'enivrer et d'adopter des comportements honteux, surtout pour les mères. Elles n'ont plus honte de "marcher nues", expression faisant référence aux minis, aux habits très décolletés, ou très serrés, etc..

. l'alcoolisme n'est plus le domaine de quelques uns, il gagne tous les milieux (paysans, intellectuels, autorités, etc.), et il dévalorise l'adulte devant les jeunes. Pire encore, l'alcoolisme des adultes légitime celui des jeunes; ce n'est donc pas un petit problème pour l'éducation.

. traditionnellement, le mariage suivait certaines règles, constituait des engagements personnels et collectifs des contractants et de leurs familles, manifestait un sens social que tout le monde reconnaissait et respectait, etc. Aujourd'hui, les mariages se font en désordre, ils ne sont plus une affaire de famille mais de deux personnes; on peut se marier pour quelques années, voire quelques mois, les séparations étant devenues un droit, comme le divorce. Les enfants issus de tels mariages souffrent d'une éducation non harmonieuse. Pour changer cette situation, qui semble bien s'installer, il faudra de graves mesures et beaucoup de patience. Et, entre-temps, les enfants sans éducation continuent d'augmenter.

- Depuis longtemps, on se plaint, au Rwanda, de l'influence très négative des domestiques sur l'éducation morale des enfants. Auprès d'eux, les enfants apprennent à mentir, à voler, la duplicité (gucabiranya), à faire les impuretés (gusambana), etc. La situation pourra-t-elle changer un jour ? Certains proposent qu'on exige d'eux une certaine formation, dont les modalités sont à penser. Autrement, tant que ce métier

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

restera indispensable et sera exercé par des enfants sans éducation (orphelins, enfants démunis, enfants déscolarisés suite aux indisciplines pour la plupart, etc.), il est certain que les enfants qui ont grandi entre leurs mains auront reçu une mauvaise éducation de base.

- Au Rwanda, le diplôme reste la seule source de tout espoir d'une vie sociale et économique meilleure. L'obsession de ''cette pièce'' se rencontre aussi bien chez les élèves que chez les parents. La corruption aidant, tous les moyens deviennent bons pour obtenir ce document qu'il faut montrer partout où l'on espère un bon salaire et des avantages ou profits, même quand on est sûr que le ou la diplômé(e) n'est pas au niveau des compétences requises par ce diplôme. Dans de telles conditions, la morale n'a plus de valeur et il ne faudra pas attendre de rentabilité auprès de tels diplômés.

Si de tels cas sont signalés dans un échantillon de moins de 50 personnes, c'est qu'ils ne sont pas rares sur le plan national. Même si ces cas n'étaient pas nombreux, il faut imaginer les dégâts que peut entraîner un faux docteur ou infirmier dans un hôpital, un faux enseignant dans une école primaire où un enseignant tient, à lui seul, des enfants durant toute une année, un faux comptable dans une banque, etc.

Sera-t-il facile de faire comprendre aux gens qu'un diplôme se mérite et se valide par des compétences ! Le monde enseignant pourra-t-il résister aux intimidations des politiciens ou de riches commerçants qui exigent, moyennant d'énormes récompenses (pour un enseignant mal payé) ou des pressions, (pour quelqu'un qui n'aimerait pas perdre son poste ou même sa vie), que leurs enfants réussissent coûte que coûte ! Il faudra, pour cela, une éducation de tout le monde, un changement de mentalités et c'est un travail de longue haleine.

Les attitudes des Rwandais vis-à-vis de l'Eglise sont nombreuses, comme nous l'avons vu plus haut. L'Evangile contenant des valeurs humaines visant la fraternité, rien ne serait plus intéressant que son application dans un Rwanda qui a soif de la paix et de l'unité nationale, de la tolérance et de la cohabitation dans le respect de la valeur humaine commune à tout le monde.

Cependant, des témoignages oraux ou écrits sur les attitudes des chefs d'Eglise suscitent le doute quant à leur capacité ou leur volonté d'aider à redresser l'éducation sociale et morale des Rwandais. Le témoignage suivant contient beaucoup de réponses adressées à l'Eglise : ''la direction (ubuyobozi) des Eglises du Rwanda reflète une foi insuffisante en Dieu, et beaucoup travaillent pour leurs intérêts personnels ou pour des intérêts de petits groupes (udutsiko). Ils disent qu'ils se sont donnés à Dieu mais leurs discours en privé, leurs comportements et leurs actions prouvent qu'ils entrent dans le clergé pour y chercher une vie meilleure que celle de leurs parents. Quand ils sont là, ce sont souvent les plus faux (indyarya) qui prennent les postes de responsabilité. Voilà pourquoi, quant à moi, je ne demanderai pas à un gagne-pain (umuca-ncuro) de réfléchir sur un projet d'une meilleure éducation des jeunes. En effet, on peut se demander ce que l'Eglise fait réellement pour sauver la jeunesse qui se perd de plus en plus, ou ce qu'elle fait pour encadrer les croyants qui n'ont plus de guide spirituel. Comment peut-on éduquer des gens qu'on ne connaît pas, à qui on ne peut pas rendre visite, à qui on ne parle pas. Si tu crains des êtres ou que tu les méprises, peux-tu les éduquer ? Quel serait ton plan

éducatif, tes prévisions, tes objectifs; seraient-ils pertinents''?

Ce genre d'observation montre qu'il y a donc une coupure, un fossé entre l'Eglise dirigeante et l'Eglise dirigée, ce qui porte préjudice à toute conception de projets éducatifs adaptés aux besoins de la masse, des jeunes en particulier.

2.2. Programmes des cours en rapport avec l'éducation à l'esprit citoyen

Après 1994, les autorités du Ministère de l'éducation ont révisé les cours d'Histoire et de civisme et ont introduit le cours de morale et de religion. Nous allons analyser certains de ces programmes afin de voir dans quelle mesure ils peuvent constituer un espoir pour l'éducation à l'esprit citoyen.

2.2.1. Programmes d'Histoire

Matière et orientations générales

Ce programme prévoit d'enseigner le Rwanda colonial (4è année), l'Afrique pré-coloniale et la colonisation au Rwanda et en Afrique (5è année) et le mouvement de décolonisation au Rwanda et en Afrique (6è année).

Le programme d'histoire au deuxième cycle d'Enseignement Primaire se veut être une contribution à la formation d'un citoyen libéré de toute forme de discrimination, capable de réfléchir objectivement et d'exprimer sa pensée et ses opinions librement; à la promotion d'une culture nationale authentique se démarquant du culte de la violence.

Ce programme est fondé sur les approches suivantes :

- Approche progressive : partir du proche au lointain, du particulier au général, du simple au complexe, du facile au difficile, du connu à l'inconnu.
- Approche thématique : deux thèmes principaux ont été retenus, à savoir : 1) Le Rwanda pré-colonial, colonial et post-colonial; 2) L'Afrique pré-coloniale, coloniale et post-coloniale.
- Enfin, ce même programme d'Histoire est conçu dans le cadre de la Pédagogie par objectifs.

Objectifs généraux

Les cours d'Histoire au second cycle de l'Enseignement Primaire poursuit les six objectifs généraux suivants :

1. Inculquer à l'enfant les valeurs positives qui amènent au patriotisme, à la culture de la paix, de la justice, de la solidarité, de la tolérance, de la démocratie et des droits de l'homme;

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

2. Préparer l'enfant à devenir un bon citoyen libéré de l'ethnisme, du régionalisme et d'autres formes de discrimination;
3. Aider l'enfant à comprendre l'évolution de sa société et celle des autres, tout en insistant sur l'importance des activités socio-économiques traditionnelles, base d'un développement intégré;
4. Donner à l'enfant la capacité d'utiliser le passé pour comprendre le présent et préparer l'avenir;
5. Aider l'enfant à développer un esprit d'interdépendance entre les nations;
6. Donner à l'enfant les prérequis lui permettant de poursuivre les études ultérieures.

Notes méthodologiques

Pour que l'enseignement de l'Histoire au deuxième cycle de l'Enseignement Primaire puisse porter les fruits escomptés, la commission d'Histoire juge indispensable que les principes pédagogiques et les approches méthodologiques suivants soient appliqués :

- Pédocentrisme : c'est un principe pédagogique qui veut que l'apprenant soit le centre de l'action éducative.
- Activité : c'est le principe pédagogique qui stipule que l'écolier apprend d'autant plus efficacement qu'il participe activement à l'action éducative.
- Approche participative : susciter l'activité des écoliers par la méthode socratique.
- Approche fonctionnelle : partir de l'expérience personnelle de l'apprenant.
- Approche chronologique : localiser les événements historiques dans le temps en recourant à la ligne du temps.
- Approche spatiale : localiser les événements historiques dans l'espace géographique en recourant aux cartes, aux schémas, aux croquis.
- Approche intuitive : concrétiser l'enseignement en utilisant le matériel didactique et des exemples concrets; en organisant des excursions (des classes-promenades); en recourant à de personnes ressources; ...
- Approche adaptative : adapter l'enseignement au niveau de l'écolier en utilisant un langage vivant, simple, claire et précis; en recourant à des synthèses partielles et des synthèses générales concises et complètes;...
- Approche intégrative : cultiver continuellement l'esprit patriotique de l'écolier et l'amener progressivement à l'universalité.
- Approche répétitive : revenir à chaque occasion sur les valeurs jugées fondamentales afin d'assurer leur intégration continue dans les notions de patriotisme et d'universalité.

En annexe 4, on peut lire les programmes détaillés pour chaque année.

2.2.2. Programme de Civisme

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Motivation et orientations générales

La motivation du programme de Civisme est saisie dans l'introduction de ce programme, que nous reprenons ci-après :

" Le Rwanda vient de traverser la période la plus cruciale de son Histoire, marquée par les massacres politiques et le génocide d'Avril-Juillet 1994. Tous les secteurs de la vie nationale ont été ébranlés par ces événements tragiques. Le droit à la vie et le droit à la propriété ont été bafoués. L'une des causes profondes de la réussite maximale du génocide fut l'enseignement des anti-valeurs dispensé au peuple rwandais par les différents pouvoirs tels qu'ils se sont succédés depuis la période coloniale. Suite à ces événements innommables qui ont frappé toutes les catégories sociales de la population, il a été nécessaire d'intégrer dans les programmes d'enseignement du cours d'éducation civique les valeurs morales universelles de démocratie ou tolérance, de justice et de patriotisme devant permettre à l'élève de connaître ses droits et devoirs vis-à-vis de la société dans laquelle il est appelé à vivre, d'oeuvrer pour la paix, la justice et la réconciliation nationale et par voie de conséquence de contribuer au développement harmonieux de son pays." [602]

Le cours de Civisme est bâti sur les grands thèmes suivants : l'éducation à la paix et à la tolérance; les Droits de l'Homme en général et les Droits de l'Enfant en particulier; la réconciliation et l'unité nationale; les structures de l'administration du pays. Il vise à donner à l'élève le savoir, le savoir-faire et le savoir-être nécessaires à son développement moral, intellectuel, psychologique et socio-culturel.

Cet enseignement est conforme à la Convention relative aux Droits de l'Enfant, spécialement en son article 29, qui stipule que les Etats- partis conviennent que l'éducation doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans la mesure de leurs potentialités; inculquer à l'enfant le respect des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies; inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, un pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne; préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et de l'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux et avec les personnes d'origine autochtone; inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Objectifs généraux

Le cours de Civisme a pour objectifs de :

- Permettre à l'élève de comprendre les causes des conflits et lui apprendre quelques techniques de leur résolution; lui permettre d'acquérir des comportements dignes

[602] *Cfr.Programme d'Education civique au primaire – projet 1997 -*

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

relatifs à la tolérance et à la culture de la paix;

- Développer chez l'élève l'esprit de travail pour son bien-être;
- Informer l'élève de ses droits et devoirs;
- Imprégner l'élève de la notion des droits de l'homme, dont le plus fondamental est le droit à la vie;
- Apprendre à l'élève d'accepter le droit à la différence et lui apprendre à résoudre des conflits par la procédure du "Gacaca" (forme de procès impliquant les institutions familiales traditionnelles) ;
- Amener l'élève à comprendre et à différencier les structures administratives du pays.
- Amener l'élève à prendre conscience des droits et devoirs du citoyen vis-à-vis de l'Etat;
- Permettre à l'élève de comprendre les mécanismes de la coopération et des relations internationales.

Objectifs spécifiques par niveau

Première année : faire preuve d'attitudes positives , dire ce qui donne ou empêche la paix.

Deuxième année : dire l'importance de la collaboration et du travail en commun et appliquer cela , se connaître, se valoriser, être prudent.

Troisième année : dire les caractéristiques de la sagesse et être sage, distinguer les structures administratives de sa commune.

Quatrième année : faire preuve de comportements positifs; expliquer les structures administratives de son pays, sa situation géographique et ses institutions; décrire les comportements dignes d'une autorité; citer les principes fondamentaux des droits et devoirs de l'enfant; expliquer le principe d'égalité et de complémentarité entre l'homme et la femme.

Cinquième année : : citer et différencier les 3 pouvoirs; citer et expliquer les droits de l'homme; montrer l'importance des relations de coopération régionale et sous-régionale.

Sixième année : justifier les congés officiels correspondant aux grands événements ayant marqué l'histoire du Rwanda; donner les causes et les conséquences du génocide rwandais, le comparer aux autres génocides qui ont eu lieu dans le monde et donner les stratégies de prévention; expliquer la notion de conflit et proposer les stratégies de résolution des conflits; expliquer le fondement et les procédures d'adoption de la loi fondamentale; expliquer le concept de démocratie; faire état des relations de coopération entre le Rwanda et les ONG, les pays tiers et les autres organisations; dégager la part de la jeunesse dans le développement du pays.

Recommandation méthodologique

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

- Dans le cas du civisme, le maître partira du facile au difficile, du simple au complexe. Toutefois, l'écolier sera au centre de l'apprentissage. Ainsi, le maître se servira de scènettes et de causeries, sans oublier les discussions en groupes.
- Le maître fera souvent appel aux méthodes d'enquête, aux classes-promenades, mais aussi il pourra pratiquer l'enseignement occasionnel;
- Le maître organisera quelquefois des descentes sur le terrain pour expliquer certains faits tels que le génocide.

2.2.3. Programme de Morale

Motivation et orientations générales

" L'introduction d'une leçon de morale dans nos Ecoles primaires est considérée comme ultime mesure pour la sauvegarde de l'avenir de notre société. Cette leçon vise à rendre l'enfant meilleur et à l'adapter progressivement à la vie sociale et doit contribuer efficacement à trouver des solutions à la crise morale qui semble miner le pays depuis quelques temps et qu'on ne cesse de déplorer à tous les niveaux. Le présent programme de morale est destiné aux élèves de la première à la sixième année primaire " [603] .

Ce programme de morale destiné à l'enseignement primaire a été élaboré dans l'intention de rétablir l'équilibre socio-moral de la société rwandaise, rompu par la dépravation des moeurs que notre pays a connue depuis bien de temps.

C'est à travers l'éducation d'une saine moralité que la jeunesse rwandaise venue de divers horizons et des mentalités différentes adoptera des valeurs positives correspondant à un nouvel ordre social (projet de société).

Objectifs généraux et matière :

D'une façon générale, le cours de Morale devrait : promouvoir l'instance morale chez l'enfant rwandais dont le modèle a été bafoué; proposer des leçons de morale en recourant aux exemples de la vie pratique; réhabiliter la moralité sociale gâchée, en en jetant les jalons dès le b as age; prolonger et collaborer à l'oeuvre d'éducation morale entreprise en famille.

Quant aux matières, voyons ce qui se donne à partir de la quatrième année :

En quatrième année : la valeur de la vie, les amis et les amitiés, la vie à l'école, la charité, un comportement digne ; la notion de bien, de mal et de devoir, les fausses notes, le thème de responsabilité, les qualités morales.

En cinquième année : le savoir-vivre selon le cas, les relations de travail, une saine moralité, le sens de la justice, l'anti-alcoolisme, les inclinations égoïstes, les inclinations sociales, la maîtrise de soi.

[603] Programme de Morale au primaire - projet 1977 -

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

En sixième année : les défauts qui nuisent à la morale, le jugement, le sens de la responsabilité, les relations de travail, les grandes circonstances de la vie, la liberté, formation de la conscience, les menaces contre la vie, morale sexuelle.

Notes méthodologiques

- L'enseignant de l'Ecole primaire s'efforcera de connaître à fond ses élèves pour dispenser la leçon de morale à partir d'une réalité connue;
- Les leçons se donneront sous forme de dialogue ou de conversation entre le maître et ses élèves;
- L'enseignant se gardera de donner des leçons magistrales qui ennuient et finissent par endormir la classe;
- Il privilégiera l'emploi de la méthode interrogative, faisant participer tous les élèves à sa leçon;
- Il trouvera des occasions favorables pour amener les élèves à simuler des comportements moraux à travers des saynètes et autres jeux préparés et présentés par eux-mêmes dans différents groupes;
- Les concepts nouveaux seront expliqués à base d'exemples concrets choisis judicieusement dans le milieu de l'enfant;
- L'observation quotidienne des actes sociaux par les enfants sera une habitude pour faciliter la compréhension des leçons ultérieures.

2.3. Divergences entre les attentes de la population et de l'Etat sur l'Education aux valeurs citoyennes

Avec les événements des années 1990, les Rwandais (intellectuels ou non) ont compris que quelque chose n'allait pas dans le système éducatif rwandais. Sans parler de citoyenneté, leurs propos révèlent le désir de voir s'installer chez eux des valeurs que nous, nous attribuons à la citoyenneté.

Que ce soit pour la masse ou pour le pouvoir politique, ces valeurs ne pourront s'acquérir que par le biais de l'éducation. D'après notre analyse, l'éducation à la citoyenneté devrait se faire à travers trois domaines: l'éducation morale; l'éducation civique (qui comprend l'instruction civique) ; l'éducation au politique.

Quelle place les deux instances (la population et le pouvoir politique) réservent-elles à ces trois domaines ?

2.3.1. De l'éducation morale

Comme nous l'avons vu précédemment, les résultats de notre enquête (entretiens, questionnaires, lecture de certains écrits) montrent que la population est consciente que

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

la morale, au Rwanda, a perdu toute sa valeur avec la guerre, le génocide et les massacres. Les adultes ont perdu leur fonction éducative : pour les valeurs positives, ils ne sont plus les modèles des jeunes et ces derniers ont perdu toute confiance en leur "grandeur", en leur "sagesse".

Dans ses propositions, la population demande que l'Ecole redresse la morale des enfants, mais elle insiste sur l'éducation des parents, qui doivent reconquérir leur image de parents idéaux : éducateurs et modèles. Elle fait remarquer la diversité culturelle qui entraîne celle des valeurs et demande à l'Ecole et aux parents de revaloriser les valeurs traditionnelles et de faire un choix prudent parmi les valeurs modernes. Les valeurs traditionnelles que regrette souvent la population sont : l'obéissance des enfants, le respect de soi-même, d'autrui et des biens d'autrui, la pudeur féminine (dans l'habillement, la boisson, les amitiés..).

A travers les politiques éducatives (voir annexe) et les programmes d'enseignement élaborés par l'Etat, on sent la conviction de celui-ci que l'Education morale aura un rôle primordial dans la reconstruction de la société rwandaise complètement déchirée par les guerres, les massacres et le génocide. C'est ainsi qu'on a introduit le cours de morale au primaire

Nous avons énoncé quelques observations sur ce programme :

- il ne respecte pas les principes pédagogiques pourtant énoncés dans les notes méthodologiques : partir du proche au lointain, du simple au compliqué, du particulier au général etc. Selon ces principes, les valeurs morales visées devraient évoluer selon les milieux fréquentés par l'enfant : il y a d'abord la famille locale, la famille élargie, la rue, les rassemblements (fêtes, marchés, hôpital...), l'Ecole, les lieux administratifs etc. Toutes ces valeurs qu'on trouve de la 4□ année à la 6□ année doivent être vécues dans tous ces milieux et par tous les âges (scolaires ici), mais de façon différente selon les cas (l'âge de l'enfant, le milieu en question, les circonstances, etc.).

L'amour et le respect que l'enfant doit à son père et à sa mère (en particulier) s'étendra aux grands parents, puis à tous les adultes, puis aux enseignants, plus tard aux autorités politiques, etc., (la valeur se généralise). Cet aspect évolutif qui permettra à l'enfant de saisir le sens d'une valeur n'apparaît pas dans cette programmation.

- Ce programme met l'accent sur la connaissance des valeurs et non sur leur incarnation, leur adoption. Nulle part on ne trouve un objectif de "savoir être". Les objectifs ne portent que sur les processus mentaux de définition, reproduction (citer), description, explication, etc. et jamais sur les processus affectifs (attitudes concrètes). Ce problème de l'absence d'éducation aux valeurs dans leur aspect affectif cause toujours des problèmes à la pédagogie, le Rwanda n'est alors pas épargné.
- Les problèmes axiologiques (l'universalité des valeurs et leur relativité) semblent ignorés par le programme de morale du primaire, alors que cette information parait indispensable à la tolérance et à la cohabitation. Cependant, la population est très sensible à la multiculturalité que connaît aujourd'hui le Rwanda et reconnaît la

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

difficulté que cela entraîne dans l'éducation aux valeurs. L'Ecole devrait pouvoir aider à la synthèse entre les différentes cultures et définir les valeurs traditionnelles rwandaises positives, à garder, et les valeurs négatives étrangères, à refuser d'intégrer dans notre culture actuelle. Cet objectif devrait apparaître dans le programme scolaire de Morale.

- Au moment où la population est très préoccupée par l'incapacité des parents d'assurer une bonne éducation morale aux enfants, suite surtout aux mauvais exemples du quotidien, l'Etat semble ne pas partager cette inquiétude. Là où il est question des parents, pour lui, c'est pour regretter leur faible participation à la gestion et à la prise de décision des Ecoles.

2 3.2. Du cours d'Education civique

Les Rwandais savent que le cours d'Education civique est indispensable à la reconstruction de la société rwandaise et le rapprochent souvent de la Morale. Par exemple, quelqu'un a développé une réflexion qui critiquait une Education civique où l'on n'enseigne que le parti au pouvoir. Il réclamait qu'on enseigne les droits et devoirs de citoyen, leur culture; il demandait qu'on éduque à la démocratie, à la tolérance et à la compréhension, ce qui aboutirait finalement à un esprit de critique de tout et de soi-même et à la liberté.

Une autre personne a écrit qu'il faut apprendre aux élèves à accepter d'abord leur identité ethnique, ensuite les aider à découvrir que les différences ethniques ne doivent pas constituer un obstacle à la cohabitation pacifique. Pour moi, disait-il, il est capital qu'on aide les enfants, en famille et à l'Ecole, à se rendre compte que personne ne choisit son identité. L'ethnie est donc un don de Dieu, qu'on doit apprendre, dès le jeune âge, à respecter. Etre différent ne signifie pas qu'on ne peut pas vivre ensemble. Cette valeur d'acceptation des différences, de respect des différences, doit être présentée continuellement aux enfants rwandais.

L'Etat a également compris la nécessité d'un cours de "Civisme", mais l'analyse de son projet de civisme de 1997 révèle des faiblesses. En effet, il concerne des notions nouvelles pour la culture rwandaise : les noms d'institutions politiques (patrie, nation, société...) et les valeurs liées à ces institutions politiques (droit à la vie, à la propriété, la démocratie, la tolérance, la justice, le patriotisme, les droits et les devoirs vis-à-vis de sa société, le citoyen, etc.). Nous savons que ces institutions politiques sont venues se superposer aux institutions sociales et politiques traditionnelles ainsi qu'aux valeurs qui s'y rapportaient, et que ces deux ordres institutionnels, traditionnel et moderne, ne pouvaient pas cohabiter.

Si l'on veut aboutir aux objectifs fixés pour ce cours, il faut d'abord faire comprendre la signification de ces nouvelles institutions, pourquoi elles valent mieux que celles qu'il advient d'abandonner et pourquoi les valeurs qui y sont rattachées (aux institutions nouvelles) sont meilleures que les valeurs traditionnelles socio-politiques.

Si ce cours de civisme n'aide pas les enfants à comprendre et à distinguer toutes ces institutions et leurs valeurs qui sont non complémentaires mais contradictoires et

exclusives, à les comparer entre elles, à saisir les forces et les faiblesses de chacune, à opérer un choix motivé et non forcé des valeurs à adopter, à les rendre siennes dans sa vie quotidienne, il restera un cours de transmission de connaissances à mémoriser, à restituer lors des évaluations, et c'est tout, surtout que ses contenus restent en contradiction avec ce qui se passe autour d'eux. La lecture du programme de civisme proposé en 1997 ne donne pas l'impression de surmonter cette difficulté; comme cela fut constaté pour les périodes d'avant 1994, les concepts "nation, Etat, citoyen, patrie, pays" n'y sont pas explicités.

La programmation du cours de civisme peut être progressif. L'évolution peut se faire du plus proche, le secteur, au plus lointain, la communauté internationale, en passant par la commune, la préfecture, l'Etat ou la nation. Et à chaque niveau, on épuiserait tous les éléments qui concernent ce cours. Ainsi, les symboles de la nation viendraient au moment où l'on parlerait de l'Etat-Nation après la préfecture. De même les trois pouvoirs n'attendraient-ils pas la 5□ année pour être évoqués ; ils le seraient déjà lors de l'étude du secteur, de la commune et de la préfecture, se limitant chaque fois à ce qui concerne chaque niveau dans ce domaine. La politesse, qui figure au programme de civisme (4ème année), peut bien trouver ainsi sa place dans le cours de morale, et la "situation géographique du pays" dans le cours de géographie.

Le cours de civisme, tel qu'il se présente, vise les connaissances et non les attitudes, comme cela fut observé pour le cours de moral. Pour le civisme, il ne suffit pas de pouvoir citer les institutions administratives. Il faut que chaque institution soit étudiée dans toutes ses composantes, et située par rapport aux autres institutions au niveau concerné (Eglise, Ecole, maisons religieuses, famille locale - père, mère, enfants -, familles élargies avec leurs chefs, etc.), que les rapports devant exister entre les différentes institutions et leurs autorités soient bien définis, que le rôle de chacun (enfant ou adulte) dans chacune de ces institutions administratives soit bien explicité, que le rôle de l'institution dans la vie de chacun soit nettement précisé, que les qualités et les défauts des autorités concernées soient énoncés, etc. Il ne suffit pas non plus de pouvoir citer et expliquer à l'aide d'exemples concrets les droits de l'homme ou les droit de l'enfant, il faut aussi pouvoir, dans ce cours, vérifier si ces droits sont respectés, les appliquer dans le milieu scolaire ou familial, identifier ou revendiquer ceux qui sont bafoués, etc.

Toujours dans le cadre des objectifs du civisme, qui doit viser aussi bien les connaissances que les attitudes, on ne devrait pas isoler le chapitre "la sauvegarde du patrimoine" (familial, scolaire et national) des chapitres portant sur ''la connaissance des structures administratives'', des droits et des devoirs de chacun dans la structure concernée ; par exemple, chacun (enfant ou adulte, dirigé ou dirigeant) doit veiller à la sauvegarde des biens que la commune ou le secteur met à la disposition de la population, comme des adductions d'eau, des toilettes publiques, des voies de communication,...). C'est en situant les devoirs dans le milieu proche de l'enfant (secteur ou commune) qu'ils ont un sens pour lui, plutôt que de les généraliser tout de suite au niveau national ou de l'Etat, niveau encore abstrait pour les petits du primaire.

Le problème ethnique que la population demande d'expliquer aux enfants semble ignoré aussi bien dans le cours de morale que de civisme. Il serait important que les objectifs spécifiques précis soient mentionnés dans ce cours de civisme, concernant

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

l'acceptation et le respect des différences. Dans les orientations générales, on précise que ce cours vise l'éducation à la paix, à la tolérance. Tant que les différences ethniques resteront un sujet tabou à l'Ecole, alors qu'elles sont à l'origine de beaucoup de conflits internes ou ouverts entre Rwandais au quotidien et partout, les objectifs scolaires d'éducation à la paix ou à la tolérance resteront sans objet.

2.3.3. Du cours d'Histoire

Chaque fois que des gens d'un certain niveau de formation discutent du problème des guerres interethniques au Rwanda, la question de l'Histoire réelle et de l'Histoire enseignée (officielle) ne manque pas. Elle se retrouve également dans les entretiens que nous avons eus et dans des réponses au questionnaire écrit.

A la question "***Quelle approche éducative pouvez-vous proposer comme solution au Rwanda pour la reconstruction de l'éducation morale et intellectuelle des enfants ?", nous avons eu des réponses comme celle-ci : ''Aider les enfants à parler des questions taboues, notamment l'ethnisme. Evoquer le passé, l'accepter tel qu'il est, même s'il fut douloureux pour certains. Ceci exige qu'on enseigne toute la réalité objective de l'histoire du Rwanda. Dans le passé, on a par exemple idéalisé la monarchie; dans les jours récents, on sacralisait la révolution de 1959 alors que pour les Tutsi, elle signifiait massacres, exil, discrimination... Actuellement, on présente la date du 1/10/90 comme anniversaire de la libération. Si ceci est vrai pour les Tutsi de l'ancienne diaspora, ce n'est pas réjouissant pour tous les rwandais de l'intérieur qui en ont souffert de diverses manières : guerre, génocide, massacres, exil, représailles, violation du droit de propriété et autres abus. Il faut donc enseigner, sans détour, toute l'histoire réelle du Rwanda. Elle fut souvent dramatique, et il me semble qu'on ne peut pas éviter les dégâts futurs, sans montrer aux enfants combien la radicalisation des uns a plongé le pays dans un abîme malheureux dont les tristes conséquences frappent maintenant tout rwandais, chacun à sa façon''.***

Avec l'enseignement de l'Histoire, le programme national veut aboutir à la formation d'un citoyen libéré de toute forme de discrimination, tel qu'on peut le lire dans les orientations générales de cet enseignement. Pour atteindre ce but, il faut que l'Histoire vise aussi bien des objectifs cognitifs (savoirs) que des objectifs affectifs (savoir être). Cependant, la liste des objectifs généraux spécifiques ne comprend aucun objectif affectif, au profit des objectifs de connaissance uniquement.

A travers l'Histoire, on devrait éclairer les questionnements posés autour de l'ethnisme et du colonialisme. Dans le programme de la quatrième année, l'étude de la structure de l'organisation sociale se limite à la famille, au lignage et au clan. En cinquième année, nulle part, il n'est question de ce problème. En sixième année, figure un objectif général sur les méfaits de l'ethnisme, et celui-ci n'intervient qu'au moment où l'on aborde la période républicaine. Malgré l'importance de la question ethnique dans la vie réelle des Rwandais, et malgré la fonction que l'enseignement de l'Histoire devrait jouer dans l'éclaircissement de ce problème, le programme destiné à la grande majorité de la population scolarisée semble minimiser le problème. Situer l'ethnisme à la période

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

républicaine met de l'ombre sur une partie importante de l'Histoire des Rwandais : les périodes monarchique et coloniale, qui sont pourtant les fondements de l'Histoire actuelle de cette société et une source de lumière nécessaire pour éclairer l'avenir et prévenir le pire. Il s'avère donc impératif d' expliquer la genèse et d'analyser les mythes, les tabous et les préjugés qui pourtant circulent dans l'histoire populaire, pour lever le voile sur ce problème et en présenter la version la plus proche de la vérité, plutôt que de passer directement à l'exploitation politique de l'ethnisme de la première et de la deuxième Républiques. Cela permettra aux enfants de répondre aux questions que cela suscite, de résoudre les conflits psychologiques et sociaux liés aux attitudes observées dans le milieu et aux fausses informations qui circulent autour de ce problème, et ainsi d'éviter les frustrations qui ne cessent de s'accroître et constituent un mauvais présage à la paix et à la cohabitation.

Globalement, nous constatons que le problème de la citoyenneté interpelle toutes les consciences rwandaises, chacune en ce qui la concerne. Cependant, on sent un certain décalage entre l'objet d'inquiétude de la population et l'objet d'éducation scolaire. Sans ignorer l'importance des connaissances théoriques, les parents souhaitent avec insistance que l'éducation mette l'accent sur la formation d'attitudes positives correspondant aux valeurs positives. Dans les programmes que nous venons d'analyser, susceptibles d'engendrer l'esprit citoyen et les attitudes conformes aux valeurs positives traditionnelles et aux valeurs universelles contemporaines, le souci de les faire acquérir se rencontre dans les orientations et objectifs généraux, mais se perd dans l'élaboration des programmes spécifiques.

2.4. Nos propositions pour la réussite de l'éducation à la citoyenneté rwandaise

Après ce regard critique sur la position officielle en matière d'éducation à la citoyenneté, quelles propositions concrètes ressortent de notre recherche ? Trois domaines retiendront notre attention : les valeurs à promouvoir au niveau national, les programmes d'éducation à la citoyenneté, la méthodologie de l'Education aux valeurs.

2.4.1. Il faut chercher un consensus national sur les valeurs conformes aux Rwandais du 21e siècle

2.4.1.1. Préalables

Redéfinir le Rwandais

La période des années 1990 a suscité des questions sur la citoyenneté rwandaise : qui est rwandais, qui ne l'est pas! La réponse à cette question s'impose, selon nous, à tout effort de reconstruction nationale. Il faut donc, avant tout, redéfinir très précisément, dans des textes publiés, officiels et juridiques, "qui est rwandais". Ce concept doit être défini

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

aussi bien dans le temps que dans l'espace, et cette définition doit être l'objet d'un consensus des Rwandais.

Ceux qui minimisent les problèmes internes du Rwanda ne reconnaîtront pas le fondement de cette revendication. On peut facilement dire qu'il est absurde et bête de poser cette question. Cependant, la préparation du génocide a été basée sur des hypothèses prises pour des vérités :

- les Batutsi sont des étrangers au Rwanda;
- ils ne sont ni bantous, ni nègres (cfr. hypothèse hamite), ni africains;
- ils sont des envahisseurs et des colonisateurs, comme le furent les Allemands et les Belges.

Aujourd'hui, des gens comme Sankara [604] disent :

- Ba minorité ni ubwoko bwatowe n'Imana (la minorité est la race que Dieu a choisie)
- U Rwanda ni igihugu Imana yahaye ubwoko bwayo (Le Rwanda est la terre promise de son peuple, c'est le nouvel Israël...) etc.

Maintenant que l'Histoire récente engendre d'autres hypothèses sur le peuplement du Rwanda, contraires aux premières, prises aussi pour vérités, la contradiction n'est pas facile à gérer et socialement, et politiquement, et sur le plan de l'éducation. C'est une contradiction qui joue sur les rapports sociaux, les représentations sociales, et surtout sur l'identification des jeunes et la formation de leur personnalité.

La question ''qui sont les Batutsi'' [605] est aujourd'hui posée par le monde tant scientifique que populaire. La réponse ne peut être donnée ni par la population elle-même, ni par les politiciens dont les intérêts politiques limitent ou annulent toute objectivité, ni par les scientifiques oeuvrant pour des idéologies politiques. C'est un problème à poser aux scientifiques qui travaillent en faveur de la vérité; c'est aussi un problème à débattre publiquement, à enseigner comme tel à tous les niveaux, primaire prioritairement, pour lever le voile qui le couvre et favorise préjugés, mythes, rumeurs, conflits, généralisation ou confirmation d'hypothèses non vérifiées, etc.

Si aujourd'hui la science ne peut pas donner une réponse certaine, non hypothétique, à cette question, les scientifiques (historiens, biologistes, ethnographes, archéologues, linguistes...) devraient au moins reconnaître officiellement les limites de leurs recherches et aider les habitants du Rwanda et du monde à connaître la vérité sur les "ethnies" rwandaises. Le problème rwandais, vécu à l'intérieur comme à l'extérieur n'est pas à minimiser, mais plutôt à expliciter, à clarifier, surtout pour la masse rwandaise, en adoptant un langage adapté à une population analphabète qui a besoin de survivre ensemble.

Que ce soit pour les Tutsi, les Hutu ou les Twa, la terre rwandaise fut une conquête

[604] SANKARA est un militaire chanteur et poète rwandais

[605] Rappelons que les expressions Hutu et Tutsi ne se retrouvent qu'au Rwanda et au Burundi.

pour l'un et l'autre, quels que soient l'ordre d'arrivée ou le métier y exercé! Des siècles et des siècles après, l'on ne va pas se disputer cette minuscule terre (26.338 km²) sur le seul critère d'ordre d'arrivée; d'ailleurs, sur cette base, ni les Tutsi, ni les Hutu, ni personne n'aurait le droit sur cet espace que les Twa auraient conquis en premier. Si ceux-ci devaient réclamer leur forêt, tout le monde ne serait-il pas exclu!

Les Rwandais ont besoin de se redéfinir à la lumière de la vérité et non de l'idéologie, cette vérité qui leur manque aujourd'hui. C'est cette redéfinition qui rendra possible le dialogue et la confiance mutuelle requise pour la construction d'une nation pluri-ethnique. C'est elle qui rendra possible un consensus sur les valeurs à promouvoir aussi bien sur le plan socio-culturel que politique.

Dans ce même contexte de la définition du "Rwandais", le problème concerne les concepts "Kiga - Nduga". Ils évoluent dans un sens social et politique qui n'est pas de nature à construire l'unité des Rwandais. En plus de la division ethnique Hutu -Tutsi – Twa, le Rwanda est ramené seulement à deux catégories régionales : les Banyanduga et les Bakiga, alors que, jadis, le Kiga et le Nduga ne représentaient que deux petites régions naturelles - géographiques - parmi beaucoup d'autres. A ces concepts s'est associée la notion de "pureté Hutu". Les Bakiga sont dits Hutu ‘’purs" et les Banyanduga sont des Hutu ‘’impurs’’; cela fait allusion à l'influence inégale que les Batutsi ont exercé sur le Rukiga et le Nduga. Ces notions sont exploitées par les extrémistes Hutu qui, apparemment, ne comprennent pas encore l'importance d'une organisation politique multi-régionale, ou ne veulent pas partager la communauté politique avec les Banyanduga, proches des Tutsi sur plusieurs points, à cause d'une longue cohabitation.

Les différences anthropologiques, ethniques ou régionales doivent cesser d'être des prétextes pour la division des Rwandais et leur exclusion mutuelle. De la façon la plus solennelle qui puisse être, le Rwandais a besoin d'être défini, de se sentir réhabilité sur son territoire, qui est aussi son droit. Il a besoin d'une identité fixe, reconnue, légalisée et acceptée. Les enfants qui naissent, eux qui sont le Rwanda à venir, ont besoin d'être libérés de complexes non fondés, que les idéologues exploitent au profit des intérêts particuliers des groupes au pouvoir ou des groupes avides de le récupérer. Ces jeunes en développement ont besoin de vérités qui les aident à se connaître, à se situer par rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde.

Etablir la paix et éradiquer la peur

La paix est une notion universelle dont les objets de référence diffèrent selon les particularités de chaque société. Au Rwanda, après 1994,

“ elle ne signifie pas seulement le silence des armes, mais renvoie à une signification beaucoup plus profonde et large. L'absence de paix réfère à la division, à la discorde, à l'égoïsme, au manque de liberté d'expression et de marge d'action; n'avoir pas la paix, c'est aussi avoir le coeur et l'esprit qui étouffent de douleur, d'inquiétude et de peur, d'ignorance et de misère, de honte et de haine,... L'absence de paix, s'est également :le manque de vérité et de sincérité, par la distorsion de faits, et la diversion de la population manipulée; la politique des petits intérêts individuels et égoïstes; le manque de justice; le

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

manque de philosophie et de manque de conduite; la consécration de la logique de tuerie et de destruction, l'absence d'un projet de société, etc " [606] .

L'absence de paix et la peur omniprésente ne caractérisent pas uniquement la période des années 1990 où le Rwanda a connu le pire : un génocide et des massacres. Ces deux éléments ont toujours caractérisé le Rwanda, comme nous l'avons vu précédemment et le réaffirme Danielle de Lame : lorsqu'il s'agit de comprendre les processus qui ont poussé à recourir aux modes culturels de gestion de la violence, un trait apparaît comme fondamental. Le commun dénominateur du rapport à la violence en temps de paix et en temps de guerre au Rwanda est l'omniprésence de la peur, que réactivent à volonté les craintes de sorcellerie, les pratiques d'arbitraire judiciaire et les abus du pouvoir de la part des puissants. L'auteur a continué sur une idée qui trouve une confirmation au Rwanda. Il dit que les paroxysmes de la peur sont les plus aptes à déclencher des phénomènes de violence massive et systématique [607] . De tels phénomènes ne se sont-ils pas répétés au Rwanda plusieurs fois !

Les Rwandais ont besoin, pour pouvoir participer à la construction d'un "Nouveau Rwanda", d'être libérés de cette peur séculaire. C'est à cette condition qu'ils pourront exprimer leurs souhaits, leurs sentiments et leurs idées, que le dialogue s'établira entre eux, que les décisions politiques ne seront plus des contraintes pour la population mais des réponses à leurs besoins, qu'un système de valeurs partagées pourra se mettre en place et être respecté.

2.4.1.2. Chercher un consensus sur les institutions et les valeurs politiques du Rwanda

Les valeurs politiques traditionnelles ont été remplacées par les valeurs politiques modernes, qui n'ont jamais pu s'imposer réellement dans la pratique . La contradiction entre la vie politique officielle et la vie politique réelle est l'une des causes du déchirement socio-politique rwandais. Aujourd'hui que les Rwandais sentent la nécessité de reconstruire l'Etat rwandais, il faut que cela reposesur des bases solides. Les institutions et les valeurs à promouvoir ne doivent pas rester une imposition exogène aux Rwandais. Ceux-ci doivent eux-mêmes les choisir, et le choix suppose tout un processus : l'argumentation.

Quelles institutions développer ?

Le nouveau pouvoir rwandais, en place depuis 1994, n'a pas renié les institutions républicaines et démocratiques qui sont un héritage colonial. Cependant, l'idée de restaurer un régime monarchique au Rwanda n'est pas à exclure, surtout que, à travers les médias (radios internationales, journaux) et les discours populaires, les gens en

606 Ministère de la Jeunesse, des Sports de la Culture et de la Formation Professionnelle. Rapport général de la Conférence sur les Valeurs partagées pour la promotion d'une culture de paix au Rwanda, MIJESCAFOP, UNESCO, M.P.I., 1998.

607 LAME (De) (D.). op. cit., p. 308

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

parlent ; le dernier roi, en exil en Amérique, donne des messages d'espoir de sa réintégration dans son royaume pour régner ; etc.

Imposer un régime politique aux Rwandais du 21è siècle serait un très mauvais départ pour la reconstruction du Rwanda. Les autorités doivent tenir compte des souhaits de la population; si, suite à son ignorance, elle ne peut pas faire un choix raisonné, il faut du moins lui donner un minimum d'information sur les motifs des choix politiques des pouvoirs, un minimum d'explication et de motivation, une sensibilisation; il faut établir un dialogue entre dirigeants et dirigés, pour créer un climat de confiance entre eux.

Nous avons vu les critiques adressées au régime de la deuxième République, quant à la structuration administrative, allant jusqu'à mettre dans le groupe de dix familles un représentant du pouvoir central. On dit que le régime étouffait la population, qui n'avait aucun espace d'expression d'idées ou d'opinions personnelles, même quand elles étaient contraires aux positions des autorités. Si l'on est conscient des méfaits d'un encadrement empêchant toute liberté, on a intérêt à revoir cette structure : à quel niveau va-t-on laisser les structures administratives politiques : de la "cellule", du "secteur", de la "commune" etc. ? Quelles institutions sociales doit-on garder, créer, restaurer : la famille, le clan, l'ethnie, le village, le quartier, etc. Quels pouvoirs donner aux institutions sociales par rapport aux institutions politiques ? En quoi résiderait leur collaboration et leur complémentarité ?

Dans tout cela, le principe est de réhabiliter les institutions sociales basées sur les valeurs traditionnelles positives. Nous pensons ici aux conseils de familles qui n'existent plus au Rwanda, alors qu'ils sont des lieux très importants de ressourcement des esprits, de garde-fous pour les jeunes etc. Nous pensons aussi au Gacaca traditionnel qui, pour pouvoir jouer son rôle socio-culturel, devrait, croyons-nous, rester indépendant des pouvoirs politiques. Nous pensons également aux institutions de solidarité traditionnelle (umuganda, ubudehe ...), aux institutions marquant le respect des parents comme "umuganura", etc.

Toutes ces institutions sociales, au sein desquelles se résoudraient pas mal de problèmes socio-culturels (mésententes conjugales, enfants orphelins, enfants délinquants, petites disputes,...) réhabiliteraient les parents dans leur rôle d'éducateurs et de conseillers familiaux, revaloriseraient la tradition sociale et seraient un collaborateur de grande importance des pouvoirs politiques. Ainsi, la vie politique ne viendrait pas supprimer la vie sociale et culturelle sur laquelle elle devrait normalement se fonder. Les institutions sociales sont le seul moyen d'éviter le déracinement socio-culturel qui, nous l'avons vu à plusieurs reprises, est à l'origine du sous-développement.

Quelles valeurs politiques adopter ?

Le choix du régime politique va de pair avec le choix des valeurs y afférentes. Après l'abolition de la monarchie, les valeurs qui prédominaient au Rwanda étaient l'indépendance des nations, la démocratie, la dignité, la liberté, le respect de l'homme, l'égalité des hommes etc.

L'analyse faite précédemment des Etats post-coloniaux a montré que ces idéaux sont

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

restés lettre morte en Afrique, au Rwanda en particulier. Elles devaient être adoptées par un peuple qui sortait d'un régime monarchique, où les pouvoirs étaient distribués selon les critères ethniques et claniques, où les inégalités sociales et politiques étaient devenues naturelles et légitimées, où le monopole politique était un ordre divin, etc. Pour ce peuple, le passage d'un tel système de valeurs à un autre qui lui était opposé n'était pas facile. L'évolution historique de ce pays a montré que les valeurs socio-politiques qui prévalaient avant l'instauration des institutions républicaines et démocratiques et la proclamation des principes nouveaux basés sur les droits de l'homme, ont demeuré durant la période républicaine qui a pris fin en 1994.

Que ce soit dans le monde des dirigeants ou dans celui des dirigés, il y avait superposition ou mélange des valeurs issues des deux systèmes différents et parfois contradictoires. Il est temps de sortir de cette confusion et de choisir des valeurs politiques qui servent de référence objective et commune à toute action politique. Il est en fait question de mettre sur pied un projet de société politique rwandais, projet auquel toutes les composantes de la communauté rwandaise devrait participer et sur lequel tous les Rwandais devraient se réunir.

Si jamais l'Histoire pouvait servir de leçon pour l'avenir, les Rwandais devraient se rappeler que le manque de consensus politique fut à l'origine des conflits sanglants de 1959 et des années qui ont suivi ; que l'ethnisme, le régionalisme, la privatisation de l'Etat, qui sont des antivaleurs de la démocratie, des droits de l'homme, de l'égalité, de la liberté etc., ont conduit aux massacres et au génocide des années 1990. Plus que jamais, ils ont besoin d'entrer en relation et de réfléchir ensemble sur leur avenir. Les valeurs qui rendraient celui-ci meilleur sont nombreuses, à condition de les analyser et de les adapter aux exigences du moment. Comme nous l'avons vu, certaines valeurs traditionnelles sont incompatibles avec les valeurs politiques actuelles; il faut les proscrire publiquement. Nous pensons ici par exemple à l'ubwenge dans son aspect de malice, ruse, hypocrisie. Parmi les valeurs politiques modernes importées, il y en a qu'on doit adapter aux réalités socio-culturelles locales. Ces valeurs sont par exemple la démocratie, qu'on ne doit pas percevoir comme la négation des valeurs morales telles le respect d'autrui, la pudeur féminine et la politesse ; la liberté, qui ne signifie pas libertinage ou absence de liberté chez les autres, l'égalité de l'homme et de la femme, qui ne nie pas les différences naturelles et les différences comportementales liées à la fonction naturelle et sociale de l'homme et de la femme; l'indépendance, qui n'est pas l'oisiveté, l'irresponsabilité, la déraison, l'absence de créativité et le retour automatique à la paupérisation et à la dépendance totale, ;les droits de l'homme, qui ne signifient pas l'ignorance des droits de l'autre ; les droits de l'enfant, qui ne signifient pas la négation du droit à l'éducation, etc..

Il ne suffit pas d'énumérer des valeurs politiques que les pouvoirs veulent adopter et faire respecter; il faut qu'un débat public soit organisé autour d'elles pour donner à la population des informations et des conseils nécessaires en cette matière. Ce débat doit non seulement toucher les intellectuels mais aussi la masse. Et, dans les écoles, elles doivent être enseignées et faire l'objet de réflexion-discussion pour que les jeunes scolarisés y soient familiarisés. En effet, ces valeurs, conçues dans un autre contexte socio-culturel, ne peuvent pas être imposées sans explication ni justification, et surtout sans adhésion de ceux qui doivent les appliquer, à savoir aussi bien les dirigés que les

dirigeants.

A partir d'exemples concrets, nous allons poser quelques unes des questions qu'il faut traiter pour l'adoption de valeurs étrangères. Tout le monde se rappelle encore ce qui a été fait au nom de la démocratie, de l'égalité, de la liberté. Donnons quelques exemples en guise d'illustration :

- Lors d'un meeting, l'on se rappelle des femmes devant les micros, parlant, criant sans pudeur, lançant de gros mots aux partis d'opposition, etc. et bien applaudies par leurs assemblées;
- Lors des voyages de la milice "Interahamwe", on se rappelle avoir vu des femmes attachées, comme les hommes, sur des bus ou des camionnettes, se balancer et chanter comme des fous;
- Dans le cadre des manifestations, on se rappelle des enfants du primaire, en uniforme, envoyés devant leur ministère pour manifester et revendiquer : grimaces, insultes, cris, colère, impolitesses diverses, etc., tout cela pouvait s'observer dans leurs comportements ;
- On se rappelle aussi des tracts lancés en abondance en 1993-1994, qui tombaient comme la pluie entre les mains des enfants, des vieux, des femmes, etc. Quelles images on y trouvait ! Quel langage ! Quels thèmes y étaient abordés ! Qui n'était pas ahuri en les lisant !

Toutes ces attitudes paraissaient acceptées par ceux qui les applaudissaient et les soutenaient. Elles n'étaient pas conformes à la tradition certes, mais sont-elles acceptables dans la société rwandaise moderne? Ne compromettent-elles pas la vie familiale ou sociale des Rwandais? L'égalité, la démocratie, la liberté, le patriotisme, etc., ces valeurs signifient-elles l'abolition des valeurs morales locales qui ont façonné la société actuelle? En quoi les valeurs traditionnelles sont-elles compatibles ou incompatibles avec les valeurs politiques modernes? Voilà quelques questions auxquelles il faudrait que les Rwandais répondent pour l'adoption de valeurs politiques.

2.4.1.3. Chercher un consensus sur les valeurs sociales et individuelles à promouvoir

A chaque moment, toute société est confrontée au problème de la rencontre de la culture traditionnelle avec la culture moderne. Au Rwanda, il existe des valeurs dites traditionnelles et des valeurs dites modernes, importées ou résultant du mixage entre tradition et modernité. Après 1994, certaines valeurs encore chéries par les traditionalistes ont montré leur nocivité quant au développement individuel ou social. D'autres s'avèrent, plus que jamais, très importantes et dignes de réhabilitation. Aussi les valeurs modernes ont–elles fait preuve de leur dignité universelle.

Des valeurs traditionnelles inappropriées aux exigences de la société moderne

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Des critiques vis-à-vis des valeurs traditionnelles existent depuis longtemps, mais nous pensons que l'on n'y a pas fait tellement attention, en vue de changements éventuels. Si nous voulons prévenir d'autres drames, il est, aujourd'hui, urgent et opportun de faire réviser ces valeurs traditionnelles par les Rwandais eux -mêmes, de faire saisir les aspects négatifs et positifs de chacune d'elles, de bannir publiquement les aspects négatifs et d'encourager les aspects positifs. De même, faut il étudier les valeurs importées avec la modernité et en faire régulièrement un tamisage, se référant toujours aux principes axiologiques qui conviennent aux Rwandais en tant que société culturelle particulière, mais aussi en tant que société qui doit s'intégrer dans le monde.

En 1985, Joseph Bimenyimana avait relevé les lacunes du modèle culturel auquel est traditionnellement éduqué l'homme rwandais. Sur le mensonge en tant que valeur, il a écrit : ***" ... selon ce modèle culturel sont socialement acceptés et bien en vue certains genres de mensonges, qui à nos yeux sont moralement mauvais au cas où celui qui ment a une intention intérieure mauvaise. Nous empruntons les paroles de V. Mulago pour démasquer et fustiger un tel acte. ''Si le Muntu (en l'occurence le Rwandais), sait respecter la parole donné, il ne se soucie pas des mensonges qui peuvent être utiles, pourvu bien entendu qu'il soit habile pour ne pas se trahir. Savoir se tirer d'affaire, même en sacrifiant la vérité, est un signe qu'on est malin et intelligent "*** [608] .

Une autre critique concerne l'obéissance des enfants ou le conformisme des adultes. Il rappelle que l'éducation traditionnelle laisse l'enfant passif devant son destin. L'enfant agit, obéit aux directives parentales et autres, mais il y a peu ou pas de place pour l'initiative, la créativité et la décision personnelle. Aussi le modèle culturel auquel était traditionnellement formé le Rwandais constituait-il un frein à l'épanouissement de l'originalité et de l'auto-détermination de l'individu, en ce sens qu'il entraînait ce dernier à ressentir plus sa dépendance de la tradition et sa réciprocité vis-à-vis des autres que son autonomie propre.

Les méfaits de ce genre d'éducation sont nombreux et portent préjudice aux exigences de la citoyenneté moderne dont les Rwandais ont besoin pour construire ensemble leur nation. Ils entraînent une certaine inhibition des valeurs strictement individuelles, une certaine crainte de sortir des sentiers battus, un attachement aux coutumes ancestrales, aux rythmes traditionnels, aux rites et aux gestes répétés depuis des générations. De là, dans la vie concrète, une certaine peur de se compromettre, une grande pudeur de ses opinions, la crainte de s'afficher différent du milieu ambiant et la difficulté d'admettre qu'un autre soit à la fois sincère et d'un avis différent". Ainsi, l'homme avait peur de s'engager, de prendre une décision ou une responsabilité, de nourrir des ambitions. Aussi tout cela constituait-il une certaine limite à l'initiative et à l'esprit inventif du Rwandais, particulièrement du jeune dans sa crise d'adolescence où il est en quête d'une situation sociale significative, lui permettant l'acquisition d'une identité et l'affirmation de soi. De cette façon, cette grande dépendance de la tradition entraînait une certaine stagnation dans l'évolution. [609]

L'autre critique qui peut aider et motiver la révision de certaines valeurs traditionnelles

[608] BIMENYIMANA (J). La Rwandisation de l'Enseignement secondaire, Rome, 1985, pp. 109-111

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

est celle de P. Erny en 1994, qui se base sur les résultats de l'étude des traits psychologiques des Rwandais, dont il a été question dans les pages antérieures. Si les Rwandais ne veulent pas fermer les yeux et les oreilles aux leçons que leur histoire devrait leur donner, ils devraient prendre conscience de ces dangers que constituent certains aspects de leur culture et intervenir à temps.

Nous avons parlé de la violence et de l'agressivité. Nous avons vu qu'une agressivité mal orientée aboutit à la violence, alors qu'une éducation adaptée pouvait l'orienter vers des attitudes constructives. C'est un exemple pour les Rwandais : plutôt que d'amener les enfants, sous prétexte de la maîtrise de soi, à refouler tout le temps ses sentiments agressifs, on peut chercher, dans le contexte rwandais, comment orienter positivement cette agressivité, à la lumière des données scientifiques disponibles.La révision des valeurs rwandaises traditionnelles ne signifie pas leur négation totale. Selon leur interprétation et leur application, chacune peut avoir une face négative et une face positive. Aux éducateurs de savoir profiter des côtés positifs et d'éviter les négatifs. Cependant, un débat sur elles évitera une relativisation sans limites dans leur application aux situations concrètes.

Des valeurs traditionnelles positives à protéger contre la modernité négative

Les valeurs rwandaises sont abordées de différentes façons. Nous en présentons ici quelques unes, pour mieux saisir l'importance de chacune.Les valeurs liées à la conception rwandaise de la vie : pour le Rwandais traditionnel, écrit Bimenyimana, ***" la vie terrestre est le bien le plus précieux en ce monde. En outre, l'idéal de bonheur consiste pour lui à être continuellement en bonne santé, à avoir la longévité, à vivre dans une aisance matérielle, à jouir de l'affection et de l'estime des siens, à être à l'abri des soucis et des malheurs de la vie. Cet idéal de bonheur consiste aussi dans le fait de pouvoir communier continuellement au bonheur terrestre le seul qui serait accessible à l'homme. "*** [610] *Dans le cadre de cette conception, trois valeurs sont identifiées* [611] *: la santé, le bonheur et la solidarité.*

Pour pouvoir vivre intensément sur la terre, dans la possession de la plus grande force vitale et de la plénitude de vie réalisable en ce monde, écrit Bimenyimana, les Rwandais accordent une grande importance à la santé et à tous les moyens existentiels qui contribuent à la réalisation du bonheur. Ce souci est aujourd'hui amplifié par la volonté du Rwandais de sortir du sous-développement économique, de faire face aux problèmes de surpopulation, des exigences minimales vitales, pour mieux soigner sa santé, mieux se vêtir, mieux se loger, mieux se nourrir et mieux s'équiper. La solidarité, quant à elle, concerne les hommes, particulièrement les membres d'une même famille. Elle est bienveillance et sollicitude mutuelles ainsi que communion de vie et contribue à la réalisation du bonheur des autres et de soi-même. Grâce à cette solidarité, la

609 Idem, pp. 109-111

610 Idem., p. 88

611 Idem, pp. 88-89

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

communauté devient un circuit dans lequel les membres vivent en dépendance et au profit les uns des autres et n'existent qu'en communauté. Cela est à tel point vrai que vivre, pour les Rwandais traditionnels, c'est kubana (vivre-avec). Le Rwandais traditionnel est "une personne essentiellement en situation de réciprocité et de participation. C'est seulement en communauté qu'il croit avoir la vie, il ne possède sa vie, son être qu'en communauté". Aussi les Rwandais traditionnels vivent-ils les uns pour les autres, jusque dans les relations qui unissent les vivants et les trépassés.

Les valeurs liées au modèle de l'homme dans la culture rwandaise : comme l'écrit Bimenyimana, les Rwandais traditionnels aspirent au bonheur terrestre sous toutes ses formes et à un bonheur inaltérable; ils ont un sens de la morale vitale et cosmique selon laquelle tous les hommes sont solidaires et co-responsables du bonheur de chacun Dans le sens de cette aspiration et de cette morale vitale, il existe un modèle culturel rwandais dont l'intériorisation, la possession et l'imprégnation des vertus qu'il connote constituent l'idéal éducatif ou le modèle de l'homme en culture rwandaise [612] . Comment les auteurs le caractérisent-ils? En voici 8 sources différentes [613] , sous forme de tableau .

[612] Idem, pp. 92

[613] Idem, pp. 92-103

Source/Valeurs	E. Ngo-ragoye	Hatungi-mana C.	D.G.E.R.P.	Notho-mu D.	Nsengu-mana V.	Semakuba J.B.	Bimenyi-A.	Muka-mpunga
Obéissance	x							
Avisé	x						x	
Respectueux	x				X		x	
Consciencieux des autres	x							
Honnêteté		X			X			
Courage		X						
Amour des parents		X						
Noblesse du coeur=ubupfura		X	x					x
Solidarité		X	x	x	X			x
Intelligence**		X						
Maîtrise de soi				x	X		x	x
Fidélité				x	X	X		x
Respect et obéissance des parents			x				x	
L'amour du travail			x				x	
Donner créance aux paroles des ancines			x				x	
Urugwiro = cordialité							x	
Reconnaissance				x	X	X		
Bonté				x	X	X		
Pudeur				x		X	x	
Sobriété					X			
Vérité					X			
Prudence			x			X	x	
Inyangamugayo= Evite toute Inconvenance							x	
Politesse							x	
Intégrité							x	
Modestie							x	
Patience							x	
Langage correct = non vulgaire							x	
Responsabilité							x	
Respect de soi							x	
* D.G.E.R.P. : Direction Générale des Etudes et Recherches Pédagogiques ** Intelligence = habileté à trouver des solutions humaines aux problèmes humains.								

Pour Ngoragoye, ces valeurs sont dites "qualités de coeur" d'un enfant. Pour Hatungimana, il s'agit de vertus naturelles (honnêteté, courage, amour des parents) et de vertus qui forment le pivot du système éducatif (noblesse du coeur, solidarité, et

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

intelligence). Pour Mukampunga, il s'agit de qualités morales (noblesse du coeur, maîtrise de soi, fidélité et solidarité). Pour la DGERP, il est question de coutumes et vertus traditionnelles très recommandables : le respect et l'obéissance des parents, l'amour du travail, la prudence, la solidarité, donner créance aux paroles des anciens (kumva abakuru) et ubupfura (noblesse du coeur). Pour Nothomb, l'ubupfura se compose de la reconnaissance, la bonté, la maîtrise de soi, la pudeur et la fidélité. Pour Nsengumuremyi, la noblesse du coeur comprend la solidarité, la reconnaissance, la bonté du coeur, le respect des autres, la maîtrise de soi, la solidarité, la vérité, la sincérité, l'honnêteté et la fidélité. Pour Semakuba, l'ubupfura couvre toutes les vertus en culture rwandaise, principalement : prudence, pudeur, fidélité, reconnaissance, bonté.

S'inspirant de toutes ces sources, Bimenyimana a retenu la classification suivante des valeurs traditionnelles : respecter les parents, suivre les conseils des anciens, être un homme sage - gushyira mu gaciro - (être avisé, avoir le discernement, veiller à ne jamais avoir une conduite inconvenante, savoir choisir le bien et éviter le mal, être poli et maître de soi-même, agir avec prudence et intégrité, être pudique et modeste, surtout pour les femmes, penser et réfléchir avant de parler, avoir des propos de bon sens, avoir un langage non vulgaire, faire honneur à soi-même et à sa culture, prendre à coeur ses responsabilités et être consciencieux dans son travail, être droit, réfléchi, honnête, avoir le respect de soi et des autres et avoir une grande conscience professionnelle), l'amour du travail, la solidarité (gufatikanya) et urugwiro (= cordialité). Toutes ces valeurs morales sont identiques aux valeurs modernes que requiert la citoyenneté. L'on peut donc se demander, comment dans une société où chacun est responsable du bonheur de l'autre, où le respect de soi et de l'autre, la solidarité et la prudence sont en vigueur, on peut parler d'échec à la citoyenneté.

Nous pensons que ces valeurs restent valables seulement au sein des communautés de sang (ethnies, clans, familles) dont les barrières psychologiques ne sont pas détruites par la communauté politique (cellule, secteur, commune, préfecture, Etat). Au sein de celle-ci, celui de l'autre ethnie, l'autre clan ou l'autre famille, reste ''étranger'', objet de méfiance et d'intérêt superficiel, à qui les valeurs morales ne peuvent s'appliquer avec toute la rigueur exigée. Pour les Rwandais, ce qui est politique ne les regarde pas, c'est l'affaire des politiciens. Cet espace - le politique - n'a pas été intégrée dans leur vie, dans leur philosophie; on reste méfiant à son égard, surtout qu'il se marque plus par des anti-valeurs (mensonge, intrigues, haine, égoïsme, mépris de l'autre, infidélité, malhonnêteté, etc.) que par des valeurs positives, qui sont pourtant leur idéal officiel. Donc, si les Rwandais avaient compris que les institutions politiques étaient leurs institutions et, évidemment, si celles-ci avaient été mises à leur service, les valeurs traditionnelles auraient été mises au service de l'intégration de ces institutions politiques.

Aujourd'hui que les Rwandais se rendent compte des conséquences désastreuses de la négation de leurs valeurs traditionnelles positives au profit d'institutions et valeurs politiques non comprises et non acceptées, il est temps de réhabiliter ces valeurs morales positives et de les mettre au service de leur communauté politique élargie à tous les groupes sociaux et à toutes les régions de leur territoire légal, le Rwanda, et au service de la communauté internationale, tel que les besoins de survie et de paix du monde l'exigent. La définition des valeurs nationales rwandaises par consensus donnerait aux Rwandais

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

une base socio-culturelle solide, une référence axiologique commune, un terrain d'entente pour tout le monde; c'est cette définition qui donnera un sens et une ligne à l'éducation aux valeurs, dont l'inefficacité est l'une des causes des malheurs socio-politiques du Rwanda.

2.4.2. Améliorer le programme d'éducation du citoyen rwandais à sa citoyenneté

Nous abordons ce programme d'éducation du citoyen rwandais à travers les trois visées de l'éducation, comme pour l'éducation à la citoyenneté en général. Ces trois visées sont l'autonomisation, la polyvalence (savoir à acquérir) et la finalisation (finalités à atteindre).

2.4.2.1. L'autonomisation

L'autonomisation du citoyen rwandais passera d'abord par la prise de conscience de sa citoyenneté et ensuite par l'éducation de base.

Prendre conscience de sa citoyenneté

Comme tout autre citoyen africain des Etats post-coloniaux, le Rwandais a d'abord besoin de savoir qu'il a un statut de citoyenneté rwandaise et ce que cela signifie. Traditionnellement, l'organisation de la société rwandaise était basée sur les appartenances sociales (familles, clans et ethnies) comme cela ressort des analyses ethnographiques et historiques rwandaises. Par exemple, tel clan donnait les rois, tel autre les reines-mères; telle ethnie était appelée à gouverner et les autres à être des subordonnés; telle ethnie faisait tel métier etc.

Peu après, les Rwandais ont été appelés à changer les bases de leur organisation sociale, en fonction des exigences des temps modernes. Ils devaient nouer d'autres contrats sociaux dépassant leurs appartenances sociales, et parfois en contradiction avec elles. La nouvelle communauté politique devait réunir tous les clans, toutes les ethnies et tous les Etats conquis sous un même ordre, tel que tout le monde ait la même valeur humaine, les mêmes droits et les mêmes devoirs au sein de cette communauté. Cela supposait un changement de mentalité, de philosophie de la vie, de rapports sociaux, bref, un changement de valeurs. Or, cela n'était pas possible tout de suite, il ne pouvait être que le résultat d'une action éducative de grande envergure et de longue patience. Malheureusement, cette éducation n'a pas été donnée, nous l'avons vu, et le nouvel ordre socio-politique occidental a été imposé à la société rwandaise. Cette procédure a entraîné une superposition de deux systèmes socio-politiques, l'ancien et le nouveau. Ainsi, dans certains domaines (où réapparaissent ethnisme et régionalisme) on appliquait l'ancien système, dans certains autres le nouveau (surtout dans les affaires publiques où l'opinion internationale pouvait intervenir) et, dans d'autres cas, c'est le mixage des deux (par exemple la gestion des terres).Les générations postérieures à l'indépendance sont restées dans cette confusion, sans maîtriser ni l'ancien ni le nouveau système; les différentes contradictions relevées soit en politique, soit en éducation sont l'expression du

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

malaise lié à cette confusion dans la tradition et la modernité.

La prise de conscience de l'idée de citoyenneté ne sera pas uniquement l'affaire de l'Ecole, mais de toute la communauté. Plutôt que de développer chez l'enfant seulement les rapports à sa famille locale, son clan, son ethnie, il faut parallèlement développer les rapports avec les institutions politiques sur lesquelles se base la notion de citoyenneté, sans établir un mur entre les aspects sociaux et les aspects citoyens, entre les intérêts sociaux et les intérêts politiques des citoyens. Le passage de cette idée dans les consciences des Rwandais passera donc d'une part par le discours familial, le discours social en dehors de la famille locale, le discours politique et surtout par des actions et des attitudes concrètes orientées vers les intérêts du citoyen, c'est-à-dire de tout rwandais, sans considérer ni l'ethnie, ni le clan, ni le sexe, ni la région.

D'autre part, l'idée de citoyenneté sera approfondie à l'école où les cours d'Histoire, de Géographie et de Civisme, de Morale et d'autres cours rendront l'idée moins abstraite et plus réfléchie. Comme la plupart des Rwandais ayant dépassé l'âge scolaire n'ont pas cette conscience de la citoyenneté, qui pourtant s'impose aujourd'hui pour leur survie et leur paix, l'Etat devrait organiser un système éducatif où tout le monde serait invité à suivre une formation dans ce domaine. La prise de conscience de la citoyenneté est la seule qui aidera les Rwandais à dépasser leur égoïsme, à élever leur pensée et leur action au plan des principes universels à développer, à prendre leur engagement personnellement ou collectivement dans l'accomplissement des devoirs individuels ou collectifs vis-à-vis de leur communauté élargie au-delà des appartenances sociales. C'est dans cette ambiance également que l'éducation scolaire à la citoyenneté aura des assises et des reflets dans la société, ce qui est l'une des conditions de son succès.

Lire, écrire, compter et apprendre à résoudre les problèmes de la vie quotidienne

Aujourd'hui, la lecture, l'écriture et le calcul deviennent des instruments indispensables à tout développement, à tout épanouissement. Si la citoyenneté signifie participation au développement de sa communauté, l'éducation fondamentale est non seulement un droit, mais aussi un devoir. Or, au Rwanda, le taux d'analphabétisme reste très élevé. En 1991, il était de 44 % parmi la population de plus de sept ans, dont 37 % d'hommes et 50 % de femmes. En 1996, il était estimé à 47,3 % avec des disparités régionales. Il était de 50,5 % chez les femmes et de 43,6 % chez les hommes. Au vu des données statistiques, on peut affirmer que l'analphabétisme est très prononcé au Rwanda, en particulier dans les zones rurales, et affecte plus les femmes que les hommes [614] .

Nous avons vu que la culture des parents a une influence sur le succès scolaire des enfants. Il est alors évident que l'analphabétisme des premiers constitue un frein au succès scolaire des seconds. Pour ce qui est de la scolarisation primaire, les données statistiques restent peu élevées. En 1991/1992, le taux de scolarisation net était de 71,1 %; en 1997, il est passé à 65,3 %. [615]

Presque la moitié de la population rwandaise est donc analphabète. A ce nombre il

[614] République rwandaise, Ministère de l'Education. Etudes du secteur de l'Education au Rwanda. Unesco, Kigali, nov. 1997, p.49.

faut aussi ajouter ceux qui abandonnent tôt l'Ecole et qui retombent dans l'illettrisme. En plus des instruments de base (lecture, écriture et calcul), l'Ecole donne d'autres informations fondamentales nécessaires à la compréhension et à la résolution des problèmes individuels ou sociaux. Ces informations sont transmises à travers les cours de Morale, de Civisme, de Géographie, d'Histoire, d'Hygiène etc. Comme partout ailleurs en Afrique, les contenus et les méthodes n'étaient pas de nature à donner les capacités et les qualités menant au développement du pays; l'Ecole n'a donc pas développé l'autonomie des Rwandais pour leur développement. Elle a déraciné les gens de leur milieu et a favorisé le sous-développement et la dépendance vis-à-vis de l'étranger.

L'éducation à la citoyenneté doit donner aux Rwandais les instruments de base et les connaissances nécessaires pour comprendre et résoudre eux-mêmes les petits problèmes de santé, d'hygiène, d'économie (gestion élémentaire),de société (résolution de conflits, règles sociales etc.). sans devoir attendre l'intervention extérieure pour de petites questions ne nécessitant pas d'expertise.

Cette éducation doit montrer aux Rwandais qu'ils sont capables de lutter eux-mêmes contre la pauvreté, contre les maladies, contre la faim, contre la délinquance des enfants, contre les abus de toutes sortes, en mettant ensemble leurs idées, leurs forces, en dépassant leurs égoïsmes et leurs jalousies etc. L'éducation à la citoyenneté doit donc autonomiser les citoyens et les sensibiliser à leur autonomie et à son utilisation.

2.4.2.2. Les finalités de l'éducation à la citoyenneté rwandaise

Nous avons vu que les finalités de l'éducation à la citoyenneté sont de trois niveaux: moral, civique et politique. L'autonomie dont il a été question précédemment devra donc amener le citoyen à la moralité, à l'instruction civique et au civisme, ainsi qu'à l'éducation au politique.

L'éducation morale

Aujourd'hui, la situation des valeurs au Rwanda constitue un problème pour le pays. Du 6 au 8 octobre 1998, fut organisée, au Rwanda, une conférence sur ‘’les valeurs partagées pour la promotion d’une culture de la paix au Rwanda’’ au cours de laquelle les réflexions suivantes ont été émises sur la question:

- “ Notre pays se caractérise actuellement par un déracinement culturel profond et un réel vide moral, que ne peuvent combler ni le mimétisme, ni le suivisme que nous avons pour l'occident ” [616] . - “ D'où vient alors le drame actuel? Il vient du fait qu'après avoir détruit les principes et les valeurs de base, à partir desquels les Rwandais, comme membres d'une même communauté, vivaient ensemble et réglaient leurs comportements à travers des institutions et des valeurs

[615] Idem, p. 68

[616] MUGESERA (A). Les valeurs dans le contexte africain et international, Rapport général de la conférence sur les valeurs partagées pour la promotion d'une culture de la paix, MIJESCAFOP, 1998, p.51

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

communément partagées, la société a été incapable d'adopter entièrement des références et des valeurs importées. C'est un constat. Ces références et ces valeurs, conçues ailleurs, ne parviennent pas à résoudre les problèmes concrets de notre société. Le nouveau système de référence est inadapté. Non seulement il est inadapté, mais aussi aliénant. On est étranger dans son propre pays, parce qu'à chaque problème, on cherche une réponse ailleurs, une réponse qui se présente comme une faible béquille " [617] . - " Au nom de la démocratie, ou pour singer l'occident, nous avons mis en place des institutions formelles dites démocratiques. Il y a eu semblant de multipartisme et d'élections dites libres et démocratiques qui n'ont servi qu'à légitimer des dictatures sanguinaires ou à renforcer la montée de l'éthnisme génocidaire. Toutes les institutions copiées sur le modèle occidental se sont révélées inopérantes. Le modèle n'est peut-être pas mauvais en soi, mais sa copie, appliquée chez nous est catastrophique " [618] . - " Qu'est-ce à dire? Nous réaffirmons la validité universelle de certaines valeurs comme la démocratie, le droit à la vie et le respect des droits fondamentaux. Mais leur application concrète est fonction du degré de développement de chaque peuple. Car ces valeurs sont moins les données absolues que des conquêtes progressives des peuples sur eux-mêmes et sur leurs oppresseurs. Quand ces valeurs sont parachutées ou imposées par des puissances extérieures, elles ne prennent pas racine dans les pays conquis. Elles deviennent de peu d'utilité parce que la société concernée ne les a pas intégrées. C'est ce qui est arrivé avec la colonisation. Des valeurs imposées par la force, si bonnes soient-elles, n'ont pas pris racine. Au lieu d'enracinement, il y a eu caricature de valeurs et même de réelles anti-valeurs. Au mimétisme et au suivisme des valeurs occidentales, s'est ajoutée la perte des anciennes valeurs, ou le déracinement de tout un peuple. Et avec un peuple sans racines, on peut s'attendre à tout " [619] .

Ces extraits marquent le malaise vécu au Rwanda au sujet des valeurs étrangères imposées, sans être incarnées, au détriment des valeurs traditionnelles qui furent rejetées. L'éducation morale qui veut que les éduqués choisissent le bien entre le bien et le mal doit aider les Rwandais à savoir identifier, parmi beaucoup de valeurs qui leur sont présentées, celles qui sont bonnes et celles qui sont mauvaises. Elle doit les aider non seulement à identifier les bonnes, mais aussi à les incarner dans leur vie réelle. Nous avons vu que, parmi ces valeurs présentées aujourd'hui aux Rwandais, il y en a de traditionnelles (politiques, morales, individuelles ou sociales) et de modernes, politiques surtout, auxquelles on donne un caractère universel. Les deux systèmes de valeurs doivent être confrontés afin d'en tirer des conclusions concrètes portant sur des valeurs applicables au Rwanda sans porter préjudice ni à la paix locale, ni à la paix nationale, ni à la paix du monde.

L'éducation civique

[617] ***Idem.***

[618] ***Ibidem,p.52***

[619] ***Ibidem, pp. 53-54***

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

D'une façon générale, l'éducation civique vise la formation d'un bon citoyen, c'est-à-dire un homme civique : il s'intéresse à l'organisation de sa "cité" et respecte ses institutions ; il respecte la loi, remplit ses devoirs et respecte le bien commun; il participe au développement de sa communauté, en privilégiant les intérêts collectifs sur les intérêts individuels. Le civisme que nous essayons de décrire est une étape ultérieure à l'instruction civique, qui concerne la connaissance intellectuelle des institutions et de l'organisation de l'Etat où l'on est appelé à vivre.

Pour ce qui est du Rwanda, le cours d'Education doit se situer dans le contexte socio-politique qui est celui du Rwanda. Précédemment, nous avons évoqué le problème du choix de régime politique à adopter au Rwanda, du choix de valeurs politiques à proposer et à promouvoir ; en effet, les institutions monarchiques continuent à faire écho au Rwanda, et le régime républicain ne manque pas de critiques. En plus de cette divergence formelle, la population concernée ne maîtrise ni ce régime monarchique, ni ce régime républicain. Et l'absence d'instructions objectives sur ces institutions favorise un fanatisme non réfléchi, au détriment de l'argumentation ; souvent, un tel fanatisme aboutit aux conflits violents ou aux frustrations refoulées.

C'est ainsi que, du moins pour l'avenir, l'Education civique rwandaise devrait viser une instruction complète sur les deux régimes en face, le régime monarchique et le régime républicain, ainsi que les valeurs y afférentes. A ces deux régimes connus au Rwanda, il faudrait même ajouter les autres régimes existant ailleurs ou qui ont existé. Cette instruction permettra aux apprenants de connaître et de comprendre les institutions choisies (où à choisir) et de se mettre à leur service en connaissance de cause. Il faut éviter de faire du cours d'Education civique un moyen d'endoctrinement politique comme cela a été pour les régimes précédents (colonial, républicain), c'est-à-dire amenant le citoyen à soutenir le régime en place et non à soutenir la communauté politique. Elle doit donc viser le bien de la communauté et non le maintien du régime. C'est dire que, s'il le fallait, on changerait le régime en vigueur si le bien de la communauté en dépendait.

L'Education au politique

D'une façon générale, la notion d'Education au politique a été expliquée précédemment. Nous avons vu qu'elle devient une nécessité, aussi bien pour les politiciens que pour les simples citoyens. Le Rwanda ne ferait pas exception, surtout que les drames qu'il a connus prouvent, plus que dans tout autre pays, l'urgence d'une éducation au politique de tous les citoyens, en l'occurrence les futurs citoyens. D'aucuns diraient qu'il serait trop tôt de faire l'Education au politique au primaire. Tout enseignement peut se donner à tous les niveaux scolaires, il suffit d'adapter les contenus, le langage et les méthodes au niveau des apprenants.

Et puis, nous savons que, après le primaire, il n'y a pas d'autre structure de formation qui accueille tout le monde pour donner cette éducation. Même si elle existait, il ne faudrait pas attendre 13-14 ans pour apprendre à réfléchir et à argumenter sur des problèmes auxquels on ne reste pas indifférent, et pour apprendre à poser des actions ou adopter des attitudes en vue d'un idéal quelconque ; ultérieurement, nous verrons que ce fut une erreur pédagogique de ne pas apprendre à temps aux enfants à entrer en contact

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

direct avec les réalités de la vie.

Cinq finalités ont été attribuées à l'Education au politique. Que peuvent-elles signifier dans le contexte rwandais ?

Discerner le politique : Cette finalité vise à montrer à l'apprenant l'importance du politique, à lui faire voir que son sort en dépend et qu'il a intérêt à s'y intéresser, à influencer le cours de sa vie. Si l'histoire devait donner des leçons aux Rwandais, ceux-ci savent bien que beaucoup parmi eux ont regretté d'avoir été des instruments politiques, sans s'en rendre compte. D'autres se sont étonnés que les choses aient pu en arriver là. L'Education au politique devrait éviter aux citoyens les "si j'avais su …". Comme nous l'avons noté précédemment, cette finalité recommande de placer au-dessus de toute politique la science, l'art et la sagesse. Il dit aussi que le meilleur citoyen est celui qui sait trouver hors de l'existence politique, sa nourriture et sa vie. Les Rwandais n'auraient-ils pas placé la politique au-dessus de tout !

Comprendre les données des problèmes : L'éducation au politique ne vise pas à inciter les citoyens à faire de la politique mais à comprendre les problèmes qui les concernent en tant que citoyens, pour pouvoir tenir le rôle que leur donne la loi et l'exercer avec lucidité. Par exemple, dans le contexte rwandais, les rwandais doivent savoir voter non par contrainte ou simple sympathie, mais en fonction de la pertinence des idées défendues et de la valeur de celui pour qui vote. Ils doivent savoir mettre en doute les affirmations des médias ou les déclarations d'autorités quelconques ou de leaders politiques, non par simple opposition mais par prudence ; le doute permettra une réflexion critique et une vision claire, avant de conclure et de passer aux actes.

Prendre confiance en soi : L'éducation au politique va permettre au citoyen de se sentir utile et capable en politique. Les informations reçues dans ce cours à l'Ecole, et la maîtrise du langage conceptuel sont les conditions de la capacité à comprendre les problèmes et à prendre une position quelconque par rapport à eux.

Au Rwanda, d'aucuns ont déploré l'absence de leaders compétents, à la tête des partis politiques des années 1990. C'est ainsi que ces partis étaient plus caractérisés par une diabolisation mutuelle et des promesses irréalisables que par une défense d'idées politiques non accompagnée de ce que Mougniottea appelé : *"réactions épidermiques qui trahissent les caractéristiques sociales ou psychologiques de l'individu"* [620] .

Eduquer le jugement : Cette finalité vise à amener les citoyens à distinguer le droit de la morale, le droit contraignant la conduite mais n'obligeant en rien la conscience, et la morale, quant à elle, obligeant la conscience et pouvant conduire à l'insurrection contre le droit.

Les Rwandais, nous l'avons vu, sont un peuple soumis et obéissant à l'autorité. Cette disposition est le résultat aussi bien des régimes politiques connus que des morales traditionnelle et chrétienne. L'obéissance allant de pair avec le conformisme a fait obstacle, chez les Rwandais, à tout esprit critique, à tout jugement politique. Pour eux, tout ce qui vient d'"en haut" est "une loi", et la loi, on la respecte. Devant le droit et la loi,

[620] CANIVEZ (P). cité par MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique. Op. cit. p.46

"pas de sentiment", pas d'interrogation. Peut-être, c'est notre souhait, après 1994, les Rwandais auraient-ils appris à juger entre droit et morale, entre légalité et légitimité, et apprendront-ils aux jeunes à faire ce genre de jugement !

Réhabiliter le politique : Le politique n'attire pas beaucoup de monde, pour plusieurs raisons. Pourtant, il est nécessaire pour la survie des sociétés humaines. L'Education au politique a comme tâche d'éveiller dans les consciences le politique comme valeur que les citoyens ont le droit et le devoir d'honorer, de promouvoir.

Au Rwanda, nous avons, statistiques à l'appui, vu que, pour beaucoup de Rwandais, le politique n'est pas leur affaire. Cependant, personne n'a échappé aux conséquences désastreuses des mauvais politiciens qu'ils ont maintes fois applaudis, même à contre cœur. L'Education au politique doit motiver les apprenants à faire du politique, à prendre des responsabilités aussi dans ce domaine, pour sauver des valeurs humaines qui se retrouvent sans protecteurs.

2.4.2.3. Les savoirs (contenus) nécessaires à l'Education à la citoyenneté

Ici, il sera question de proposer des améliorations des cours qui sont liés directement ou indirectement à la citoyenneté. Aux cours d'Education morale,

d'éducation civique, et d'Education au politique, nous ajouterons ceux d'Histoire et de Géographie du Rwanda, qui ont un impact certain sur l'esprit citoyen.

Pour l'Education morale

Nous proposons que, dans ce cours, les enfants apprennent tout ce qui concerne les valeurs, morales, sociales ou politiques, individuelles ou collectives, locales ou universalisées, etc.. Elles se classeraient en vertus humaines, Droits universels (de l'homme, de l'enfant, de la femme...) et valeurs démocratiques. Mais, avant d'aborder séparément ces différentes catégories, les enseignants devront étudier, en classe, le problème de l'universalité des valeurs.

Les vertus ou valeurs morales

Nous avons vu que les gens ont tendance à croire que les hommes sont dynamisés par les mêmes valeurs, mêmes si elles sont interprétées et appliquées différemment. Dans ce cours, on enseignera les vertus ou valeurs positives qui existent dans les différentes sociétés, tout en relevant les particularités reconnues à chacune d'elles (les sociétés) pour telle ou telle valeur. On peut par exemple enseigner les vertus occidentales et les vertus africaines ; nous en avons relevé quelques unes précédemment.

Les vertus, ou les valeurs locales doivent être approfondies et comparées aux autres. On doit faire connaître l'évolution des valeurs traditionnelles, l'impact des valeurs modernes sur les valeurs traditionnelles, en faire une appréciation etc.. Par exemple, en plus des valeurs traditionnelles relevées plus haut, on peut enseigner les valeurs dites partagées, relevées en 1998, au cours de la conférence sur les valeurs partagées pour la promotion d'une culture de paix au Rwanda. Ces valeurs [621] peuvent se classer en deux

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

groupes : les valeurs à promouvoir et les valeurs à éviter.

Les valeurs à promouvoir sont : la vie (ubuzima), l'héroïsme (ubutwari), la noblesse du corps et d'esprit (ubumanzi), le culte de la vérité (ukuri), l'amitié (ubucuti), l'affection, la sympathie (ubwuzi), la paix (amahoro), la convivialité (urugwiro), l'enthousiasme (ubwende), la sagesse, l'intelligence, la connaissance, l'habileté (ubwenge), le cœur, l'âme, l'esprit (umutima), l'amour (urukundo), le bonheur, la chance (ihirwe/amahirwe), l'éducation (uburere), la bénédiction, la chance (umugisha), l'unité (ubumwe), la noblesse du cœur, la dignité (ubupfura), l'abnégation (ubwitange), la générosité (ubuntu), le progrès, le développement (amajyambere), la technologie (ikoranabuhanga), la tolérance (ubworoherane), la probité (inyangamugayo), la justice, l'équité (ubutabera), la solidarité (ubufatanye), la confiance (ubwizerane), la sagacité, la perspicacité (ubushishozi) , la politesse, la courtoisie (ikinyabupfura), le langage approprié (ikibonezamvugo), la patience (kwihangana), l'humanisme (ubumuntu),.

Les valeurs à éviter sont : la jalousie (ishyari), l'égoïsme (kwikubira), l'avarice (ubugugu), le népotisme (kwironda), le mensonge (ikinyoma), la lâcheté (ubugwari). la peur (ubwoba), l'ignorance (ubujiji), l'intrigue (ubutiriganya,amatiku), la perversité (ubutindi), la méchanceté (ubugome), la trahison, la félonie (ubuhemu), la gourmandise (ubusambo), la gloutonnerie (inda nini), la paresse, la fainéantise (ubute = ubunebwe), la mollesse (ubunnyeteri), la division (amacakubiri = umwiryane), la hargne umushiha), la cupidité (inambu), la mauvaise éducation (uburumbo), le fanatisme (ubwambari), le cynisme (inyangabirama), la pauvreté (ubukene), la bêtise (ubuswa), la brutalité (ubuhararumbo).

Les droits universels

Les enfants doivent connaître les Droits universels. En plus des Droits de l'homme, qui sont les plus connus et les plus répandus, on peut enseigner aussi les Droit des enfants et les Droits des femmes. Dans cet enseignement, on doit donner des informations sur des fondements et les motivations de ces Droits ainsi que leurs fonctions dans les communautés nationale et internationale. Et puis, à partir de leur milieu scolaire ou familial et social, l'apprenant doit saisir la signification de chacun de ces droits et sa propre place dans leur respect. Dès qu'il les a appris, il doit aussi être amené à jouer son rôle en vue de leur application dans son monde d'enfants.

Les valeurs démocratiques

Aujourd'hui, la démocratie devient un idéal politique universel dont l'application reste pourtant objet de divergences.

Après avoir défini l'expression "démocratie" et signalé brièvement quelques difficultés que rencontre cette valeur à cause de la nature du politique, il faut enseigner les valeurs indissociables avec cet idéal politique.

Ces valeurs sont la solidarité, la responsabilité et le politique. Elles ont été expliquées

[621] MIJESCAFOP. op. cit, p. 102-103

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

plus haut.

La notion de démocratie qui peut paraître très abstraite pour les enfants et pour tout le monde, doit être concrétisée à travers le gouvernement des institutions locales. S'il y a des contradictions ou dilemmes sur place, il faut s'y référer pour faire comprendre cette notion, sans trop entrer dans le détail car ce serait le travail de l'éducation au politique.

Pour l'Education civique

Nous l'avons vu, les Rwandais ont besoin de connaître les institutions politiques en vigueur au Rwanda et les institutions politiques traditionnelles . En comparant les différentes institutions et en justifiant les différents changements en cours jusqu'aux derniers, les apprenants obtiendraient les bases intellectuelles civiques sur lesquelles se fonderait leur civisme.

L'analyse des anciens programmes d'Education civique a révélé des faiblesses qu'il faudrait lever : la confusion de la notion d'Etat, la rupture entre l'Etat et le peuple, la valorisation du premier au détriment du second, la responsabilisation de l'Etat et la déresponsabilisation du peuple.

En plus de la connaissance des institutions, il y a des valeurs liées à leur fonctionnement qu'il faut signaler. Il faut attirer l'attention des enfants sur le fait que les valeurs morales sont aussi les valeurs civiques, car l'homme est homme avant d'être citoyen et l'homme – citoyen ne peut pas se réaliser à travers une double personnalité, c'est toujours la même personne qui doit se comporter selon les valeurs humaines et citoyennes, à travers une personnalité unique.

Les valeurs morales sont le point de départ des valeurs civiques, qui sont l'égalité humaine, le respect d'autrui, la tolérance, la responsabilité, la solidarité, la paix, la fraternité, le respect du bien commun, etc. Comme il a été souligné pour l'Education morale, les apprenants doivent être amenés à acquérir les attitudes correspondant à ces valeurs enseignées.

Pour l'Education au politique

Nous proposons que certains thèmes programmés dans l'Education civique entrent dans les programmes d'Education au politique :

- Qualités et défauts d'une autorité
- Les organisations internationales
- Les problèmes d'égalité entre l'homme et la femme
- Les relations internationales
- Les fléaux sociaux
- Le génocide, les guerres, les meurtres, les assassinats, les conflits violents, les haines
- La prévention des conflits

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Le concept de démocratie (problèmes liés à sa nature)
- La part des jeunes dans le développement

A ces thèmes, nous ajouterions :

- Les nouvelles politiques : échecs, succès, discussions, disputes
- Les médias et la politique
- La vérité politique
- Les femmes et la politique
- Le racisme
- La conscience professionnelle et la responsabilité
- L'éducation et le développement

L'utilisation de ce cours d'Education au politique dépendra de l'approche méthodologique adoptée. Tous ces thèmes peuvent s'aborder à partir d'un article du journal, d'une histoire vécue racontée par un élève, d'un événement connu revécu en classe, etc.. Ils peuvent aussi faire l'objet de réflexion individuelle ou en groupe, oralement ou par écrit. L'essentiel, dans ce cours, ce sont les discussions, les réflexions, les appréciations, les conclusions etc…des apprenants eux-mêmes, avec une assistance bien dosée de l'enseignant. Les thèmes mentionnés plus haut sont donnés à titre indicatif. L'orientation du choix sera fonction de l'actualité, de l'âge et des besoins des enfants, des conditions de travail,.. .

L'enseignement d'Histoire

Nous avons vu l'importance de l'Histoire dans l'identification individuelle et collective d'un peuple. Au Rwanda, les contradictions connues dans son enseignement constituent un obstacle évident à l'identification des Rwandais à une communauté ou à une nation, laquelle est indispensable au sentiment de citoyenneté.

Quelle Histoire enseigner ? La première chose qu'il faut demander, c'est qu'elle cesse d'être conçue avec des intentions idéologiques, avec un souci d'endoctrinement. Cet enseignement devrait être aussi objectif que possible. En effet, certains sujets comme l'origine de la population rwandaise, l'installation de cette population sur le territoire rwandais actuel, l'unité de l'Etat rwandais actuel, etc.., sont encore objet de questionnements sans réponses certaines. Les réponses à ces questionnements restent donc sous forme d'hypothèses à confirmer ou à infirmer, grâce à des données qu'on n'a pas encore. Au lieu que l'Histoire du Rwanda choisisse une hypothèse qu'elle enseigne sous forme de vérité, mieux vaut qu'elle enseigne toutes ces hypothèses et explique que ce ne sont que des hypothèses.

L'autre élément à proposer, c'est que les versions populaire et scientifique de l'histoire soient toutes enseignées aux enfants et que soit évitée la version dite ''officielle'', qui traduit tout simplement l'idéologie du régime, par laquelle se conduisent l'endoctrinement et la manipulation des jeunes esprits.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

De même, chaque région du Rwanda a son histoire ; il faut les enseigner toutes. Si on ne les connaît pas, encourager des recherches dans ce sens. Nous l'avons vu, l'Histoire d'un pays est indispensable à sa consolidation. Si les Rwandais ne se connaissent pas, leur survie ensemble ne sera pas possible, car les particularités régionales doivent être prises en considération et respectées dans la construction de l'identité nationale.

La construction de l'Histoire du Rwanda ne doit donc pas être une propriété privée des régimes politiques ; elle doit être une œuvre de tous les Rwandais, une synthèse de tous les éléments disponibles, non orientée par des stratégies politiques, une histoire où chaque rwandais se reconnaît.

L'enseignement de l'Histoire devrait avoir une visée constructive de la nation. Elle ne devrait pas aboutir à la division de la communauté politique concernée. Au Rwanda, l'Histoire devrait constituer une source de solutions aux problèmes actuels : ne contient-elle pas beaucoup d'éléments qui assemblent plus les Rwandais qu'ils ne les séparent ! Quelques erreurs de quelques uns des ancêtres devraient-elles continuer à hypothéquer l'avenir de tout un peuple ? Serait-il plus bête d'amener les jeunes à corriger les erreurs du passé historique en faveur d'une cohabitation interethnique et interrégionale au Rwanda, que de continuer à les traîner dans le " péché originel " de leurs ancêtres ! Au début de ce 21° siècle, les Rwandais ne peuvent-ils pas évoluer et abandonner la logique de la vengeance, pour une autre logique, plus humaine et humanisante ? Cet enseignement devrait donc être guidé par le principe que l'Histoire donne des leçons au futur, pas pour le rendre mauvais mais pour l'améliorer.

Pour l'enseignement géographique

Aujourd'hui que les frontières des Etats post-coloniaux semblent être remises en question dans la région des grands Lacs, il ne doit pas être très aisé d'aborder ce sujet dans le cours de géographie. Sûrement, on parlera des frontières pré-coloniales et coloniales. Faudra-t-il introduire l'idée de ''révision'' des frontières des Etats née après 1994 ? Après le génocide et les massacres des années 1990, des gens trouvent la solution au conflit rwandais dans la création de Hutu-lands et de Tutsi-lands. S'il faut donner ces explications, objet de polémique, aux élèves, l'enseignant pourra-t-il argumenter telle ou telle autre position ? De toute façon, qu'on l'enseigne ou pas, les enfants recueillent ces informations ici et là, sous diverses versions. Mieux vaut alors donner une version officielle que les enfants doivent prendre comme une vérité et une référence pour leurs attitudes.

L'analyse des anciens programmes de géographie du Rwanda a révélé une omission qu'il faudrait rétablir au profit de la construction nationale et de l'esprit citoyen : l'étude de la population locale. Au fur et à mesure que le programme évolue du quartier au territoire national, il faut que l'Ecole aide les enfants à découvrir les composantes de leur communauté, leurs ressemblances et leurs différences, sans qu'ils les apprennent dans une ambiance familiale ou sociale parfois destructrice. Les informations scolaires, qui doivent être objectives et constructives, doivent servir de référence principale à leur formation personnelle et à leur identification.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

L'autre problème à résoudre se situe au niveau méthodologique : les enfants doivent connaître réellement leur pays. Des visites doivent être absolument organisées, des classes promenades, des recherches réalisées par eux dans leur milieu géographique, etc. Si la volonté y est, les moyens ne manqueront pas. Sinon, un enseignement abstrait de la géographie du Rwanda n'inspirera aucun sentiment patriotique de fierté de ce pays, malgré les richesses et les beautés qu'il possède.

2.4.2.4. L'enseignant doit être éduqué lui-même à la citoyenneté

Il est évident que l'amélioration du programme d'éducation du citoyen doit aller de pair avec l'amélioration du programme d'éducation du personnel enseignant. L'on comprend que les enseignants soient les premiers responsables d'un tel programme d'éducation du citoyen par le biais de l'Ecole. Il faut absolument qu'ils soient déjà conscients de leur citoyenneté, qu'ils n'aient pas seulement acquis l'éducation dite fondamentale, mais qu'ils maîtrisent bien les différents cours à caractère civique et aient incarné les valeurs énoncées par ces cours. En matière professionnelle, les enseignants doivent posséder une polyvalence (des savoirs, des savoirs-faire, des savoirs-être) assez large pour affronter les différentes questions auxquelles ils seront amenés par les enfants et par la matière elle-même ; ils doivent bien maîtriser les méthodes actives de l'Ecole moderne pour pouvoir en tirer profit chaque fois que le besoin se fait sentir.

Nous avons constaté avec regret que la formation du personnel enseignant du primaire est toujours insuffisante, aussi bien en qualité qu'en quantité et que leur éducation civique et morale n'était pas suffisante pour en donner à leurs élèves. Après 1994, la situation a dû rester longtemps inchangée : le taux de qualification est passé de 55% en 1991 à 49% en 1996 [622] le réaménagement des programmes de formation initiale et continue n'était pas une évidence immédiate. [623] Il faudra donc attendre longtemps pour rénover et obtenir les produits de la rénovation. Si les innovations ne donnent pas assez d'importance à la formation morale, civique et politique des futurs enseignants, il est certain que l'éducation à la citoyenneté ne pourra pas réussir.

A plusieurs reprises, nous sommes revenue sur le problème méthodologique dans l'éducation à la citoyenneté. Il concerne moins les connaissances que doit acquérir le citoyen que les attitudes à acquérir, correspondant aux valeurs requises par la citoyenneté et visées par l'éducation à cette dernière.

2.4.3. Améliorer la méthodologie de l'Education aux valeurs

2.4.3.1. Pourquoi améliorer ?

L'éducation civique et l'éducation morale sont des cours relatifs aux valeurs, civisme et morale étant étroitement liés. Le but de l'éducation aux valeurs ne pouvant se limiter à

[622] Idem, p. 70

[623] Idem, p. 80

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

l'accumulation des notions y relatives, elle doit aussi viser la croyance et l'adhésion à leur signification. La connaissance des valeurs devrait entraîner l'adhésion et des actions conformes à elles.

Il a été souvent question de l'inefficacité des cours de morale ou d'éducation civique dispensés dans les Ecoles ou d'autres institutions. Cette critique est liée au fait que ces cours n'ont pu entraîner chez les bénéficiaires ni moralité ni civisme. L'efficacité des leçons consacrées aux valeurs morales et civiques doit s'étudier sur la base de deux aspects de l'éducation aux valeurs : leur intellectualité et leur aspect affectif, émotionnel.

Avec Mougniotte, nous avons vu que ces valeurs ne sont pas des savoirs, mais des exigences. Elles ne sont pas des notions, mais des aspirations. Elles n'attendent pas une compréhension; elles suscitent, oui ou non, une adhésion. Elles sont aussi bien de l'ordre du rationnel que celui du cœur [624] . Les méthodes courantes d'enseignement conduisent facilement à l'acquisition des connaissances, des savoirs et des savoirs-faire selon le cas ; appliquées aux valeurs, elles aboutissent à la connaissance, mais pas nécessairement à l'acquisition des attitudes ou des savoirs-être liés à ces valeurs.

L'éducation aux valeurs a trait aux idéaux, qui, au fil des jours, devraient orienter les comportements et par rapport auxquels la vie devrait acquérir un sens. Si les bénéficiaires de cette éducation en sortent avec des comportements opposés à ces idéaux, elle ne vaut pas la peine d'exister. Au Rwanda, nous avons constaté que les valeurs enseignées le sont sur le plan intellectuel et non affectif. Or, Il n'est pas intéressant d'enseigner des valeurs jugées positives pour leur connaissance uniquement, si elles ne peuvent être vécues quotidiennement. Si les méthodes appliquées jusqu'ici ne permettent pas d'atteindre cet objectif, vaudrait mieux changer d'approche.

2.4.3.2. Quelle approche proposons-nous ?

Source d'inspiration

Nous avons cherché à savoir si ''L'Ecole est capable de développer un esprit citoyen et contribuer à la paix''. Cette question nous a amenée à étudier différents essais réalisés à travers le monde. Nous avons retenu la pédagogie Freinet et deux autres expériences qui s'en sont inspirées, la pédagogie autogestionnaire et l'Ecole nouvelle Colombienne. L'approche méthodologique que nous proposons s'efforce de respecter les principes généraux liés à la pédagogie Freinet et intéressant la citoyenneté. Ces principes consistent en échange entre apprenants, conciliation entre la personne et la collectivité, développement de l'invention plutôt que l'imitation, responsabilité plutôt qu'obéissance, émulation contre la compétition et en multiculturalité.

De la pédagogie autogestionnaire, nous avons retenu que certains aspects de la vie scolaire (aspect social comme la discipline par exemple) peuvent être laissés à la discrétion de la classe ou de l'Ecole. C'est-à-dire qu'une certaine liberté peut être donnée aux classes ou aux Ecoles, pourvu que cela ne compromette pas, pour le Rwanda, le

[624] MOUGNIOTTE (A). L'école de la République, P.U.L, Lyon, 1996, p. 103

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

programme officiel, et améliore les conditions d'apprentissage intellectuel et affectif.

Le mérite de l'Ecole Nouvelle Colombienne pour notre travail consiste en ce qu'elle montre comment la liberté scolaire peut être utilisée tout en restant dans le cadre de la politique de l'éducation nationale. Ce que notre approche en retiendra, c'est :

- l'implication des élèves, des enseignants et des parents dans l'éducation aux valeurs 'morales et civiques ;
- l'intégration de toute valeur dans la vie quotidienne ;
- l'autonomie, un facteur de motivation et de formation d'une pensée méthodique comme nous l'apprend l'expérience.

Quant aux programmes de l'Unesco, nous regretterions que, jusqu'en 1994, le Rwanda ne fasse pas encore partie du système des Ecoles Associées. Celui-ci permet de diversifier les expériences éducatives en matière d'éducation aux valeurs et offre des moyens et des conseils nécessaires à la réussite de cette éducation.

Ce système permet donc l'apprentissage des valeurs, leur application et des découvertes favorables à l'amélioration des méthodes.

Description

L'approche méthodologique que nous proposons donne la "parole aux enfants": il est choisi un ou des moments au cours de la semaine où les enfants parlent de ce qu'ils observent dans leur environnement scolaire, familial et social.

Cette approche comprend quatre phases:

- La première laisse les enfants qui ont des histoires les raconter à tour de rôle, et les autres écoutent attentivement, avec le maître.
- La seconde est celle de réactions des élèves et de l'enseignant aux situations des histoires racontées. C'est alors que les enfants font sentir leur jugement personnel vis-à-vis des faits racontés: c'est bien ou c'est mal, c'est bon ou c'est mauvais, c'est permis ou c'est pas permis, c'est utile ou ce n'est pas utile, c'est raisonnable ou pas raisonnable, c'est intéressant ou pas intéressant, c'est digne ou pas digne, ce n'est pas juste, etc.. Selon les faits racontés au fil du temps, les principales valeurs visées par l'éducation morale et civique auront, chacune à son tour, l'occasion d'être traitées par les élèves à partir de cas concrets de leur vie ou de celle de leurs camarades.
- La troisième phase consiste en un choix d'attitudes à prendre dans des cas semblables à celles rapportées en classe ou en une série de mesures, dans le cas où les enfants peuvent réagir immédiatement sur une situation donnée. C'est ici qu'ils devraient formuler leurs intentions ou leurs souhaits comme :"j'aimerais bien …, nous n'acceptons pas …, je propose que …, notre maître va … etc. Cette troisième phase doit donc se terminer sur des conclusions, formulées sous formes d'attitudes à prendre, d'actions à mener, d'idéal à viser, etc. ainsi que les modalités de suivi de la réalisation des décisions. Issues des élèves eux-mêmes, ces conclusions auraient

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

plus de chances d'être respectées. Il serait utile que le résumé de ces conclusions, enrichi des apports de l'enseignant, soit noté dans les cahiers d'éducation morale ou civique selon les thèmes abordés.

- Une quatrième phase concerne donc le passage à l'action. Les décisions prises par les enfants doivent être réalisées et le rapport des activités élaboré en classe par les élèves eux-mêmes. C'est l'occasion de l'appréciation des rapports individuels et de l'efficacité du groupe. Au cours de cette phase, des rectifications, de nouvelles idées, de nouvelles initiatives, de nouvelles expériences, etc. peuvent apparaître, pouvant amener le groupe, spontanément, à recommencer les différentes phases de l'approche pour d'autres thèmes.

Place de l'enseignant dans cette approche

Sans être trop directif ni absent, l'enseignant doit pouvoir profiter de ces moments importants dans la vie affective des enfants pour leur donner des informations nécessaires à une réflexion basée aussi bien sur l'affectif que sur le rationnel. En effet, si la conviction dépasse le rationnel, elle ne peut l'exclure, voire l'ignorer et, moins encore, s'en moquer", rappelle Mougniotte. [625]

Ces informations peuvent concerner les droits (civiques, de l'homme, coutumiers…), les devoirs, les principes moraux, les valeurs sociales coutumières, les institutions politiques existantes, les principes nationaux, la relativité des valeurs, les données historiques, les règlements existants, les lois, etc.

Dans son rôle de guide des enfants, l'enseignant doit savoir que c'est le sens qu'ils donneront à une valeur qui sera déterminante de leur engagement vis-à-vis de cette valeur. Tant que l'enfant ne sent pas la "valeur d'une valeur", son enseignement ne sera pas une garantie d'adhésion ni d'actions conformes à cette valeur.

Il doit être attentif à tous les gestes, à tous les comportements des enfants, pour les amener eux-mêmes à remarquer, durant les séances, ce qu'il faut apprécier. Il participe aux séances au même titre que les élèves : tout comme eux, il écoute l'orateur, lui pose des questions, demande des explications, fait des commentaires, des propositions que les élèves peuvent rejeter, discute avec le groupe, demande la parole à celui qui a été choisi pour animer la séance, etc. C'est dans ce climat de dialogue, d'échange horizontal que doivent se dérouler les séances. L'enseignant doit éviter de longs exposés mais procéder, au besoin, par la maïeutique.

Place de l'élève

Durant les séances, l'enseignant doit essayer d'intervenir le moins possible et plutôt faire parler les enfants. Ceux-ci doivent être amenés à s'exprimer sur les thèmes abordés, à faire leurs commentaires, leurs observations, à exprimer leurs sentiments positifs ou négatifs, à chercher des solutions aux problèmes posés, etc. L'enseignant doit pouvoir

[625] MOUGNIOTTE (A). op. cit., p 103

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

"orienter" les échanges, sans monopoliser ni la parole, ni la situation.

Les élèves animent eux-mêmes les séances à tour de rôle. L'animation consiste à assurer l'ordre durant la séance : accorder la parole à ceux qui veulent intervenir, ramener à l'ordre ceux qui dérangent, réveiller ceux qui ne sont pas actifs, annoncer le passage d'une étape à l'autre, signaler la fin de la séance, etc. L'enseignant ne devant pas abandonner les enfants à eux-mêmes, il doit rester vigilant pour que ceux-ci ne s'écartent pas de l'objectif visé. Les activités proposées dans la dernière phase sont réalisées par les enfants, le maître n'interviendrait que pour un rôle déterminé, qui lui aurait été confié par les élèves.

Place du milieu extérieur à la classe

Les propositions des enfants peuvent les amener à solliciter l'intervention des parents, des voisins, des autorités locales, des maîtres de l'Ecole, des élèves d'autres classes, etc. La réalisation des propositions et leur succès demandent souvent le concours effectif de l'environnement de la classe ou de l'Ecole, mais surtout la participation des parents.

Les élèves doivent savoir et comprendre pourquoi ils doivent adhérer à telle ou telle autre valeur morale ou civique. Ils ne doivent pas s'y sentir obligés, mais pouvoir en saisir, eux-mêmes, la nécessité et l'utilité pour leur propre épanouissement et celui de leur communauté.

L'intérêt de celle-ci, pour les initiatives des enfants et son implication par son soutien et son encouragement, sera déterminante pour l'incarnation des valeurs mises en évidence. C'est pourquoi une grande importance doit y être accordée.

Quelques avantages de cette approche

1. Elle permet aux enfants, futurs citoyens, d'aiguiser leur sens de l'observation et de les rendre attentifs au monde qui les entoure. De même que l'élève intègre naturellement les différents aspects de l'espace familial (aspect géographique, culturel, social, économique, religieux, etc.), il est amené, sans l'y contraindre, à intégrer les différents espaces qu'il est appelé à fréquenter durant sa vie, par exemple la colline, le village, le quartier, l'Eglise, l'Ecole, le marché, la commune, la préfecture, la province, etc.
2. Elle fait découvrir aux enfants la part de leur responsabilité dans le cours des événements, qui leur sont perceptibles, ou pas, au sein de leur espace social. Progressivement, elle développe la capacité d'interpréter les faits de la vie qui concernent leur destin personnel et collectif. La découverte de sa propre responsabilité, de sa propre valeur va de pair avec la découverte de la responsabilité et de la valeur des autres. C'est l'occasion, pour l'enfant, d'apprendre à apprécier l'autre, à sentir la valeur de l'autre dans l'harmonie sociale, à saisir la complémentarité des individus ou des groupes. C'est l'occasion privilégiée de découvrir que les différences constituent une source de richesse plutôt que de

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

division, de haine, de jalousie. C'est aussi l'occasion de connaître ses limites, ses faiblesses et ses forces, de même que celles des autres.

3. Elle met en évidence les valeurs que la société souhaite faire siennes, les souligne en les rendant vivantes et perceptibles à travers les événements courants ou extraordinaires vécus par les élèves au sein de leur communauté et avec elle.

4. Elle permet une confrontation et une mise en question éventuelle des enseignements de la famille ou de l'environnement extérieur, contradictoires aux enseignements scolaires.

5. Elle permet aux enfants de développer leur capacité de parler aux autres, de les écouter et d'argumenter leurs points de vue et ceux des autres, en vue du consensus.

6. Disons avec le B. I. E (Bureau International de l'Education)UNESCO/BIE., Coopération entre la communauté et l'école dans East Harlem: une initiative couronnée de succès, l'Education: un trésor est caché dedans.. qu'elle aide les enfants à construire leurs systèmes de pensée et de valeurs librement et en connaissance de cause, sans céder aux influences dominantes, et à acquérir ainsi plus de maturité et d'ouverture d'esprit. Ce peut être, pour l'avenir, un gage de convivialité sociale en encourageant au dialogue démocratique, et un facteur de paix.

En définitive, nous croyons qu'une telle approche pourrait mieux impliquer les élèves dans l'acquisition des valeurs et créer chez eux non seulement la croyance en la pertinence des valeurs auxquelles ils seront confrontés et qu'ils vont partager avec leurs éducateurs, mais aussi une adhésion non forcée.

Conclusion

Nous avons donc présenté les souhaits de certains membres de la population rwandaise sur la reconstruction du système éducatif et confronté ces derniers aux souhaits de l'Etat. Nous avons constaté un décalage entre l'objet d'inquiétude de la population et celui de l'éducation scolaire : l'éducation morale semble préoccuper aussi bien la population que son gouvernement, mais l'analyse des programmes montre que l'accent est mis sur l'éducation intellectuelle. L'éducation à la citoyenneté, qui est une éducation aux valeurs, risque donc de rester au niveau des propositions et des intentions si les contenus et les méthodologies scolaires des cours ayant un rapport direct ou indirect avec les valeurs de la citoyenneté ne s'améliorent pas.

C'est ainsi que, après avoir porté l'attention sur les conditions de création d'une ambiance nationale favorable à une éducation aux valeurs, nous avons fait des propositions relativement aux programmes et aux méthodes.

Pour nous, cette ambiance dépendra, d'une identification, sur base d'un consensus national, des valeurs politiques, morales ou socio-culturelles à promouvoir sur le plan national. Pour donner à cette définition des valeurs une base sociale solide, il faut, d'une façon solennelle, mettre un point final aux contradictions diverses sur l'identité des Rwandais. C'est dans ce sens que nous proposons une redéfinition ou une réhabilitation du "Rwandais". Et pour que les gens puissent exprimer leurs idées, leurs désirs, leurs

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

inquiétudes, il faut rétablir la paix et éradiquer la peur des Rwandais.

A propos des programmes, nous proposons un schéma, inspiré par A. Mougniotte qui, selon les trois visées de l'éducation, autonomisation, polyvalence et finalisation, donne l'idée de ce que devrait être le citoyen rwandais. C'est au niveau de la polyvalence que nous avons proposé des améliorations par rapport aux anciens programmes (d'avant 1994) et à ceux de 1997. Les propositions portent sur l'Education morale, l'Education civique, l'Education au politique, l'Histoire et la Géographie.

L'analyse des programmes (curricula) de ces cours ayant révélé une défaillance au niveau des savoirs-être, un problème de tout temps et de tout lieu, nous avons proposé une approche méthodologique synthétisant plusieurs expériences pédagogiques. Elle donne la parole aux enfants qui racontent leurs histoires vécues personnellement, les analysent, les apprécient et portent des jugements sur les faits qu'elles contiennent et, enfin, en tirent des conclusions pratiques à réaliser eux-mêmes.

Conclusion partielle 3

La question posée au début de la troisième partie demandait si l'Education à la citoyenneté peut contribuer à résoudre les problèmes socio-politiques rwandais et à ramener la paix au Rwanda. Cette question est fondée sur un constat d'échec de la citoyenneté rwandaise, l'Ecole étant soupçonnée d'y avoir contribué. Les signes de cet échec sont:

- les guerres civiles,
- la rupture avec les idéaux nationaux des institutions démocratiques et républicaines marquée par l'ethnisme et le régionalisme, le mensonge politique et - la privatisation de l'Etat,
- le maintien d'une partie de la population en exil,
- la persistance, jusqu'en 1994, d'anti-valeurs citoyennes qui ont caractérisé la période pré et péri-coloniale.

L'Ecole rwandaise avait-elle quelque chose à faire avec ces manifestations de l'échec de la citoyenneté au Rwanda ? D'une part, nous savons qu'elle est une institution éducative moderne où doit s'acquérir une éducation moderne. D'autre part, nous savons que la notion de citoyenneté est liée aux institutions politiques modernes importées au Rwanda par la colonisation, comme l'a été également l'institution scolaire. Il était donc évident que l'Ecole éduque la population rwandaise à ces nouvelles institutions politiques et à leurs valeurs. Malheureusement, nous avons vu que l'Ecole n'a pas été amenée à remplir cette mission. Guidée par les intérêts coloniaux, l'Ecole coloniale a servi les institutions traditionnelles liées à la monarchie absolue. Et, après l'indépendance, les nouveaux leaders n'ont pu mettre l'Ecole au service des nouvelles valeurs idéalisées dans leurs discours officiels. Ce constant d'échec a été conclu après l'analyse de quatre éléments

scolaires :

- Les contenus d'enseignement à caractère civique : Ici, nous avons analysé les programmes d'Education civique, d'Histoire, de Géographie, et d'Education morale ou religieuse. Non seulement ils sont insuffisants, mais aussi sont qualitativement mauvais. Dans l'Education civique, la notion essentielle de la citoyenneté "l'Etat" est maintenue dans le flou; toutes les institutions civiques nécessaires au civisme ne sont pas données, on fait seulement "l'endoctrinement politique" ou "l'éducation politique"; les méthodes pédagogiques utilisées négligent l'aspect affectif des valeurs civiques, etc.. En Histoire et en Géographie, il y a beaucoup de contradictions et d'omissions dans les programmes d'enseignements. De plus, les méthodes pédagogiques sont magistrales, souvent sans livres ni cartes, et sans support concret. Dans ces conditions, ces enseignements ne peuvent pas créer de patriotisme. Il est difficile d'aimer un pays qu'on ne connaît pas réellement et dont l'Histoire inspire incertitude, ressentiments , contradictions, conflits psychologiques, etc. En Education morale et religieuse, nous avons vu que la religion a été plus enseignée que la morale. Avant l'indépendance, la valeur que la morale chrétienne a développée fut essentiellement la soumission et elle a entraîné le rejet de la valeur spirituelle traditionnelle. Après l'indépendance, le gouvernement a abandonné les valeurs démocratiques et religieuses au profit du conformisme aux valeurs socio-politiques traditionnelles. L'Eglise n'a pas pu imposer sa morale chrétienne à travers l'enseignement religieux, là où l'éducation morale et civique faisait défaut. Après toutes ces analyses, nous pouvons affirmer que l'Ecole rwandaise, par le biais de ses contenus d'enseignement, a eu une responsabilité dans la distorsion des notions de Chef d'Etat, et d'autres institutions politiques connues au Rwanda. Elle a eu aussi une grosse responsabilité dans l'échec de la construction d'une identité nationale rwandaise couvrant toutes les régions et tous les groupes sociaux de sa population, et dans la négation de certaines valeurs traditionnelles religieuses ou sociales sur lesquelles se bâtissaient des liens sociaux qui pouvaient favoriser l'unité politique nationale.
- Le personnel enseignant : Depuis que l'Ecole existe au Rwanda, il y a toujours manque d'enseignants qualifiés. L'évolution de leur formation a été telle que cette filière a toujours reçu les candidats faibles intellectuellement et que les programmes et les conditions de formation des futurs enseignants furent inefficaces. Sur le plan de l'éducation à la citoyenneté, ils n'avaient aucune préparation. Sauf quelques exceptions, le personnel enseignant du primaire et du post primaire était à tout point de vue incapable d'assurer une éducation aussi bien intellectuelle que civique et morale.

- La collaboration entre l'Ecole et les milieux familial et social: La part de ces milieux est d'avoir entretenu des valeurs contradictoires aux valeurs enseignées (même si elles étaient mal enseignées) à l'Ecole. Quant à celle-ci, la faiblesse résida dans le fait qu'elle ne put pas régulariser la situation par le biais d'instructions scientifiques et de réflexions argumentées sur les points de divergence.
- L'Ecole elle-même : En tant qu'instrument politique, l'Ecole a été mise au service des

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

anti-valeurs de la citoyenneté : elle a servi à maintenir les sujets - que furent les Rwandais de tout temps - dans l'infériorité culturelle, pour limiter les revendications; elle a été mise au service des puissants - le pouvoir et ses acolytes - au lieu de servir tout le peuple. Pire encore, l'Ecole a entretenu la haine ethnique et régionale.

Voilà les quatre points dont l'analyse nous a permis d'identifier la part de l'Ecole dans l'échec de la citoyenneté rwandaise. Mais cela n'est pas irréversible ; des changements correctifs sont possibles.

Après avoir analysé les souhaits de la population et ceux de l'Etat, et après les avoir confrontés, à la lumière des différentes expériences réalisées à travers le monde en matière de préparation du citoyen à sa citoyenneté et de notre expérience personnelle, nous proposons :

- d'identifier, sur la base d'un consensus national, des valeurs politiques, morales ou socio-culturelles à promouvoir sur le plan national. Nous posons deux préalables à cette identification : redéfinir d'une façon claire, nette et officielle "qui est Rwandais", pour mettre fin aux contradictions qui prolifèrent à ce sujet, rétablir la paix et éradiquer la peur qui sont des obstacles à la liberté d'expression,
- d'améliorer les contenus des enseignements à caractère civique, d'élaborer un cours d'Education au politique séparé de l'Education civique, tout en sachant que, d'une part, l'instruction de base (lire, écrire, calculer) est indispensable à l'acquisition de ces enseignements spécifiques à la citoyenneté et que, d'autre part, le personnel enseignant doit lui-même y être préparé,
- d'améliorer la méthode de l'Education aux valeurs en donnant aux apprenants le temps de s'exprimer sur les événements de leur vie quotidienne, d'y réfléchir, d'y porter leur jugement et de prendre leurs responsabilités à leur niveau. L'approche que nous avons proposée est destinée aux enfants (préscolaire, primaire) mais elle peut être adaptée aux grands. Cette méthode permet à la classe de s'ouvrir aux autres élèves individuellement ou par classe, aux autres enseignants, aux parents et au milieu social, soit pour s'informer, soit pour les inviter à participer aux activités proposées dans la dernière des phases de l'approche, etc. C'est une approche qui, sans être coûteuse, permettrait l'émergence d'attitudes correspondantes aux valeurs positives de la société.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

CONCLUSION GENERALE

Comment cela fut-il possible ? Voilà la question qui est à la source de notre recherche. L'expression "Cela" fait allusion aux massacres et au génocide de 1994. Comment cela fut-il possible sur un territoire dit "Etat-nation" et chez un peuple de "citoyens"?. Cette question sous-entend un doute vis-à-vis de l'incarnation des notions d'Etat, de Nation et de citoyenneté. Ces notions, étant un apport colonial, devaient être enseignées aux Rwandais pour les faire connaître, aimer, adopter et, surtout, appliquer. C'est ainsi que la question finit par être : “ Pourquoi le système éducatif rwandais n'a-t-il pas permis d'éviter la catastrophe humaine de 1994 ? ” Autrement dit, pourquoi le système éducatif n'a-t-il pas pu éviter une telle intolérance, allant jusqu'à l'auto-élimination physique ?

Pour cela, nous avons d'abord fait une présentation ethnographique et historique du Rwanda et ensuite une analyse théorique du concept "citoyenneté" et de l'expression "éducation à la citoyenneté".

Les données ethnographiques présentent la population du Rwanda comme trois groupes sociaux différents, les Hutu, les Tutsi et les Twa, dont on ne sait pas, jusqu'aujourd'hui, s'ils forment ou non une même ethnie. Avant et pendant la colonisation, l'organisation socio-politique se basait sur une croyance aux mythes, qui ont pris la valeur de vérités scientifiques et dont l'impact subsiste à la fin du 20è siècle. Ce que ces mythes ont de particulier et de dangereux pour les Rwandais, c'est qu'ils légitiment la supériorité naturelle des Tutsi sur les Hutu et les Twa et justifient ainsi le droit naturel des Tutsi de commander les autres. Ces mythes ont induit chez les Rwandais des représentations sociales et des préjugés tellement puissants que les valeurs socio-politiques liées aux

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

institutions occidentales perdent toute leur valeur devant les Rwandais. C'est ainsi que, malgré les principes démocratiques et républicains déclarés officiellement par les leaders des deux dernières républiques [la 1ère (1961-1973) et la 2e (1973-1994)], la gestion politique réelle n'a pas manqué de se référer à ces mythes idéologiques de la tradition.

Cette situation a créé deux camps, toujours en conflit ouvert ou discret : les uns luttent pour la valorisation de l'idéologie traditionnelle, et les autres pour son éradication. C'est dans cet esprit d'opposition et de manque de confiance qu'est née une intolérance ethnique entre les deux camps qui n'arrivaient pas à se rallier complètement aux nouvelles valeurs socio-politiques, alors que leur discours officiel en faisait des principes directeurs.

Au-delà de l'ethnisme, le Rwanda a aussi connu le régionalisme, dont les racines se retrouvent dans l'histoire des anciennes régions constituant le Rwanda actuel ; ce régionalisme est très important, aussi bien socialement que politiquement, entre le Nord et le Sud.

L'ethnisme et le régionalisme sont des manifestations de la résistance du peuple rwandais à l'intégration des valeurs socio-politiques modernes dont la finalité est la cohabitation tolérante de groupes sociaux différents, appelés à se développer ensemble. L'attachement des rwandais aux institutions socio-politiques traditionnelles basées sur les appartenances ethniques et régionales, marquée par l'exclusion de "l'autre", montre que, d'une part, ce peuple reste ignorant ou indifférent de l'importance de toute organisation inter-communautaire et que, d'autre part, les vérités contenues dans leurs mythes traditionnels gardent leur valeur et restent des références pour certains, dont l'influence a été très grande.

Nous croyons que les deux éléments sont la conséquence d'un manque d'éducation, qui a empêché les Rwandais à se détacher progressivement de leurs croyances mythiques et des clichés et préjugés qui en sont résultés. Une éducation qui devait leur faire comprendre l'intérêt d'être différent dans le développement de la société humaine; une éducation qui devait développer un esprit tolérant et une volonté de se développer ensemble. C'est ce que nous avons appelé "Education à la citoyenneté".

Le concept politique "citoyenneté" convient-il à la situation rwandaise ? Et, si oui, l'éducation à la citoyenneté peut-elle créer un esprit citoyen là où il était absent ? Nous avons essayé de répondre à ces questions dans la deuxième partie.

L'analyse du concept "citoyenneté" nous a amenée à conclure qu'il était un idéal pour l'organisation socio-politique des communautés humaines actuelles. Elle invite les populations à créer des communautés politiques où tout le monde ait les mêmes droits et les mêmes devoirs ou responsabilités, où tout le monde ait le droit et le devoir de participer à la gestion publique de sa communauté dans la recherche d'un intérêt collectif. Elle reconnaît la dignité de l'être humain, l'égalité de tous les hommes et combat l'égoïsme et le mépris de l'autre.

En Afrique, la citoyenneté a été acceptée comme un principe modèle des politiques post-coloniales. Cependant, nous avons constaté que, pour plusieurs raisons, les principes de la citoyenneté ne sont pas respectés. Parmi ces raisons, nous avons noté le manque de préparation aux nouvelles institutions post-coloniales et aux valeurs qui les

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

accompagnent.

A propos de la capacité de "l'Education à la citoyenneté" de créer l'esprit citoyen là où il manquait, nous avons analysé ce que signifiait "éduquer à la citoyenneté", avant de voir s'il existe des expériences réelles de ce genre d'éducation. Eduquer à la citoyenneté signifierait donner au citoyen ou au futur citoyen:

- une éducation morale, où il apprendrait les valeurs universalisées et les différentes vertus, dans le but de leur incarnation;
- une éducation civique, qui permettrait de développer l'esprit et les attitudes civiques ;
- une éducation au politique qui développerait la capacité de réflexion et d'argumentation face aux problèmes faisant appel à sa responsabilité.

Il est évident que l'éducation à la citoyenneté gagnerait en efficacité chez des personnes ayant reçu l'éducation de base, qui est le minimum culturel et vital auquel tout le monde a droit.

L'analyse de cet élément d'éducation à la citoyenneté à travers le monde montre qu'elle est sentie comme un besoin aussi bien dans les pays développés que dans les pays non développés. Cependant, ces derniers le ressentent encore plus, surtout que cette éducation doit commencer au niveau le plus bas, celui de la prise de conscience de cette notion et de la sensibilisation à la nécessité de l'adopter et d'appliquer ses principes.

L'institution scolaire s'est révélée mieux indiquée pour cette éducation. C'est pourquoi beaucoup d'initiatives ont été prises à travers le monde et depuis beaucoup d'années pour rendre l'Ecole un lieu idéal pour l'éducation à la citoyenneté. Quelques résultats positifs ont été enregistrés, pas suffisants pour dire qu'elle a réussi cette mission, mais suffisant pour donner le courage à ceux qui veulent s'en servir pour éduquer les citoyens dignes de ce nom.

Plusieurs raisons font obstacle à cette réussite; certains sont externes à l'école et d'autres sont liées à sa nature même. Pour ce qui est du premier groupe, il est évident que l'Ecole n'est pas seule capable de faire incarner des valeurs sans la collaboration des familles d'enfants et de la société (civile, politique ou religieuse). Sur le plan politique, il a été constaté, d'une façon générale, qu'il est difficile, voire impossible de faire une éducation à la citoyenneté dans un Etat non démocratique, ce qui fut le cas du Rwanda.

La société, quant à elle, se désintéresse de plus en plus de l'éducation des jeunes, suite à l'absence d'une référence axiologique commune, beaucoup de facteurs incontrôlables influençant le comportement des enfants et des jeunes. Au niveau familial, nous avons relevé des faiblesses dans l'éducation des enfants, liés à la pauvreté et à l'ambiance socio-affective et culturelle non favorable à l'épanouissement affectif, moral et intellectuel des enfants.

Les médias constituent un autre facteur puissant, pouvant influencer l'efficacité de l'éducation scolaire. Plutôt que de jouer un rôle éducatif, ils "sclérosent et menacent la réflexion", ils "érodent la morale" et incitent à la violence. Vu l'importance de celle-ci actuellement, nous nous sommes posée la question de savoir si l'éducation pouvait aider à la faire disparaître. Après avoir distingué la violence de l'agressivité, la psychanalyse

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

nous apprend que l'éducation peut éviter l'agressivité destructrice et la violence, sachant qu'elles ne sont pas innées et que la seconde est une conséquence de la culture moderne.

Si l'éducation peut les éviter, les obstacles sont encore importants. Trois moyens s'offrent à l'Ecole pour lutter contre l'agressivité destructrice et la violence : l'orientation de l'agressivité dans les activités constructives, l'information sur les causes de la violence (le racisme, le manque de chaleur humaine, le manque d'espace vital, la recherche du pouvoir...), et l'apprentissage des méthodes de résolution de conflits sans recourir à la violence.

Chacun des trois moyens a ses obstacles : l'éducation de l'agressivité ne peut être assurée que par des éducateurs éduqués sur le plan pulsionnel; pourtant, des parents ou des enseignants agressifs, violents ou pervers sont nombreux. Quant à l'information sur les causes de la violence, il est évident qu'on ne peut pas éviter ce qu'on ne connaît pas. Cependant, l'instruction ne suffirait pas. La lutte contre les causes de la violence rentre dans le domaine de l'Education aux valeurs, qui connaît encore beaucoup de problèmes méthodologiques. Il en est de même de l'éducation à la résolution non violente des conflits, qui est fondée sur la tolérance.

Après les facteurs externes à l'Ecole, nous avons analysé les facteurs liés à sa nature même. Parmi eux, nous avons relevé le problème de l'inefficacité de la méthodologie de l'Education aux valeurs. Les valeurs de la citoyenneté sont bien connues et reconnues par tout le monde. Cependant, leur connaissance ne garantit pas leur adoption et leur application. Pour aboutir à ce dernier but, "l'incarnation des valeurs", la méthodologie se cherche encore.

Le deuxième facteur concerne le rôle de l'Ecole dans les ruptures sociales. En effet, elle arrache les jeunes à leur milieu social et efface les cultures autochtones. Le dernier facteur est la création, par l'Ecole, d'inégalités sociales car, elle est incapable de donner les mêmes chances à tout le monde. Certains réussissent mieux que les autres, les visées professionnelles et les niveaux d'études diffèrent, etc. Toutes ces différences, malgré leur complémentarité, ne manquent pas d'être à l'origine de certains conflits sociaux, défavorables à l'esprit citoyen.

Nous pouvons donc dire que l'éducation scolaire peut créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix, mais que jusqu'à présent, beaucoup de difficultés l'empêchent encore de remplir sa mission. A la question "Pourquoi le système éducatif rwandais n'a-t-il pas permis d'éviter la catastrophe humaine de 1994?", une première réponse semble être donnée avec la deuxième partie. En effet, l'Ecole rwandaise n'aurait pas échappé aux situations analysées plus haut.

Dans la troisième partie, nous avons essayé de voir ce qui s'est passé exactement, au niveau de l'éducation, pour que le peuple rwandais arrive à une telle négation des valeurs humaines. Cela nous a permis de répondre à une autre question : "L'Education à la citoyenneté peut-elle contribuer à résoudre les problèmes socio-politiques rwandais et à ramener la paix au Rwanda ?" Cette question est partie du constat d'échec de la citoyenneté rwandaise et l'Ecole est soupçonnée d'avoir contribué à cet échec. Les signes de cet échec perçus à travers l'Histoire de ce pays sont :

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- les guerres civiles (en 1896, entre 1898 et 1926, en 1959, en 1962-63, en 1972-73, en 1990-1994);
- la rupture avec les idéaux nationaux des institutions démocratiques et républicaines qui ont été marqué par l'ethnisme et le régionalisme , le mensonge politique et la privatisation de l'Etat
- le maintien d'une partie de la population en exil depuis 1959 jusqu'à la veille de la guerre des années 1990;
- la persistance, jusqu'en 1994, d'anti-valeurs citoyennes qui ont caractérisé les périodes pré et péri-coloniales comme l'intolérance, la méchanceté, le cynisme et la cruauté qui accompagnaient les tueries organisées par l'Etat sur le peuple, la haine raciale, et la croyance aux mythes et représentations sociales traditionnelles au détriment de l'esprit scientifique.

L'Ecole pouvait-elle faire quelque chose contre ces éléments ? Nous avons vu que la notion de citoyenneté était liée aux institutions politiques modernes importées au Rwanda par la colonisation. L'Ecole ayant été l'institution d'éducation aux valeurs modernes par excellence, il était évident qu'elle éduque la population rwandaise aux nouvelles institutions politiques et à leurs valeurs qui, nous l'avons vu, visaient la citoyenneté en fin de compte. C'est l'Ecole, donc, qui devait amener la population à comprendre la signification de ces institutions, l'intérêt qu'elle avait à les adopter et à les respecter, leurs implications sur la mentalité traditionnelle, et, surtout, à comprendre pourquoi ces nouvelles institutions occidentales devaient remplacer les leurs, traditionnelles.

Guidée par les intérêts coloniaux, l'Ecole coloniale a tout fait pour valoriser les institutions traditionnelles liées à la monarchie absolue. Et, après l'indépendance, les nouveaux leaders n'ont pas pu la mettre au service de l'éducation aux valeurs idéalisées dans leurs discours politiques officiels. Ce constat a été fait grâce à l'analyse de quatre éléments du domaine scolaire :

- Les contenus d'enseignement à caractère civique : après l'indépendance, les programmes de l'Education nationale comprenaient l'Education civique, l'Histoire et la Géographie nationales, et l'Education morale et/ou religieuse. En Education civique, la notion d'Etat essentielle au développement de l'esprit citoyen, fut mal expliquée et maintenue au flou; les instructions civiques nécessaires à la compréhension du nouveau système politique ne furent pas données ou le furent très superficiellement; la méthode d'enseignement utilisée en Education civique fut tellement magistrale et abstraite qu'elle ne pouvait conduire à l'acquisition d'attitudes. Au Rwanda, l'Education civique fut l'occasion d'un bon endoctrinement politique et non d'éducation civique.

En Histoire et en Géographie, les contextes socio-politiques du pays suffirent pour ôter à ces cours leur valeur dans la formation de l'esprit citoyen. Ce sont des cours où sont omis des thèmes qu'il fallait apprendre pour mieux connaître et comprendre sa société. En plus, les méthodes d'enseignement furent souvent magistrales, parfois sans cartes ni livres, ni tout autre support concret. Dans ces conditions, l'Histoire et la Géographie du Rwanda ne pouvaient faire naître chez les apprenants l'esprit patriotique. En effet, il serait difficile d'aimer un pays qu'on ne connaît que dans la théorie, et dont

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

l'Histoire inspire incertitude, ressentiment, contradictions, conflits psychologiques, etc.

En Education morale ou religieuse, celle-ci prit le dessus aussi bien au temps colonial qu'après l'indépendance. Au temps colonial, la valeur que la morale chrétienne a développée essentiellement était la soumission et elle a entraîné le rejet de la valeur spirituelle traditionnelle. Sur base des valeurs chrétiennes (la charité, la fraternité, la justice, l'amour...) et démocratiques (égalité humaine, respect de l'autre, liberté...) la monarchie a été renversée, la démocratie et la République ont été instaurées. Cependant, après l'indépendance, ces valeurs, qui avaient légitimé le changement politique, furent oubliées au profit du conformisme aux valeurs socio-politiques traditionnelles, qui avaient été pourtant disqualifiées et refusées solennellement. A ce moment, l'Eglise, qui ne voulait pas se créer d'ennuis avec l'Etat, ne put imposer la morale chrétienne, malgré l'existence du cours de Religion dans les Ecoles et l'existence des catéchuménats, là où l'enseignement moral n'existait presque pas.

Après l'analyse de ces contenus, nous avons conclu que l'Ecole rwandaise, par le biais de ces contenus, a eu une grande responsabilité dans la distorsion des notions d'Etat, de président et d'autres institutions politiques mal enseignées. Elle a eu aussi une grosse responsabilité dans l'échec de la construction d'une identité nationale rwandaise couvrant toutes les régions et tous les groupes sociaux de sa population et dans la négation de certaines valeurs traditionnelles religieuses sur lesquelles se bâtissaient des liens sociaux et psychologiques qui pouvaient servir de base à l'unité politique nationale.

- Le personnel enseignant : depuis la colonisation jusqu'aujourd'hui, l'enseignement scolaire a connu une grave carence en personnel qualifié. La majorité des enseignants n'avait aucune formation pédagogique ou en avait mais pas assez. Sur le plan de l'éducation à la citoyenneté, ils n'avaient aucune préparation et, sur le terrain, la documentation n'était pas facile à trouver. Ils ne pouvaient donc assurer ni une formation intellectuelle suffisante, ni une éducation morale ou civique souhaitée.

- La collaboration entre l'Ecole et les milieux familial et social: L'impact de ces milieux sur l'action scolaire est d'avoir entretenu des valeurs contradictoires aux valeurs enseignées (même si elles étaient mal enseignées) à l'Ecole. La faiblesse de celle -ci fut qu'elle ne put pas régulariser la situation par une instruction scientifique et une réflexion argumentée sur les points de divergence.

- L'Ecole elle-même: Au Rwanda, l'Ecole fut un instrument politique par excellence; elle fut mise au service des anti-valeurs citoyennes : maintenir les "sujets", que sont restés les Rwandais malgré le changement de régime, dans l'infériorité culturelle pour limiter les revendications; servir les puissants, c'est-à-dire le pouvoir et ses acolytes, au lieu d'instruire tout le peuple et l'aider à se développer; entretenir la haine ethnique et régionale par divers abus réalisés au sein des Ecoles par les responsables de l'éducation ou par les élèves eux-mêmes, sur ceux qui étaient considérés comme "l'autre".

Après l'examen des cours qui devaient avoir comme finalité l'esprit civique, nous avons vu que leurs contenus et la méthodologie utilisée ne pouvaient pas conduire à cette finalité, mais qu'ils ont plutôt conduit au contraire. L'examen de l'état du personnel enseignant révèle l'incompétence de celui-ci pour développer aussi bien les connaissances intellectuelles, et les connaissances pratiques que les attitudes morales et

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

citoyennes. Du côté de la famille et de la société, leurs influences n'étaient que contradictoires avec les enseignements que devait transmettre l'Ecole. Quant à celle-ci, elle fut un bon instrument politique pour servir les intérêts d'un pouvoir qui se voulut absolu, tyrannique.

Avec ces éléments, n'a-t-on pas la réponse à nos questions : comment cela fut-il possible ? Comment l'Ecole n'a-t-elle pas permis d'éviter la catastrophe humaine de 1994 ? Sans éducation fondamentale requise, sans éducation morale et civique, sans éducation au politique, que pouvait-on attendre de cette population en proie à l'obsession des politiciens avides du pouvoir et prêts à utiliser tous les moyens pour le récupérer ou le garder ! Si au moins les 50% de la masse populaire qui avait fréquenté l'Ecole primaire et post-primaire, plus les quelques éléments qui vont jusqu'au secondaire et au supérieur avaient reçu une éducation à la citoyenneté, il y aurait eu moins de politiciens déraisonnables, moins de paysans pris au piège de mauvais leaders, moins de dégâts humains et même matériels.

Nous sommes convaincue que, après cette mauvaise expérience de la société rwandaise, une éducation à la citoyenneté, telle qu'elle a été décrite dans ce travail, pourrait contribuer à résoudre les problèmes socio-politiques rwandais en créant un esprit citoyen favorable à la paix. Dans ce cadre, nous avons proposé quelques mesures issues de la confrontation des éléments suivants : les souhaits de la population touchée par notre enquête, les mesures prises par l'Etat rwandais, les différentes expériences et recherches réalisées à travers le monde.

Ces propositions sont les suivantes:

- Identifier, sur base d'un consensus national, des valeurs politiques, morales ou socio-culturelles à promouvoir et à enseigner sur le plan national. Deux préalables sont posées : redéfinir clairement et officiellement "qui est rwandais" pour mettre fin aux contradictions qui se dénouent autour de ce sujet, rétablir la paix et éradiquer la peur qui empêcherait les gens de s'exprimer librement et franchement;
- Améliorer les contenus des enseignements à caractère civique : les dépolitiser, les compléter, corriger les contenus, séparer l'Education civique de l'Education au politique et faire de celui-ci un cours de tous les niveaux d'enseignement. Evidemment, considérer que l'instruction de base (lire, écrire et calculer) est indispensable à l'acquisition de ces enseignements, et qu'un personnel enseignant compétent à tous les points de vue et éduqué lui-même à la citoyenneté l'est aussi au succès de l'éducation à la citoyenneté;
- Améliorer la méthode de l'éducation aux valeurs civiques et morales en laissant aux enfants la parole, en les amenant à l'action, à la réflexion, à la prise de responsabilité, etc. L'approche que nous avons proposée peut aider les enseignants à sortir de la routine, à mieux intéresser les élèves, et à faire germer dans les coeurs de ceux-ci les valeurs que la société veut faire siennes. Elle permettrait à la classe de s'ouvrir au milieu, et à celui-ci de participer au développement et à l'incarnation des valeurs positives chez les enfants sans les y contraindre.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

ANNEXES

ANNEXE 1 : Déclaration de M. HARROI (au nom de la Belgique) sur le problème Hutu - Tutsi [626]

(…) Ma première affirmation sera qu'il y a un problème. Assurément, comme on peut le dégager d'une déclaration du mwami Mutara, est-il simpliste et dangereux de l'intituler sans nuance le conflit Tutsi – Hutu.

Mais qu'il a un problème indéniable, en ce pays d'inégalité des conditions, auquel il est nécessaire d'apporter des solutions. Il y a un problème de paupérisme généralisé, qui touche des masses économiquement très faibles ; une conviction, qui semble s'accentuer chaque année, d'oppression politique, sociale et économique de la part d'un certain

626 KARIBWAMI (J). op cit. pp. 410-413

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

nombre de représentants de leurs autorités locales…

Cette situation une fois reconnue, les chiffres font alors apparaître que, état de fait, le groupe Tutsi détient un pourcentage très élevé de ces postes officiels dont les titulaires peuvent se rendre coupables d'abus, et que d'autre part, le groupe Hutu forme l'immense majorité des masses pauvres où se situent les victimes de ces abus.

Ici apparaît alors l'écueil contre lequel pourrait venir buter une argumentation qui se veut rigoureusement objective. Faut-il, vu ce qui précède, admettre que le passé nous a légué et que l'administration belge n'est pas parvenue à éliminer une caste Tutsi opprimante, exploitant la masse Hutu sans défense ? Ou devons-nous plutôt reconnaître que l'état actuel des choses permet encore, au Rwanda-Urundi comme dans beaucoup de pays du monde, malheureusement que la classe paysanne sont insuffisamment à l'abri des exactions de certains représentants locaux de l'autorité, un état de fait seulement, et non une structure politique reconnue, agissant en sorte que la plupart de ces représentants indignes appartiennent au groupe anthropologiquement Tutsi ?

L'administration belge a toujours opté la deuxième branche de l'alternative. Elle s'est toujours efforcée, en tutrice de tous les habitants du pays de traquer les abus partout où elle leur repérait, mais nullement de s'attaquer aux Tutsi en tant que tels…

Et elle n'est pas moins persuadée qu'il n'eût guère aidé jusqu'ici de choisir la voie que d'aucuns préconisent et de substituer délibérément et systématiquement, en tous lieux, des chefs, juges et moniteurs Hutu aux auxiliaires Tutsi.

Outre que cette politique eût été le signal d'une violente et légitime réaction d'un important et méritoire groupe autochtone contre l'autorité tutrice, outre qu'elle n'eût probablement que remplacé une injustice par une autre, outre qu'elle eût risqué d'allumer une guerre civile qu'il fallait éviter parce qu'absolument inutile, outre qu'elle eût ainsi erronément consacré que le problème était racial et non un simple mésusage des pouvoirs locaux, une telle attitude se serait par surcroît jusqu'ici heurtée à l'insuffisance des cadres Hutu, où les Belges – tout homme de bonne foi le reconnaîtra – eussent été bien en peine de découvrir en nombre suffisant des éléments de valeur…

Je proposerai ensuite de nous mettre d'accord sur la terminologie "Tutsi" et "Hutu" et sur l'emploi qu'il y a lieu d'en faire. Les malentendus, en effet, sont souvent le fruit d'une discordance de vocabulaire.

D'aucuns aimeraient bannir totalement les mots de nos conversations. L'idée est généreuse. Elle vise à éviter toute cause d'émiettement de la nation Rundi, de la nation Rwanda. Mais trop de pudeur, mal employée, peut nuire. Le fait reste incontestable qu'aujourd'hui – j'insiste : aujourd'hui – des hommes qui se disent Tutsi, qui sont Tutsi composent en énorme majorité les richesses immobilières et mobilières de ce territoire.

Pourquoi, dès lors, puisque – qu'on le veuille ou non – le mot reste d'usage courant dans le langage de chaque jour, n'admettrions-nous pas, dans nos lignes de conduite générales, que la masse du peuple est Hutu – j'ajouterais même volontiers : tua – et qu'il y a lieu de l'aider comme telle ? Nous voulons enrichir les gens des collines. Nous voulons aussi leur donner leur chance de faire entendre leur voix dans les conseils, de compter des leurs parmi les chefs, sous-chefs, juges, moniteurs. Pourquoi, dès lors, nous

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

refuser, en leur ôtant leur étiquette, véridique, de Hutu, la possibilité à tout le moins de les compter ? …

Mais où je rejoins ceux qui, comme les bami et les conseils supérieurs, demandent la plus grande prudence dans la consécration inutile de ce qui est malgré tout une discrimination, c'est dans l'emploi du mot dans les textes réglementaires, voire dans les documents d'état civil. La législation doit évidemment donner à tous les citoyens les mêmes droits. Aucun régime n'est concevable qui donnerait des privilèges à certains en vertu d'une appartenance à une race ou à un groupe ethnique.

(…) Nous voulons nous occuper particulièrement aussi de la promotion sociale et politique du peuple, si sympathique et encore si malheureux, de nos innombrables collines. Laissez-moi, messieurs, continuer à étiqueter ses constituants comme étant des Hutu, pour que je puisse savoir, par un comptage officieux mais néanmoins susceptible d'être chiffré, combien d'entre eux, grâce à nos efforts, ont réussi à entrer dans les écoles, dans les cadres des autorités politiques, administratives ou judiciaires. Et soyez convaincus que je serai le dernier à faire mauvais usage de cette franchise de dénomination et ou la laisser se détériorer en fermant de division sociale interne.

Pour le surplus, il ne restera plus qu'à parachever la disparition du facteur que j'évoquais naguère, selon lequel les pauvres gens, les Hutu, puisqu'on ose maintenant les appeler par leur nom, ne disposaient point jusqu'ici d'élites aptes à les représenter valablement et, surtout, habilement. Nous veillerons à faire régner l'équité sous ce rapport, par un régime de bourses d'études, de gratuité scolaire ou de prêts d'honneur qui mettra à armes égales devant l'enseignement moyen et supérieur tous les garçons et filles doués de ce pays.

ANNEXE 2 : Diabolisation ethnique [627]

Un plan de recolonisation Tutsi

Lorsque les troubles de 1959-1962 à Matanda Karuba-Kibari au nord du Kivu ont éclaté, une lettre a été découverte à Nyamitaba en date du 6 août 1962. En voilà la teneur : puisque nous sommes numériquement faibles au Kivu et que nous, pendant les élections de 1960 avons réussi d'une façon très magistrale à nous fixer au pouvoir en nous servant de la naïveté bantu et que d'autre part notre malignité a été découverte un peu tard par les Congolais, "tout mututsi de quelle région qu'il soit est tenu à appliquer le plan ci-dessous et y présenter une très large diffusion dans les milieux Tutsi du district des volcans.

1. Sachez que les Bahutu sont apparentés aux congolais et que notre méthode de colonisation doit par conséquent s'appliquer à ces deux sujets.

2. Mettez tous les moyens que nous avons employé au Rwanda en œuvre pour

627 **CHRETIEN (J.P). Rwanda, les média du génocide. op. cit., pp.163-164**

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

soumettre les Bahutu du Congo et toutes les autres ethnies qui les entourent; procédez méthodiquement et progressivement car une moindre précipitation risquerait à éveiller leur appel de la conquête de Rwabugiri notre héros national.

3. Première tâche de tout intellectuel est d'essayer de décrocher un autre commandement dans le territoire car vous êtes sans ignorer l'importance de ce service dans la diffusion des idées politiques parmi la masse ignorante.

4. Tout intellectuel mututsi est tenu de se faire un ami dans les services administratifs de la République du Congo pour lui permettre de s'initier au remplacement éventuel, à la responsabilité de ce service.

5. Puisque nous ne pouvons pas remplacer les élus Bahutu, faisons en des amis. Offrons leur quelques cadeaux et surtout de la bière afin de leur tirer les vers du nez. Offrons leur nos filles et au besoin marions les à eux, les Bahutu résisteront difficilement à leur beauté angélique.

6. Quand nous aurons acquis tous les postes importants, nous serons bien placés pour muter tous les ennemis bantous à notre guise et surtout les Bahutu.

7. Envers la masse hutu, usez de pacte de sang, vous connaissez d'ailleurs l'inefficacité du pacte; n'en avons nous pas déjà violé sans aucun mal?

8. Tout territorial Tutsi est tenu à user de la peur pour affirmer son autorité auprès de la masse crédule bantou.

9. Servez-vous de la crédulité des évolués Bahutu et faites-vous les instruments pour défendre votre cause et admettre votre campagne électorale. Dès que la campagne est passée, payez monnaie de singe pour montrer leur incapacité.

10. Les fonctionnaires à notre domination, nous les ridiculiserons des Bantous ignorants et les traiterons d'ambitieux; ils seront d'ailleurs très peu nombreux car un muhutu se soucie fort peu de ses semblables.

11. Dès que la conscience ethnique naît, division est promoteur de cette conscience. "Divisez pour régner".

12. Soumettre les gens des autres ethnies qui sont dans nos filets et surtout nos vendus Bahutu pour qu'ils fassent une campagne à notre faveur.

13. Sachez qu'un muhutu est créé pour servir et que jamais ne briguera pour avoir un poste de responsabilité. Quand ils s'en rendent compte, ce sera trop tard. Commencez par occuper tous les postes territoriaux et chaque territoire du District des volcans, un administrateur veille à nos intérêts.

14. Essayer de maintenir les agents de l'Etat Bahutu dans le complexe d'infériorité.

15. Les Bahutu conscients du sort de leurs frères seront éloignés de ce District afin qu'ils n'aient pas d'influence auprès de la masse.

16. Nous faisons appel à toute la Jeunesse Tutsi pour qu'elle rejoigne l'A.J.I.R., car si malgré notre finesse nous ne réussirons pas nous ferons appel à la violence. Cette jeunesse aura pour devoir de soutenir les territoriaux Tutsi pour répondre par la terreur et se servir de la sûreté de nos agents et acolytes.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

17. Pendant ces moments difficiles, nous demanderons à tous les Tutsi de soutenir le gouvernement Jean Miruho, où nous étions représentés par deux ministres car la chute de ce gouvernement est notre propre chute. Miruho n'était pas déjà dans nos filets ?

18. Combattre les Wanande et Bahunde ennemis de notre protégé Jean Miruho, en vous servant bien entendu des Bahutu naïfs. Usez de tous les moyens pour réussir.

19. Sachez que les Bahutu sont gourmands. Offrez-leur beaucoup de la bière et distribuez-leur beaucoup d'argent. Nous avons beaucoup d'argent fraudé et 65.000.000 F qu'on devait aux moniteurs catholiques.

ANNEXE 3 : Qu'en est-il de la volonté politique en matière éducative ?

3.1. Les problèmes éducatifs que le pouvoir politique comptait affronter en 1996 [628]

blabla

3.1.1. Problèmes généraux

Sur le plan de l'organisation, de la planification et de la gestion

- Absence d'une politique cohérente et d'objectifs précis d'éducation;

- Mauvaise répartition de la carte scolaire;

- Structure inopérante de suivi, de contrôle et d'inspections pédagogiques;

- Structure de définition des programmes prévue par les textes législatifs non respectée et aujourd'hui incomplète, non adaptée et non actualisée;

- Législation scolaire lacunaire et par endroit dépassée;

- Structure d'enseignement instable;

- Gestion défectueuse de la carrière d'enseignant;

- Faible participation des parents à la gestion et à la prise de décision des Ecoles;

- Manque de programmation cohérente de la formation initiale et continue du personnel enseignant;

- Mauvaise connaissance du patrimoine de l'Etat en terme de propriété,

628 **MINEPRISEC, Politique Sectorielle de l'Education, Education préscolaire, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Enseignement spécial, Kigali, 1996, pp. 10-20**

d'infrastructures, d'équipements et autres investissements;

- Gestion déficiente des ressources humaines et du patrimoine;

- Coordination déficiente des interventions des partenaires internes et externes dans le domaine de l'éducation;

- Absence de plans à court, moyen et long termes de développement del'enseignement au niveau des communes, des préfectures et de la Nation;

- Conflit de compétences entre l'Etat et les partenaires de l'éducation dans l'administration et la gestion des Ecoles;

-Manque de pouvoir réel des Inspecteurs d'Arrondissement pour diriger et coordonner les activités relatives à l'enseignement dans les préfectures.

Suite aux événements d'avril à juillet 1994

- Manque de stratégies cohérentes de réintégration des écoliers et des élèves rapatriés et de l'ancien système;

- Superposition et juxtaposition de plusieurs systèmes éducatifs sans politique et sans structure de gestion.

Au niveau des infrastructures, du mobilier scolaire, des équipements et du matériel didactique

- Capacité d'accueil inférieure à la demande de scolarisation;

- Infrastructures scolaires défectueuses et ne répondant pas toujours aux normes pédagogiques;

- Insuffisance et inadaptation du mobilier scolaire;

- Insuffisance des équipements et du matériel didactique.

Suite aux événements d'avril à juillet 1994

:

- Destruction des infrastructures, du mobilier, des équipements et matériel didactique.

Au niveau des programmes, méthodes pédagogiques et manuels scolaires

- Manque d'articulation entre les programmes de différents niveaux (entre le primaire et le secondaire, et entre le secondaire et le supérieur);

- Orientation des programmes sur les aspects plus théoriques que pratiques;

- Programmes et méthodes d'enseignement instables et inefficaces;

- Elaboration des programmes ne répondant pas suffisamment aux attentes de différents utilisateurs des lauréats et de la société;

- Manque de statut approprié régissant les services de conception des curricula et manuels scolaires;

- Insuffisance de manuels scolaires.

Suite aux événements d'avril à juillet 1994 :

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

- Destruction d'un grand nombre de manuels scolaires;

- Programmes d'enseignement non harmonisés;

- Langues d'enseignement et langues à enseigner non arrêtées et leurs niveaux respectifs d'introduction non fixés surtout qu'il y a actuellement trois langues officielles (Kinyarwanda, Français et Anglais).

Au niveau des ressources humaines et population scolaire

- Insuffisance du personnel de l'Administration centrale et celui des services déconcentrés;

- Salaires et conditions de travail peu motivants;

- Personnel de conception de curricula et manuels scolaires insuffisant et sans statut approprié;

- Personnel enseignant insuffisant, non qualifié scientifiquement et pédagogiquement;

- Erosion de l'autorité de l'enseignant et dépréciation de son métier;

- Responsables administratifs des Ecoles non préparés à leurs tâches.

Suite aux événements d'avril à juillet 1994 :

- Destruction très importante des ressources humaines;

- Jeunesse scolaire hétérogène (jeunes rescapés du génocide et des massacres, orphelins, traumatisés de tout genre, rapatriés, enfants non accompagnés) qu'il est difficile de gérer faute de ressources humaines spécialisées et de moyens logistiques, matériels et financiers.

Sur le plan des moyens financiers

- Moyens financiers très limités et dont la grande partie est absorbée par les salaires des enseignants et paiement tardif des enseignants;

Suite aux événements d'avril à juillet 1994

- Réduction des capacités de financement du système éducatif par l'Etat, les parents et les collectivités locales;

- Interventions éparses et désordonnées des bailleurs de fonds et organismes ne répondant pas toujours aux priorités.

Sur le plan du rendement

- Faible efficacité interne : taux élevé d'échec, de redoublement, d'abandon et manque de système de récupération des exclus;

- Faible efficacité externe : mauvaise performance des lauréats.

3.1.2. Problèmes spécifiques au niveau préscolaire et primaire

Education préscolaire

- Rôle de ce type d'éducation non encore compris suffisamment par la majorité du

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

public et là où les Ecoles de ce niveau existent, elles sont prises pour lieu de simple gardiennage;

- Faible taux de fréquentation (inférieure à 10% depuis 1988);

- Existence de ces Ecoles essentiellement limitée aux seuls centres urbains;

- Soutien insignifiant de l'Etat pour le développement de ce degré d'éducation;

- Absence d'infrastructures, de manuels et de matériel didactique de référence;

- Absence de politique et programmes relatifs à ce type d'éducation;

- Absence de structure de formation spécifique des éducateurs et éducatrices et par conséquent manque de personnel qualifié.

Enseignement primaire

- Classes surpeuplées surtout au premier cycle;

- Beaucoup de locaux de classe ne répondant pas aux conditions minimales d'hygiène scolaire rendant difficiles les conditions de travail (absence d'aération, de pavement, d'eau, de latrines et luminosité défectueuse etc..);

- Implantation des écoles ne respectant pas toujours les principes et les normes d'élaboration de la carte scolaire;

- Double vacation au premier cycle ne favorisant pas un travail fructueux pour l'élève et l'enseignant;

- Taux élevé de déperdition surtout au premier cycle (autour de 30% entre 1988 et 1993), sans système de récupération;

- Principe de scolarisation gratuite et obligatoire stipulé par la législation restant théorique;

- Nombreuses Ecoles ne disposant pas d'un minimum de manuels et de matériel scolaire (livre du maître, tableau, craie, cahiers d'appel, journal de classe...);

- Absence de plan d'extension des Ecoles existantes et d'implantation de nouvelles écoles ainsi que de leur financement;

- Milieu rural où se trouve la grande majorité des Ecoles n'offrant pas à l'enseignant de possibilités d'entretien et de perfectionnement des acquis de son instruction;

- Structure administrative d'encadrement des Ecoles liée aux statuts confessionnels ou publics de celles-ci ne favorisant pas une répartition et une utilisation rationnelles du personnel ainsi qu'un encadrement efficient des Ecoles;

- Système de recrutement lié au domicile des enseignants ne favorisant pas une répartition et une utilisation rationnelles du personnel qualifié;

- Très faible taux de qualification du personnel enseignant voire absence de qualifiés spécialement au premier cycle;

- Programmes scolaires préparant essentiellement l'élève à l'Ecole secondaire et moins à la vie active alors que la grande majorité regagne son milieu social généralement rural;

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- Dévalorisation de certaines disciplines notamment celles d'expression artistique, et physique alors qu'elles sont d'une grande importance pour l'enfant;

- Absence d'un système d'évaluation permettant d'apprécier les acquis effectifs de l'élève, le degré d'atteinte des objectifs définis dans les programmes et par conséquent le rendement du système éducatif.

3.2. Orientations données à l'éducation et mesures de redressement prises

blabla

3.2.1. Orientations et mesures générales

L'éducation, dans toutes ses formes et à tous les niveaux, doit contribuer au développement des ressources humaines nationales afin que tous les Rwandais puissent participer ensemble à la reconstruction nationale et à l'épanouissement de la nation rwandaise. Cette éducation doit mettre un accent sur l'auto-promotion en vue de permettre au pays de sortir de l'ornière du sous-développement.

A ce titre, l'éducation doit viser à :

- Dispenser une éducation intégrale de l'homme sur le plan moral, intellectuel, social, physique et professionnel;

- Contribuer au développement des ressources humaines pour la reconstruction nationale, l'augmentation de la production nationale et l'épanouissement de la nation rwandaise en visant à sortir du sous-développent;

- Développer les valeurs positives de la culture rwandaise, africaine et universelle à tous les niveaux spécialement celles de paix, de justice, de tolérance et des droits de l'homme;

- Contribuer à l'éradication de toute forme de discrimination et de favoritisme dans la société rwandaise;

- Promouvoir des compétences et aptitudes individuelles sur le plan moral, intellectuel, social, physique et professionnel;

- Inculquer aux apprenants le sentiment d'appartenance culturelle et développer chez eux l'esprit de patriotisme et de civisme;

- Faire acquérir à l'enfant et à l'adulte des outils intellectuels et linguistiques en tenant compte du contexte multilingue de la société rwandaise actuelle pour apprendre à apprendre, à produire et à transformer positivement son environnement tout en le protégeant;

- Développer chez l'homme l'autonomie de pensée et lui donner des comportements et attitudes lui permettant de préserver sa santé.

Afin que l'Ecole rwandaise réalise efficacement sa mission, des mesures de

redressement suivantes s'avèrent nécessaires :

- Actualiser les textes légaux et réglementaires régissant l'enseignement en les rendant flexibles de façon à faciliter les réajustements réguliers imposés par l'évolution du système;

- Redéfinir les notions de propriétaire et de gestionnaire des écoles en vue d'établir clairement les responsabilités entre l'Etat et ses partenaires pour ainsi créer un climat de collaboration saine;

- Redéfinir les structures d'administration et de gestion du système éducatif de façon à asseoir concrètement un système de déconcentration et de décentralisation;

- Disponibiliser des plans de développement harmonieux de l'enseignement dans les Communes, les Préfectures et au niveau national permettant l'universalisation de l'éducation de base, l'augmentation sensible de la capacité d'accueil, particulièrement dans l'enseignement secondaire, et favorisant la généralisation progressive du système d'externat;

- Renforcer les structures de conception des plans d'actions et établir des mécanismes efficaces de coordination des financements y afférents;

- Réserver une attention particulière à l'éducation des filles notamment en généralisant la mixité dans les Ecoles et en levant, par une sensibilisation et des mesures appropriées, tous les obstacles et préjugés défavorables à la scolarisation des filles;

- Faire participer davantage les parents dans le financement et la gestion de l'éducation;

- Développer des interactions entre l'Ecole et son milieu pour la rendre un véritable centre de rayonnement;

- Réorganiser et renforcer le système de suivi, d'évaluation et d'encadrement pédagogiques;

- Mettre en place des outils efficaces de gestion du patrimoine;

- Instaurer des mécanismes et stratégies d'assistance aux élèves orphelins et indigents.

Au niveau des programmes, méthodes pédagogiques et manuels scolaires

- Procéder à une refonte des programmes scolaires;

- Promouvoir et harmoniser l'utilisation des méthodes centrées sur l'élève en veillant à une bonne articulation à tous les niveaux de procédures de leur mise en exécution;

- Disponibiliser les manuels scolaires ainsi que les livres de documentation et les rendre accessibles aux élèves.

Au niveau des ressources humaines et population scolaire :

- Doter les services et les Ecoles d'un personnel administratif et enseignant nécessaire et qualifié;

- Développer et mettre en application les mesures de motivation du personnel, spécialement en direction des enseignants;

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

- Améliorer et renforcer les mesures d'encadrement des élèves et du personnel des Ecoles;

- Assurer une intégration harmonieuse des élèves et du personnel rapatriés.

Sur le plan du rendement :

- Améliorer le rendement du système notamment en réduisant les taux de déperdition et en augmentant les performances des lauréats.

3.2.2 Orientations et mesures de redressement spécifiques pour le préscolaire et le primaire.

Education préscolaire

L'éducation préscolaire est organisée au sein des "Ecoles maternelles". Son objectif est de favoriser la socialisation de l'enfant et l'éveil de ses sens en lui accordant notamment la possibilité de vivre et de jouer avec d'autres enfants, de pratiquer de nombreuses activités physiques, rythmiques et manuelles.

Outre cet objectif, l'éducation préscolaire doit permettre aux jeunes mères et aux femmes chefs de ménage de poursuivre leur propre éducation et de vaquer aux activités de production.

La durée de l'éducation préscolaire est de 2 ou 3 ans et l'âge d'entrée est de 3 ou 4 ans. Pour promouvoir ce type d'éducation, il faut :

- Mettre en place des textes législatifs et un programme de référence;

- Encourager les initiatives des parents en assurant un soutien financier et pédagogique;

- Mettre en place des structures de formation initiale et continue des éducateurs.

Enseignement primaire

L'objectif de l'enseignement primaire est d'assurer l'éducation civique, morale, intellectuelle et physique des écoliers et de leur donner les connaissances de base dont ils ont besoin dans la vie pratique et de les préparer aux études secondaires.

L'âge d'entrée est à ramener progressivement de 7 à 6 ans et la fréquentation de l'éducation préscolaire n'est pas une condition pour entrer à l'Ecole primaire. La durée est de 6 ans dont 3 ans de premier cycle servant à l'alphabétisation et 3 ans de deuxième cycle pour l'enseignement général fondamental.

Pour réaliser les objectifs assignés à ce niveau d'enseignement, il faut:

- Rendre effectif le principe de scolarisation gratuite, universelle et obligatoire;

- Responsabiliser les communes et les parents pour la construction et la gestion des Ecoles;

- Admettre les élèves et recruter les enseignants sans discrimination aucune.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

ANNEXE 4 : Programmes d'enseignement d'histoire, de civisme et de géographie à l'Ecole primaire (éd. 1997).

4.1. Programme d'histoire

Quatrième année

Introduction

Le programme de quatrième année de l'enseignement primaire privilégie le thème : le Rwanda pré-colonial. Cette option est justifiée par le fait que le jeune enfant a besoin de connaître son passé profond et authentique avec ses vicissitudes, ses richesses et ses valeurs qui lui permettront de se situer dans le temps et dans l'espace.

Objectifs généraux

- Donner à l'enfant les prérequis lui permettant de poursuivre l'étude de l'histoire. Ainsi il doit pouvoir saisir la notion d'organisation sociale, économique, politique et culturelle.

- Amener l'enfant à comprendre sa société et les valeurs de celle-ci relatives à l' "Ubupfura " et aux croyances traditionnelles, aux tabous et aux droits fondamentaux de l'homme.

- Montrer à l'enfant l'importance des activités socio-économiques traditionnelles du Rwanda.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	Contenus notionnels
Placer les indices de repère marquant le présent sur la ligne du temps. Placer sur la ligne du temps les événements passés datant d'une décade, d'une génération, d'une époque, d'une période, d'un siècle, du millénaire, d'une ère.	Introduction (5 heures) La ligne du temps : présent / futur / passé, décade, génération, époque, période, siècle, millénaire, ère.
Montrer sur la ligne du temps la partie correspondant à l'histoire africaine.	L'histoire pré-coloniale et contemporaine
Enumérer et différencier les sources de l'histoire.	Les sources de l'histoire (orales, écrites et archéologiques).
Déterminer l'état du peuplement du Rwanda pré-colonial à partir du quatorzième / quinzième siècle. Donner les causes de l'expansion du Rwanda précolonial	Le Rwanda pré-colonial 1. Formation (6 heures) . Etat du peuplement . Expansion
Expliquer et différencier les notions relatives à la structure de la société traditionnelle rwandaise.	2. Organisation sociale (5 heures) . Structures (Famille nucléaire (urugo / inzu, Lignage (umulyango) Clan (ubwoko)
Donner les différents éléments des croyances traditionnelles rwandaises.	Organisation culturelle (7 heures) . Croyances traditionnelles (religion, rites, tabous / interdits)
Identifier les différents aspects de l'éducation traditionnelle.	. Education traditionnelle (selon le sexe, l'âge, les métiers, la position sociale…)
Décrire la littérature et les arts traditionnels rwandais.	. Littérature et arts traditionnels (littérature orale, art chorégraphique, art décoratif, musique, danse).
Décrire les jeux et loisirs traditionnels rwandais.	. Jeux et loisirs traditionnels.
Décrire les différentes activités économiques qui étaient pratiquées dans le Rwanda précolonial.	4. Organisation économique (5 heures) . Agriculture, Elevage, Artisanat (forge, boissellerie, tannerie, vannerie, poterie, textile traditionnel), Commerce.
Décrire le fonctionnement de l'administration centrale	5. Organisation politique (6 heures) . Administration centrale : Umwami (roi), umugabekazi (reine mère), abiru (ritualistes – ésotéristes), abatware b'intebe.
Décrire le fonctionnement de l'administration territoriale. Identifier les implications sociales, culturelles, économiques et politiques de l'UBUHAKE et de L'UBUKONDE	. Administration du territoire : ibiti, ibikingi. 6. Les relations d'UBUHAKE et d'UBUKONDE (2 heures)

Cinquième année

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Introduction

Le programme de cinquième de l'enseignement primaire déborde les frontières du Rwanda pour s'étendre à l 'environnement proche en étudiant l'Afrique pré-coloniale et en essayant de saisir le phénomène de colonisation au Rwanda et en Afrique. Cette approche se justifie par le fait que l'enfant, après avoir acquis certaines réalités de son pays a besoin de les intégrer dans un cadre plus large.

Par ailleurs, l'étude de la colonisation donne à l'enfant l'occasion de comprendre les transformations actuelles issues de la confrontation entre nos sociétés et la société occidentale.

Objectifs généraux

- Donner à l'enfant les prérequis lui permettant de poursuivre l'étude de l'histoire

- Amener l'enfant à comprendre les relations, les ressemblances et les différences entre la société rwandaise pré-coloniale et les sociétés pré-coloniales africaines.

- Aider l'enfant a saisir les causes de la colonisation au Rwanda et en Afrique ainsi que les différentes transformations consécutives à cette colonisation.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	**Contenus notionnels**
Montrer sur une carte historique les royaumes des Grands Lacs. Décrire l'organisation sociale, culturelle, économique et politique des royaumes de l'Afrique des Grands Lacs.	1. L'Afrique pré-coloniale (7 heures) 1.1. L'Afrique des Grands Lacs . Présentation générale . Le Burundi . Le Buganda.
Montrer sur une carte historique les royaumes de l'Afrique centrale. Décrire l'organisation sociale, culturelle, économique et politique des royaumes de l'Afrique centrale.	L'Afrique centrale . Présentation générale . Le Kongo . Le Lunda
Montrer sur une carte historique les royaumes de l'Afrique occidentale. Décrire l'organisation sociale, culturelle, économique et politique des royaumes de l'Afrique occidentale.	L'Afrique occidentale . Présentation générale . Le Ghana . Le Mali
Montrer sur une carte historique les royaumes de l'Afrique australe. Décrire l'organisation sociale, culturelle, économique et politique des royaumes de l'Afrique australe.	L'Afrique australe Présentation générale Le Monomotapa . Le royaume ZULU
Montrer sur une carte historique les royaumes de la Vallée du Nil. Décrire l'organisation sociale, culturelle, économique et politique des royaumes de la Vallée du Nil.	Les royaumes de la Vallée du Nil . Présentation générale . L'Egypte . Le royaume de Kouch
Montrer les relations, les ressemblances et les différences entre la société rwandaise et les sociétés africaines traditionnelles.	Tableau synoptique de l'Afrique pré-coloniale
Décrire la nature des contacts entre l'Afrique et le reste du monde à partir du quinzième siècle.	2. Les contacts entre l'Afrique et le reste du monde à partir du 15è siècle (4 heures) 2.1 Commerce 2.2 Commerce d'esclaves
Définir la colonisation Donner les causes de la colonisation Donner les objectifs de la colonisation Citer les différents types d'exploration Décrire le partage colonial issu de la conférence de Berlin à l'exception du Libéria et de l'Ethiopie.	3. La colonisation au Rwanda et en Afrique 3.1 Généralités (8heures) . Définition, causes et objectifs de la colonisation . L'exploration . La conférence de Berlin
Décrire les premiers contacts entre la cour royale et les officiers allemands Donnez les causes de la résistance rwandaise face au colonisateur allemand.	3.2 La colonisation au Rwanda (11 heures) . La colonisation allemande . Imposition par les armes . Résistance
Décrire l'administration coloniale allemande.	. Administration coloniale

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Donner les différentes étapes de la conquête du Rwanda par les Belges.	. L'administration belge . La conquête du Rwanda par les Belges
Décrire l'occupation militaire du Rwanda par les Belges.	. L'occupation militaire
Donner les formes de résistance non violente adoptées par les rwandais face à l'occupation belge.	. Résistance non violente ; Exemple : Roi Musinga
Décrire l'administration coloniale du Rwanda sous mandat belge.	. Le Rwanda sous mandat belge
Décrire l'administration coloniale du Rwanda sous tutelle belge.	. Le Rwanda sous tutelle belge
Caractériser les différentes politiques coloniales pratiquées en Afrique.	3.3 Les politiques coloniales en Afrique (2 heures) . La politique coloniale belge (Administration indirecte et paternalisme) . La politique coloniale française ou portugaise (assimilation et/ou association) . La politique coloniale anglaise (administration indirecte)
Donner les conséquences sociales, culturelles, économiques de l'administration coloniale au Rwanda.	3.4 Les conséquences de l'administration coloniale au Rwanda et en Afrique (4 heures) . Les conséquences de l'administration coloniale au Rwanda . Les conséquences de l'administration en Afrique

Sixième année

Introduction

L'enfant imprégné des valeurs fondamentales de sa patrie est préparé pour comprendre que la colonisation qui lui a enlevé son identité propre devrait disparaître afin d'asseoir un développement intégré et intégral.

L'enfant peut aussi comprendre que les problèmes vécus actuellement sont en grande partie l'héritage de cette période coloniale et que la solution de ces problèmes interpelle en premier lieu les rwandais et les Africains eux-mêmes.

Objectifs généraux

- Montrer l'influence des étrangers et la part des nationaux dans la déchirure du tissu social rwandais

- Montrer à l'enfant les méfaits de la politique de l'ethnisme, du régionalisme et de l'impunité au Rwanda

- Aider l'enfant à comprendre l'importance de l'indépendance nationale et la nécessité de la reconquérir

- Apprendre à l'enfant le rôle des organisations régionales et internationales dans l'interdépendance des nations.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	**Contenus notionnels**
Dire les causes qui ont été à l'origine de la décolonisation au Rwanda et en Afrique. Montrer la part des mouvements nationalistes dans la lutte pour l'indépendance au Rwanda et en Afrique.	1. Le mouvement de la décolonisation au Rwanda et en Afrique (12 heures) 1.1. les causes externes et internes (dont le nationalisme). Le mouvement des indépendances.
Dire l'objectif du décret de 1952. Présenter les réformes préconisées par le Conseil Supérieur du Pays.	. Au Rwanda : le décret de 1952 Les réformes du Conseil Supérieur du pays
Décrire le rôle joué par les partis politiques dans le processus de décolonisation au Rwanda.	. Les partis politiques et l'indépendance
Expliquer et différencier les formes qu'a revêtues la décolonisation en Afrique.	. En Afrique : Décolonisation pacifique négociée (Tanzanie), Décolonisation violente (Mozambique), Lutte pour l'indépendance basée sur les ethnies et les religions (Uganda), Indépendance octroyée (Gabon).
Citer les différentes institutions républicaines mises en place au lendemain de l'indépendance.	2. Le Rwanda et l'Afrique post-coloniale 2.1 Le Rwanda indépendant (16 heures) . La première république .La mise en place des institutions républicaines
Caractériser la politique de gestion de la chose publique sous le la première république.	. Les politiques d'ethnisme, de régionalisme, d'exclusion et d'impunité
Présenter les principales réalisations sociales et économiques sous la première république.	. Les réalisations sociales et économiques
Décrire les circonstances d'avènement de la deuxième république.	. La deuxième républicaine . Le coup d'Etat du 5 juillet 1973
Caractériser la politique de gestion de la chose publique sous la deuxième.	. Les politiques d'ethnisme, de régionalisme, d'exclusion et d'impunité
Présenter les principales réalisations sociales et économiques.	. Les réalisations sociales et économiques.
Donner les causes de la guerre de libération.	. La guerre de libération . Les causes
Donner les principales phases de la guerre de libération.	. Le déroulement
Donner les principales conséquences de la guerre de libération.	. Les conséquences
Donner les causes du génocide	. Le génocide Les causes
Donner les principales phases du génocide.	. Le déroulement
Donner les principales conséquences du génocide.	. Les conséquences
Donner les stratégies appropriées pour la reconstruction et l'unité nationale.	.Reconstruction et Unité nationale

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Donner les causes des problèmes de l'Afrique indépendante en distinguant celles d'origine interne et celles d'origine externe	2.2 Les problèmes de l'Afrique indépendante (4 heures) : les problèmes d'ordre socio-culturel, économique et politique
Identifier les relations bilatérales et multilatérales entre le Rwanda et la Communauté Internationale.	2.3 Le Rwanda et la Communauté Internationale (4 heures) . Relations internationales . Coopération politique : ONU, OUA . Coopération économique : B.M., F.M.I., B.A.D. . Coopération socioculturelle : O.M.S., UNESCO, UNCEF.
Montrer l'importance de l'intégration régionale dans la solution des problèmes du Rwanda.	. Intégration régionale : C.E.P.G.L, O.B.K., Z.E.P. ;

4.2 Programme de civisme

Première année (en Kinyarwanda)

Intego zihariye	**Ibyigwa**
Kwerekana imyifatire iranga umunyeshuri ufite uburere bwiza	. Ikinyabupfura, kwitaba, guhamagara, kuganiriza (ababyeyi, abamuruta, abo aruta, abo bangana), imyifatire mu mirire
Kwerekana uko umwanda ubuza abantu amahoro	. Isuku ku mubiri, ku myambaro, ku bikoresho, aho umuntu aba
Kuvuga ibibi byo gushotorana	. Imibanire n'abandi
Kuvuga ibyiza byo gutiza abandi no kubaha ku dukoresho ufite	. ubufatanye n'ubuntu
Kurondora ibibi byo gusabiriza no kwiba	. gutsinda irari
Kuvuga ibyiza byo kuvugisha ukuri n'ibindi byo kubeshya	. Ukuri
Kuvuga umutungo rusange icyo ari icyo no kwirinda kuwangiza	- Agaciro k'umutungo rusange: imuhira, ku ishuri
Kuvuga ibyiza byo kwemera ikosa, gusaba imbabazi no guhanwa	- mbabazi, igihano

2 ème année (en kinyarwanda

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Intego zihariye	Ibyigwa
Kuvuga akamaro ko gufashanya	. Akamaro ko gufashanya: gushimangira umubano mu bantu, gushimangira umuco w'urukundo no kwihanganirana, kwerekana uburere bwiza, kumenyana no kuzuzanya, gushimangira ubwumvikane
Kuvuga akamaro ko gukorera hamwe	. Akamaro ko gukorera hamwe: ibikorwa birihuta, gukora umurimo munini mu gihe gito, gukemura amakimbirane, bituma umurimo utarambirana, kungurana ibitekerezo,kutarangara no kubahiriza ingengabihe
Kuvuga bimwe mu byo abantu bahuriyeho Kuvuga ibyo abantu batandukaniyeho Kuvuga bimwe mu birakaza umunyeshuri Kuvuga uburyo bumwe mu bwo agaragazamo uburakari	. Agaciro ku muntu: ibyo abantu bahuriyeho, ihame ry'ubudasa (ubudasa mu bushobozi, ubudasa mu byo abantu bakunda) . Kudahutiraho: ibirangaza umunyeshuri (kubura ibikoresho bye, kugwa, gusonza). . uko agaragaza uburakari (kwanga kurya, gutongana, kurwana, kwigunga, kumena ibintu),
Kuvuga bumwe mu buryo umuntu yakoresha kugirango atsinde uburakari	. Uko umuntu (umunyeshuri) yatsinda uburakari: kuvuga ikimubabaje, gukina.

Troisième année (en kinyarwanda)

Intego zihariye	Ibyigwa
Kuvuga imwe mu myifatire iranga ikinyabupfura no kuyigaragaza mu buzima bwe bwa buri munsi	Imyifatire iranga ikinyabupfura: mu rugo, mu nzira, ku ishuri n'ahandi : Kubaha abakuru, abategetsi, abarezi, ababyeyi, ibendera ry'igihugu ; Kubahiriza amabwiriza, Gusabana, gushyikirana n'abandi, Kwanga umugayo (udasabiriza) ; gutega amatwi, kumva neza, kudaca undi mu ijambo ; Kutazimura ; Gukunda ishuri.
Kuvuga inzego z'ubutegetsi kuva kuri Nyumbakumi kugeza kuri komini	Inzego z'ubutegetsi kuva kuri nyumbakumi kugeza kuri komini :nyumbakumi, zone, serire, segiteri, komini : Abategetsi: uko abategetsi bashyirwaho n'uko bakurwaho, imyifatire, imirimo yabo.

Quatrième année

Objectifs généraux

A la fin de la quatrième année, l'écolier sera capable de :

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

- -Faire preuve de comportements positifs
- - Expliquer les structures administratives de son pays, sa situation géographique et
- ses institutions
- - Décrire les comportements dignes d'une autorité
- - Citer les principes fondamentaux des droits et devoirs de l'enfant
- - Expliquer le principe d'égalité et de complémentarité entre l'homme et la femme

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	**Contenus notionnels**
Faire preuve de comportements d'un enfant bien éduqué.	I. La politesse : les salutations, les différentes formules de politesse pour appeler, répondre à un appel et pour causer avec un supérieur
Montrer la situation géographique du Rwanda.	2. La situation géographique du Rwanda : Situation géographique, les pays limitrophes
Décrire l'organisation administrative du Rwanda.	3. L'organisation administrative du Rwanda : le secteur, la commune, la préfecture, la présidence de la république.
Citer les qualités exigées de l'autorité.	4. L'autorité les qualités exigées de l'autorité : droiture, capacités intellectuelles et professionnelles, amour patriotique, abnégation
Citer les défauts de l'autorité irresponsable.	. les défauts de l'autorité irresponsable : corruption, détournement des biens publics, mauvaise gestion de la chose publique, méconduite
Expliquer les symboles de la Nation.	5. Les symboles de la Nation : le drapeau national, l'hymne national, le sceau de la République.
Identifier les facteurs du patriotisme.	6. Les facteurs du patriotisme : amour de la patrie, les obligations fiscales, lutte pour la paix, contribution au développement du pays, défense de l'intégrité territoriale du pays
Enumérer les droits de l'enfant.	7. Les droits et devoirs de l'enfant
	. Les droits fondamentaux : droit à la vie, droit à l'éducation, droit à l 'habillement, droit à l'alimentation, droit aux soins médicaux, droit à la famille.
Enumérer les devoirs de l'enfant	. Les devoirs de l'enfant : le respect d'autrui, les études, l'assistance aux parents, la contribution au développement de son pays
Enumérer les organisations nationales et internationales qui s'occupent de l'enfant.	8. Les organisations qui s'occupent de l'enfant Les organisations nationales : Tumurere, Turerere u Rwanda, Haguruka Les organisations internationales : UNICEF, UNESCO, OMS.
Montrer l'importance de la sauvegarde du patrimoine.	9. La sauvegarde du patrimoine : patrimoine familial, patrimoine scolaire, patrimoine national.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Montrer l'égalité et la complémentarité des deux sexes.	10. Egalité et complémentarité entre l'homme et la femme . Le principe d'égalité entre l'homme et la femme . La complémentarité entre l'homme et la femme.

Cinquième année

Objectifs généraux :

- Citer et différencier les 3 pouvoirs

- Citer et expliquer les droits de l'homme

Montrer l'importance des relations de coopération régionale et sous-régionale

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	**Contenus notionnels**
Citer les 3 pouvoirs	les 3 pouvoirs : l'exécutif, le législatif, le judiciaire
Dire le but de la séparation des pouvoirs.	Le but de la séparation des pouvoirs : Contrôle mutuel, Equilibration des pouvoirs, complémentarité des pouvoirs.
Donner les attributions du Président de la République et des ministres.	Fonctionnement des trois pouvoirs 3.1Le pouvoir exécutif Définition -Présidence de la République -Gouvernement
Donner les attributions de l'Assemblée Nationale ou du Parlement.	Le pouvoir législatif .Définition. Attribution de l'assemblée Nationale ou du Parlement. Elaboration et adoption des lois. Contrôle de la politique gouvernementale. Bureau de l'Assemblée Nationale ou du Parlement Les différentes commissions.
Décrire l'organisation du pouvoir judiciaire	3.3 le pouvoir judiciaire 3.1 . Définition
Donner les attributions des différents organes du pouvoir judiciaire.	. Les différents organes : le tribunal de canton, le tribunal de première instance, la Cour d'Appel, la Cour Suprême et ses sections (Cours et tribunaux, Cour constitutionnelle, Cour de cassation, Cour des comptes, Conseil d'Etat), le conseil Supérieur de la Magistrature, Magistrature assise et Magistrature debout.
Citer et expliquer les principes fondamentaux des droits de l'homme.	Les Droits de l'Homme . Les principes fondamentaux des Droits de l'Homme: égalité devant la loi, droit à la vie, à la liberté, à la sécurité, droit à l'éducation, droit à la propriété privée, droit
	à l'expression, droit à la participation à la gestion des affaires publiques, droit à la liberté de religion.
Citer les pratiques fréquentes de violation des Droits de l'Homme.	. Les pratiques fréquentes de violation des Droits de l'Homme: attentat à la vie, discrimination, traitements inhumains et dégradants, tortures morales et physiques, refus du droit de la défense, emprisonnements arbitraires.
Citer les conséquences des violations des Droits de l'Homme.	. Les conséquences des violations des Droits de l'Homme: pauvreté, chômage, sous-développement mental et économique, insécurité, révolte, conflits, perte de vie partielle ou totale, guerre, génocide.
Définir le génocide.	Le génocide. Définition du génocide

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Citer les causes du génocide rwandais	. Les causes du génocide rwandais : l'ethnisation de la vie politique et des institutions et ce à partir de la colonisation ;la diabolisation du problème ethnique ; l'institutionnalisation du mensonge et l'impunité du crime ; la négligence de la jeunesse et l'inculture ; la négligence et le mépris manifestés à l'égard du problème des réfugiés rwandais ; la psychose et l'impasse entretenue par l'autorité face au problème de la démographie galopante et de la paupérisation croissante ;
Citer les causes du génocide rwandais	L'indifférence, voire la complicité de la communauté internationale ; le rôle néfaste de certains représentants de l'Eglise ; l'implication des intellectuels et des hommes de culture dans l'idéologie de l'ethnisme ; l'absence d'esprit de patriotisme chez les Rwandais ;le refus de partage du pouvoir.
Donner les conséquences du génocide	. Les conséquences du génocide : les pertes humaines, pertes matérielles, mutilations physiques, climat de méfiance, ternissement de l'image du Rwanda, traumatisme, destructions des infrastructures du pays, anéantissement économique du pays, augmentation exagérée de veuves et d'orphelins
Identifier les stratégies de défense des Droits de l'Homme	6. Les stratégies de défense des Droits de l'Homme: justice équitable, éducation aux Droits de l'Homme, dénonciation ouverte des violations des Droits de l'Homme (grèves, manifestations, lettres ouvertes…)
Montrer l'importance des échanges commerciaux entre les régions du pays.	7. Importance des échanges commerciaux entre les régions du pays : circulation des produits entre régions et préfectures, promotion du marché, des coopératives, des foires…, promotion de l'autosuffisance et de l'indépendance économique
Citer les organisations sous-régionales et régionales de coopération. Citer et localiser sur une carte	8. Les organisations sous-régionales et régionales de coopération : C. E.P.G.L, O.B.K, Z.EP, O.U.A
géographique les pays membres de ces organisations.	
Montrer l'importance des relations de coopération sous-régionale et régionale.	. Importance des relations de coopération sous-régionales et régionales: échanges

	commerciaux, économiques, etc. ; échanges culturels et éducationnels ; amélioration de la sécurité ; stabilité politique
Citer les principaux fléaux sociaux	9. Les fléaux sociaux . Les principaux fléaux sociaux : alcoolisme, tabagisme, prostitution et vagabondage sexuel, drogue, exode rural, guerre, famine
Donner les causes des fléaux sociaux.	. Les causes des fléaux sociaux : ignorance, pauvreté, délinquance juvénile, conflits ethniques et régionaux.
Donner les conséquences des fléaux sociaux.	. Les conséquences des fléaux sociaux: maladies sexuellement transmissibles et SIDA, déchéance morale et physique, mort.

Sixième année

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Objectifs spécifiques : l'écolier sera capable de :	**Contenus notionnels**
Citer les grands événements ayant marqué l'histoire du Rwanda dont les dates figurent sur le bulletin officiel.	1.Les grands événements qui ont marqué l'histoire du pays et dont les dates figurent sur le bulletin officiel : . le 6 avril : souvenir du génocide et des massacres. - le 1er juillet : indépendance nationale. - le 4 juillet : fête de la libération. -le 25 septembre : journée de la République.
Citer les cas des génocides dans le monde. Relever les points de ressemblance et de différence entre le génocide rwandais et les génocides des autres pays.Identifier les stratégies à prendre pour prévenir un autre génocide.	2. Le génocide . les cas de génocide dans le monde : génocide des Juifs, des Arméniens, des Rwandais . les stratégies de prévention du génocide : un bon leadership à tous les échelons ; l'éducation à la population à la paix, aux valeurs, aux droits de l'homme ; une justice équitable ; une indépendance économique et politique
Donner les causes des conflits	3. les conflits . les causes
Donner les types de conflits	.les types de conflits : conflits basés sur les choses matérielles, sur les sentiments, sur l'opinion.
Donner les méthodes de prévention des conflits. Donner les méthodes de résolution des conflits. Donner les conséquences positives de résolution de conflits.	. les méthodes de prévention des conflits . Les méthodes de résolution des conflits : méditation, négociation, facilitation, recours aux lois et règlements, Arbitrage (gacaca) . Conséquences positives de résolution des conflits : tolérance, bonne entente, réconciliation, unité, paix, développement.
Expliquer le fondement et les procédures d'adoption de la loi fondamentale.	4. Loi fondamentale : définition, fondement, procédure d'adoption
Expliquer le concept de la démocratie, ses piliers et ses ennemis	5. le concept de démocratie. . la notion de démocratie. .les facteurs susceptibles d'influencer la démocratie. . les piliers de la démocratie : loi fondamentale, associations politiques, associations professionnelles, société civile, la presse (définition, importance, avantage de la presse, conséquences d'une mauvaise presse), la participation du peuple à la désignation des dirigeants. . les forces anti-démocratiques : divisionnisme, non-respect des droits de l'homme, culte de l'autorité et ses conséquences, clientélisme.
Montrer les avantages de la coopération internationale.	6. Le Rwanda et ses relations de coopération . les avantages de la

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

	coopération internationale : échanges socio-économiques et culturels ; solidarité ; règlement des différends.
Décrire l'organigramme et le fonctionnement de l'ONU.	. L'ONU et ses institutions spécialisées : Organigramme ; Fonctionnement ; Quelques institutions spécialisées de l'ONU : HCR, PAM, UNESCO, UNICEF, OMS, FAO, OIT, HCDH, etc…
Présenter quelques ONG œuvrant au pays et leurs objectifs.	. Les ONG œuvrant au Rwanda : ONG locales (Haguruka, Cladho, Ibuka, Avega, Duterimbere), ONG étrangères (CICR, CARITAS, AIDE ET ACTION, CRS, etc).
Citer certaines actions que l'écolier peut réaliser dans le but de se développer personnellement et de développer le pays en général.	7. La part de la jeunesse dans le développement du pays : associations des jeunes, aide aux nécessiteux, habitude de dire la vérité et de dénoncer le mal, défense et sécurité des personnes et des biens, esprit critique.

4.3 Programme de morale

Quatrième année

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Objectifs spécifiques: A la fin de la 4ème année, l'élève sera capable de:	Contenus
Donner des exemples concrets puisés dans la vie quotidienne qui témoignent la valeur qu'on accorde à la vie humaine.	1. Valeurs de la vie: droit à la vie, la vie comme bien ultime, respect de la vie d'autrui
Citer les comportements qui caractérisent les amis et les amitiés Donner des exemples de la vie pratique ou de l'histoire démontrant le comportement des amis et des amitiés.	2. Les amis et les amitiés : être juste et impartial, la politesse envers les amis, la politesse envers les familles, la politesse envers les partenaires des Jeux, être de bonne humeur
Montrer à travers des exemples de la vie scolaire les règles qu'il faut suivre à l'école.	3. La vie à l'école : la franchise, le respect des autorités scolaires, le respect du bien commun, le partage, le règlement scolaire
Citer les droits et les devoirs de la charité. Donner des exemples de la vie pratique ou de l'histoire d'une personne ayant la charité.	4. La charité : les droits et devoirs de la charité, aider les pauvres, conseil et correction fraternels, collaboration et solidarité, devoir de sociabilité
Donner les caractéristiques d'une personne qui manifeste un comportement digne.	5. Un comportement digne: garder un secret, rendre service, rendre visite à un malade: exemple un Sidéen, garder
	toujours un extérieur digne, s'habiller selon les circonstances
Distinguer à base d'exemples concrets les notions de bien, de mal et de devoir.	6. Notion de bien, de mal et de devoir
Citer les fausses notes et donner des exemples pour chaque cas.	7. Les fausses notes : maladresse, ingratitude, hypocrisie, préjugés et préjudices, sans gêne, calomnie, médisance.
Donner à travers des exemples de la vie pratique des performances qui manifestent la responsabilité.	8. Thème de personnalité : capacité d'agir personnellement, capacité de faire le travail confié sans surveillance.
Décrire le comportement d'une personne qui présente des qualités morales. Donner des exemples de la vie pratique ou de l'histoire des personnes présentant des qualités morales	9. Les qualités morales: être exemplaire, être dévoué; être patient et calme, être bon, être ferme

Cinquième année

Objectifs spécifiques: A la fin de la 5 ème année, l'élève sera capable de:	Contenus
Citer et expliquer par des exemples les comportements de celui qui manifeste le savoir-vivre dans la société.	1. Le savoir-vivre : savoir communiquer, savoir écouter, savoir entretenir la conversation, savoir présenter les condoléances, savoir présenter les vœux, savoir présenter un faire-part, savoir féliciter
Identifier concrètement les comportements qu'il faut adopter dans certains cas.	2. Savoir-vivre selon le cas : savoir-vivre en public, savoir cohabiter (chez soi ou en visite), savoir-vivre à l'hôpital, savoir-vivre avec la nature, savoir-vivre avec l'argent, savoir-vivre avec les livres, savoir-vivre avec les médias : (radio, TV, journaux).
Donner les différentes attitudes à prendre dans la vie professionnelle.	3. Les relations de travail : la vie professionnelle, les collègues, les subordonnés, le supérieur hiérarchique, se faire accepter, partager les moyens
Expliquer par des exemples les caractéristiques d'une saine moralité.	4. l'honneur et la réputation, la pudeur, la récompense, les sanctions, la prudence et la réserve, être loyal.
Citer et expliquer les caractéristiques qui dénotent le sens de la justice.	5. Le sens de la justice : la tempérance, la charité.
Citer et expliquer par des exemples les méfaits de l'alcoolisme	6. L'anti-alcoolisme : l'alcool n'est pas un aliment, l'alcool est un fléau pour l'individu, la famille et la société.
Décrire en se servant des exemples de son milieu, les stratégies à prendre pour lutter contre l'égoïsme	7. Les inclinations égoïstes . Faire observer la discipline dans les jeux . Apprendre à l'enfant à penser aux autres . Combattre l'orgueil et la vanité . Apprendre à l'enfant que seules les qualités du cœur et les vertus de l'âme rendent la personne meilleure.
Citer et expliquer les actions à entreprendre pour développer la sociabilité	8. Les inclinations sociales : développer le sens de la responsabilité, cultiver la bienveillance, cultiver l'amour des pauvres et des malheureux.
Décrire concrètement les comportements qui montrent la maîtrise de soi.	9. Maîtrise de soi : résister à la douleur, combattre la pudeur, combattre la colère, éviter les plaisirs exagérés.

Sixième année

Objectifs spécifiques : à la fin de la 6e	Contenus

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

année, l'écolier sera capable de:	
Citer et expliquer par des exemples les défauts qui nuisent à la morale.	1. Les défauts qui nuisent à la morale : la corruption, la timidité, une tenue négligée ou trop recherchée, un langage grossier
Citer et expliquer les précautions à prendre pour porter un jugement objectif à chaque situation à laquelle il fait face	2. Le jugement : le jugement de valeur, le jugement de vérité, les observations attentives, combattre les superstitions, l'examen de conscience, consulter des personnes sages et expérimentées avant de se déterminer à agir,
Définir le concept de responsabilité. Expliquer concrètement les performances à favoriser pour développer le sens de la responsabilité.	3. Le sens de la responsabilité : qu'est-ce que la responsabilité?, la capacité d'agir personnellement, la capacité de servir dans la communauté qui m'est confiée, la capacité d'agir même si je ne suis pas dans un groupe, la capacité de faire le travail sans surveillance
Démontrer à l'aide des exemples de comportement modèle (idéal)dans la vie professionnelle.	4. Les relations de travail : la vie professionnelle, les collègues, les subordonnés, le supérieur hiérarchique, l'émulation, se faire accepter, partager les moyens
Citer les grandes circonstances de la vie Décrire le comportement à adopter face à certains évènements de la vie	5. Les grandes circonstances de la vie : la naissance, le baptême, le mariage, le deuil, les fêtes de famille, le nouvel an, les anniversaires.
Identifier par des exemples les éléments qui dénotent de la liberté.	6. La liberté : un acte libre te volontaire, les bonnes habitudes, l'amour fraternel, le droit de l'enfant, la vertu
Définir le concept de conscience. Expliquer de façon concrète le développement de la conscience.	7. Formation de la conscience : qu'est-ce que la conscience?, la conscience comme connaissance du bien et du mal, la formation de la conscience dès le jeune âge.
Citer et expliquer concrètement les menaces contre la vie.	8. Les menaces contre la vie : l'homicide, l'avortement, le suicide, le tabac, le chanvre
Donner des informations suffisantes sur le développement physico-sexuel Expliquer la fonction sociale de la sexualité Citer et expliquer les défauts sexuels	9. La morale sexuelle : la maîtrise de soi face au développement physico-sexuel, la fonction sociale de la sexualité, le concubinage, le viol, l'inceste, les déviations sexuelles (prostitution, masturbation, pornographie)
Expliquer les stratégies à prendre pour éviter le SIDA et les maladies sexuellement	10. Le SIDA et les maladies sexuellement transmissibles

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

transmissibles.	

ANNEXE 5 : Questionnaires et protocole d'entretien

Protocole d'entretien

1. Comment percevez-vous les problèmes d'éducation (morale et intellectuelle) au Rwanda après la guerre (attaque du F.P.R en 1990), le génocide et les massacres d'avril 1994 ?

2 .Quels espoirs pouvons-nous mettre aux programmes nationaux d'éducation aux droits de l'homme, à la paix, à la démocratie, à la tolérance et à la compréhension ?

3. Quelle approche éducative pouvez-vous proposer comme solution au Rwanda pour la reconstruction de l'éducation morale et intellectuelle de ses enfants ?

1.Quelles sont les actions réalisées actuellement ou envisagées dans le cadre de la reconstruction de l'éducation familiale et scolaire des enfants d'âge préscolaire et primaire? (Actions visant aussi bien les enfants que les éducateurs : parents et enseignants).

2. Quelles sont les difficultés que rencontrent les parents et les enseignants dans leur mission éducative, aujourd'hui ?

b).De même si vous en avez vécu ou connu qui prouvent l'attachement à notre culture, à nos valeurs, décrivez-en quelques-uns unes.

Questionnaire adressé aux éducateurs rwandais en général (parents, enseignants du primaire ou secondaire, fonctionnaires…) - (en Kinyarwanda)

1. Ni izihe ngorane ababyeyi n'abarimu bahura nazo mu guha abana uburere bwiza : mu rugo iwabo, ku ishuri, mu baturanyi, n'ahandi ?

2. Ababyeyi n'abaturanyi bafatanya bate mu kurera abana ?

3. Ababyeyi n'abarimu bo bafatanya bate ?

4. Kugirango abana bahabwe uburere bukunogeye, wifuza iki ku mubyeyi mugenzi wawe, ku bategetsi, ku bayobozi b'amadini, ku bagiraneza b'abanyamahanga, ku bakozi ba radiyo na televiziyo no ku banditsi b'ibinyamakuru ?

5. Tanga ingero z'ibikorwa cyangwa imyifatire waba warabonye cyangwa wabwiwe bigaragaza uguta agaciro by'uburere n'umuco nyarwanda cyangwa se byerekana ko uburere n'umuco nyarwanda byashimangiye.

ANNEXE 6 : Repères chronologiques [629]

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

1894 : Le compte Von Goetzen pénétra dans le Rwanda, à la tête de plus de 300 soldats. Il rendit visite au roi Kigeri Rwabugiri à Kageyo dans la région de Kingogo. Cet événement ne manqua pas de susciter questions et incertitude sur l'avenir du pays.

1896 : Coup d'Etat de Rucunshu : Rutarindwa mourut dans les flammes de sa hutte en même temps que sa femme et ses trois enfants. L'on dit que les morts de Rucunshu furent nombreux.

De 1898 à 1926, il y a eu beaucoup d'expéditions militaires organisées par le gouvernement suite aux insurrections :

1898 : au Bugoyi

1900 : Insurrection au Gisaka – contre Musinga –

1902 : au Murera

1904 : au Murera et au Bugarama

1906 : contre Basebya (au nord)

1907 : au Buberuka

1908 : à Nyanza et Bukamba à Ruhengeri

1911 : au Bugarura

1911-1912 : contre Ndungutse et Basebya ainsi que les habitants qui harcelèrent la commission allemande de délimitation

1913 : au Bushiru

1914 : au Bukunzi

1920 : au Cyingogo et Bushiru

1924-1926 : au Bukunzi et au Busozo

1916 : La guerre entre d'une part les Allemands et de l'autre, les Belges du Congo et les Anglais de l'Uganda.

1931 : Destitution du roi Musinga par les Belges et le remplacement par son fils plus conciliant, Rudahigwa, qui règnera sous le nom de Mutara III.

1945 : Suppression officielle de l'Ubuhake.

629

-MBONIMANA (G). L'instauration d'un royaume chrétien au Rwanda (1900-1931) Thèse se doctorat, Université Catholique de Louvain, 1981, p. IX-XII KARIBWAMI (J). Le Catholicisme et la société rwandaise 1900-1962, Présence Africaine, 1991 -NAHIMANA (F). Le Rwanda, Emergence d'un Etat, l'Harmattan, 1993 -Erny (P). Rwanda 1994, Clés pour comprendre le calvaire d'un peuple, l'Harmattan, Paris, 1994 -SIBOMANA (A). Gardons espoir pour le Rwanda, Entretiens avec Laure Guilbert et Hervé Deguinne, Desclé de Brouwer, 1997 -GUICAHAOUA (A) et Coll. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993 –1994).Université de Lille 1, 1995

1946 : Consécration du Rwanda au Christ Roi.

Entre 1931 et 1953 : quelques soulèvements populaires :

- l'émigration de milliers de Rwandais vers les territoires britaniques voisins (Ouganda, Tanganyika).

- soulèvement dans le Bunyambiriri, protestant contre les méfaits du régime politique (en 1935).

Vers 1953 :

- Critique, dans le Kinyamateka, du régime en place

- L'Eglise catholique n'était plus unanimement favorable aux structures

hiérarchiques de la société.

- Mgr Deprimoz encore vicaire apostolique de Kabgayi, n'était plus en très

bon terme avec le roi.

Vers 1954 :

Suppression de la féodalité pastorale (sans les faits, partiellement).

En 1956 :

M. Maus qui réclamait une juste représentation des Hutu du Rwanda-Urundi au sein du conseil du gouvernement du Rwanda-Urundi, s'était heurté à l'opposition de tous les membres de celui-ci et avait dû donner sa démission.

1957 (24 mars):

Manifeste des Bahutu, signé par 9 intellectuels dont 7 de Gitarama et 2 du

En 1957 :

Une mission de visite de l'ONU a trouvé une opinion publique qui s'exprimait sans ambages sur l'avenir du pays et affirmait résolument ses positions. Elle reçut des pétitions des deux tendances, soit pour l'accélération de la marche vers l'indépendance, soit pour l'instauration prioritaire d'un régime démocratique.

En 1958 :

Lecture du document signé par un groupe de personnalités proches de la cour royale du Rwanda, les ''Grands serviteurs de la couronne''. Ceux-ci, alors fort connus au Rwanda et effectivement de l'entourage du roi, déniaient curieusement aux Hutu toute fraternité avec les Tutsi. Ils remontaient dans l'histoire à des personnages mythiques tels Gihanga ou Kanyarwanda, pour conclure finalement que, dans tout le passé du Rwanda, les Hutu avaient été les serviteurs des Tutsi, et que, par conséquent, il n'y avait pas d'héritage qui fut commun aux deux ethnies.

En juin 1958 :

Un conseil supérieur du pays sur le problème Hutu -Tutsi. L'autorité Tutsi refusa de prendre sérieusement en compte ce grave problème. Les débats qui furent consacrés débouchèrent de ce fait sur une impasse. L'entente entre les représentants du mouvement Hutu et de l'autorité Tutsi devint impossible.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

En 1958 (3 décembre) :

L'administration belge, de façon officielle et solennelle, prit nettement position en faveur de la cause Hutu.

En 1959 : La Belgique autorisa la fondation des partis politiques au Rwanda.

Le 17 octobre 1959 :

Des groupes de 200 à 300 unaristes manifestèrent à Kigali, et durent être dispersés par la force publique : 3 blessés, 1 mort. Les incidents se sont multipliés… De nombreux Hutu furent frappés ou menacés, leurs bananeraies détruites, l'accès aux sources et abreuvoirs coupé .

Le 25 juillet 1959 :

Mort subite, à Usumbura – Burundi – du roi Mutara III Rudahigwa. Cette mort produisit un grand émoi au Rwanda.

Novembre 1959 :

Une insurrection populaire, début d'une longue guerre civile, fut déclenchée par réaction contre l'agression dont avait été victime Mbonyumutwa Dominique, l'un des rares sous-chefs Hutu d'alors. Il fut attaqué le 1er novembre 1959 à Byimana par un groupe de jeunes Tutsi. La nouvelle a couru partout, certaines versions disaient qu'il avait été tué. Cela finit par être une vraie guerre civile. Des milliers de rwandais avaient alors gagné l'étranger dont les principaux leaders de l'UNAR. Depuis, le roi se trouvait dans une situation inconfortable. Les troubles avaient porté un coup sérieux à son crédit. Les rapports entre lui et la Belgique étaient constamment tendus. Parmi les principaux partis d'alors, il n'avait que l'UNAR.

En 1960 :

Une nouvelle mission de l'ONU est venue au Rwanda-Urundi. Au Rwanda, la mission trouva des manifestations de foule passionnées. Ici, des pancartes proclamaient que le Rwanda luttait pour être libéré du colonialisme Tutsi et aspirait à la démocratie ; là, au contraire, qu'il réclamait l'indépendance immédiate et demeurait indéfectiblement attaché à Kigeli V (roi depuis le 28 juillet 1959), successeur de Mutara III mort au Burundi).

L e 30 avril 1960 :

Les trois partis, Parmehutu, Aprosoma et Rader se sont rassemblés dans un Front commun démocratique et ont proclamé leur rupture avec (lui) le roi.

Mai 1960 :

Kigeri V quitta le Rwanda pour rejoindre à l'étranger les principaux leaders de l'UNAR.

juin-juillet 1960 :

Elections communales dans tout le pays, donnant aux partis Hutu (Parmehutu et Aprosoma) 90% des sièges au parlement

Le 28 janvier 1961 :

Réunion à Gitarama où furent convoqués tous les bourgmestres, tous les conseillers

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

communaux, les membres de l'Assemblée et du gouvernement provisoire, les dirigeants des partis politiques. Ce jour là, on déclara l'abolition de la monarchie et l'instauration de la démocratie. Les institutions républicaines furent mises en place : le président de la république, l'Assemblée législative, la cour suprême et l'esprit de la constitution.

Le 25 septembre 1961 :

Référendum exigé par l'ONU, où la population se prononça pour la République à 80% des voix.

Le 1er juillet 1962 :

L'indépendance du Rwanda

1962 - 1963 :

Nouvelles flambées de violences interethniques suite aux attaques répétées d'exilés de la période allant de 1959 à 1961.

1968 :

1972 :

1973 :

Exploitant la peur du tutsi provoquée par les massacres du Burundi, des extrémistes hutu poussent le régime Kayibanda à la radicalisation. Des comités de salut public organisent la " chasse aux tutsi ". Nouveaux massacres, nouvel exode.

Le 5 juillet, le chef d'état major des armées, Juvénal Habyarimana, s'empare du pouvoir à la faveur d'un coup d'Etat.

Mai 1973 :

Révision de la constitution qui ouvrit la voie à une présidence à vie

Le 5 Juillet 1975 :

Le Général Habyarimana proclama la fondation du " Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement ".

1978 :

Une nouvelle constitution. Régime du parti unique (mouvement républicain

national pour le développement, MRND).

Septembre 1990 :

Un groupe d'intellectuels sortirent une lettre ouverte adressée au président de la République, faisant appel à la démocratie et au multipartisme au Rwanda

Le 1er Octobre 1990 :

Une armée composée pour l'essentiel de réfugiés rwandais estimée à 10.000 hommes envahit le Rwanda à partir de l'Ouganda. Ce fut alors le retour de la guerre civile.

1990 – 1994 :

Guerre au nord, assassinats politiques, massacres de populations, etc

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

1994 :

La guerre est généralisée sur tout le pays, et il y eut des massacres à grande échelle des hutu modérés et le génocide des tutsi.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1. ANSART (P). Idéologies, conflits et pouvoir. Paris, PUF, 1977.
2. ANQUETEL (J). Rwanda, l'artisanat créateur. Paris, Dessain et Tolra, 1980.
3. ARDOINO (J). Education et politique. Paris, PUF, 1977.
4. ARDOINO (J) et LOURAU (R). Les pédagogies institutionnelles (pédagogues et pédagogies). Paris, PUF, 1994.
5. ARDOINO (J). Communications et relations humaines. Bordeaux, IAE, 1966.
6. AVANZINI (G). Introduction aux Sciences de l'Education. Toulouse, Privat,1984.
7. BAECHLER (J). Précis de la Démocratie. Paris, UNESCO, 1993.
8. BARBIER (R). La recherche action. Paris, Economica, 1996.
9. BARRE (M), FREINET (C). Un éducateur pour notre temps (1936-1966). Vers une alternative pédagogique de masse, Tome II. PEMF, 1966.
10. BASAGLIA (F) et FRANCA. Les criminels de paix, Ouvrage collectif, 1973Traduit de l'italien, Paris, PUF, 1994.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

11. BAUDELOT (C) et ESTABLET (R). L'Ecole primaire divise. Paris, F. Maspero, 1979.
12. BERTHIER (P). L'ethnographie de l'Ecole, éloge-critique. Paris, Ed. Economica, 1996.
13. BETTY (A), REARDON. La tolérance, porte ouverte sur la paix, unité pour les formateurs d'enseignants. UNESCO, 1997.
14. BIMENYIMANA (J). La Rwandisation de l'Enseignement Secondaire, Rome, 1995.
15. BOUCHET (F) et col. Maudits soient les yeux fermés. Paris, Ed. J.C. Lattès, 1995.
16. BOUMARD (P) LAMIHI (A). Les pédagogies auto-gestionnaires, Paris, Editions Ivan Davy, 1995.
17. BRAECKMAN (C). Rwanda: Histoire d'un génocide. Fayard, 1994.
18. BRAECKMAN (C). Terreur Africaine. Burundi, Rwanda, Zaïre : les racines de la violence. Librairie Arthème, Fayart, 1996.
19. BUCHMAN (J). L'Afrique noire indépendante LGDJ, Paris, 1962.
20. CALVEZ (J.Y). La politique et Dieu, Paris, Cerf, 1985.
21. CAMARA (B). Savoir Co- devenir : Contribution à une nouvelle philosophie de l'Education à l'aube du 3e millénaire. UNESCO-DAKAR, 1996
22. CANTWELL (N). Défense et protection des droits de l'enfant au Rwanda après le génocide, repartir de zéro. UNICEF, Centre International pour le développement de l'Enfant, 1997.
23. CAPELLE (J). Education et politique. Paris, PUF, 1974.
24. CARBONELL (C.O). Histoires et historiens. Toulouse, Privat, 1976.
25. CARBONELL (C.O). L'historiographie. Paris, 1981.
26. CASAS (J). L'enfant des mille collines. Paris, les Editions du Cerf, 1991.
27. CHAIN HON-CHAN, Planification de l'éducation pour une société pluraliste. UNESCO, Paris, 1971.
28. CHATEAU (J). Ecole et éducation. Paris, Vrin, 1957.
29. CHEVENEMENT (J.P). Apprendre à apprendre. Paris, Librairie Générale française. Livre de Poche, 1985.
30. CLANCHE (P) et TESTANIERE (J). Actualité de la pédagogie Freinet. Presses universitaires de Bordeaux, 1989.
31. CONDE (A). L'Education pour la paix, les droits de l'homme, la démocratie et de la compréhension internationale en Afrique. Situation actuelle et perspectives d'avenir. UNESCO-DAKAR, 1995.
32. COMTE-SPONVILLE (A). Petit traité des grandes vertus, PUF, 1995.
33. COOMBS (P.H). La crise mondiale de l'éducation, 1968.
34. CHRETIEN (J-P) et coll. Rwanda, les médias du Génocide. Ed. Karthala, 1995.
35. DANVERS (F). 700 mots-clés pour l'éducation. P.U. de Lille, 1992.
36. DOMENACH (J.M). Ce qu'il faut enseigner, Paris, Seuil, 1989.
37. DURKHEIM (E). Education et sociologie. Paris, 1989 (première édition 1922).

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

38. DUVERGER (M). Institutions politiques, 8e éd. PUF, 1975/76.

39. ENCYCOPEDIA UNIVERSALIS, 16, Nations-Orchidales, Paris.

40. ERNY (P). Rwanda 1994, Clés pour comprendre le calvaire d'un peuple. Paris, l'Harmattan, 1995.

41. FAURE (E). Apprendre à être. UNESCO, 1972.

42. FISCHER (G.N). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris, Dunod, 1987.

43. FESTINGER (L). et coll., L'échec d'une prophétie, 1956. Traduit de l'américain, Paris, PUF, 1993.

44. FONVIEILLE (R). L'aventure du mouvement Freinet. Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.

45. FRANCOIS (M). Vers un nouveau Rwanda ? Entretiens avec Paul Kagame. Paris, Karthala Luc Pire, 1995.

46. FREINET (C). Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, 1956.

47. FREINET (C). Le journal scolaire. Ed. de l'Ecole Moderne, 1967.

48. FREINET (C). Appel aux parents. Ed. de l'Ecole Moderne, 1969.

49. FREINET (C). Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, Paris, François Maspero, 1974.

50. FREINET (C).Œuvres pédagogiques. Ed. par Madeleine Freinet, Seuil, 1994.

51. FREIRE (P). Pédagogie des opprimés. Paris Librairie François Maspero,1980,

52. FREUD (S). L'avenir d'une illusion, Paris, PUF, 1971.

53. FROM (E). La passion de détruire, Paris, Robert Laffon, 1975.

54. GALICHET (F). L'éducation à la citoyenneté. Paris, Economica, 1998.

55. GASARABWE (E). Le geste Rwanda. Paris VI. Union Généraled'éditions,1978

56. GRAWITZ (M). Elèves et enseignants face à l'instruction civique. Paris, Bordas, 1980.

57. GUICHAOUA (A) et Coll. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994). Université de Lille I, 1995.

58. HADJI (Ch). L'évaluation des actions éducatives. Paris, P.U.F., 1992, 190 p.

59. HADJI (Ch). L'évaluation, règles du jeu, Paris, E.S.F., 1989.

60. HALLAK (J). Investir dans l'avenir: Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement. Paris, IIPE/UNESCO, 1990.

61. HALLAK (J). La planification de l'éducation: quelques réflexions rétrospectives et prospectives. Paris, IIPE/UNESCO, 1991.

62. HALLAK (J). L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs. Paris, IIPE/UNESCO, 1991.

63. HARROY (J.P). Introduction générale à l'étude des pays en voie de développement (phénomènes sociaux liés au processus de développement). Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles, 1976-1977.

64. HERTEFELT (D') (M) et Coll. Les anciens royaumes de la zone interlacustre

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

méridionale, Rwanda, Burundi, Buha. Musée Royal de l'Afrique Centrale, Tervuren, Belgique, Monographies ethnographiques, N° 6, 1962.

65. HUBERMAN (A.M). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Paris, UNESCO-BIT, 1973.
66. HUBERMAN (A.M). et HAVELOCK (R.G). Innovation et problèmes de l'éducation: Théorie et réalité dans les pays en développement. Paris, UNESCO, 1980.
67. ITOWA (F) et col. Enfants et développement en Afrique. Paris, UNESCO, 1988.
68. KALIBWAMI (J). Le Catholicisme et la société rwandaise, 1900-1962, Paris, Edition Présence Africaine, 1991.
69. KI-ZERBO (J). Eduquer ou périr. UNESCO-UNICEF, 1990.
70. KI-ZERBO (J). Eduquer ou périr, Impasses et perspectives africaines. UNESCO-UNICEF, 1997.
71. LAMAH (A). De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers. J. Davy, 1994.
72. LAME (De) (D). Une colline entre mille ou le calme avant la tempête. Transformations et blocages du Rwanda rural. Tervuren, Musée Royal de l'Afrique Centrale, Anales des Sciences humaines, Vol. 154, 1996, 289 p.
73. LEGRAND (L). Les politiques de l'éducation. Paris, PUF, 1988.
74. LEGRAND (L). Une école pour la justice et la démocratie. Paris, PUF, 1995.
75. LEWIS (J) et KNIGHT (J). Les Twa du Rwanda. World Rainforest movement, International Work group for indigenous Affairs and Survival International (France), 118 p. (inédit).
76. LOURAU (R). Les effets de l'éducation. Paris, Ed. ESF, 1971.
77. LOURAU (R). L'illusion pédagogique. 1969.
78. MALAGARDIS (M) et SANNER (P.L). Rwanda, le jour d'après; récits et témoignages au lendemain du génocide. Paris, Somogy, 1995.
79. MARITAIN (J). Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard 1969.
80. MARTELI (R). La nation. Paris, Ed. Sociales, 1979.
81. MEIRIEU (P). Histoire et Actualité de la pédagogie, repères théoriques et bibliographiques, outils de base pour la recherche en éducation n°1. Université Lumière Lyon 2, 1994.
82. MEYER-BISCH (P). La culture démographique: un défi pour les écoles. UNESCO, 1995.
83. MOUGNIOTTE (A). L'école de la république, pour une éducation à la démocratie. Presses Universitaires de Lyon, 1996.
84. MOUGNIOTTE (A). Pour une éducation au politique, provocation ou sagesse? EVS, Paris, 1992.
85. MOUGNIOTTE (A). Eduquer à la démocratie. Paris, Ed. Cerf, 1994.
86. MVESSO (A). L'école malgré tout: les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain. Presses universitaires de Yaoundé, 1998.
87. NAHIMANA (F). Le Rwanda, Emergence d'un Etat. L'Harmattan, 1993.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

88. NICOLE (C). Le métier de citoyen dans la Rome républicaine. 2e éd., Paris, Gallimard, 1976.

89. NKUNDABAGENZI (F). Rwanda politique. 1961.

90. OLSON (W.C). Les fondements psychologiques des programmes scolaires. Paris, UNESCO, 1984.

91. PASSERIN d'ENTREVES (A). La notion d'Etat. Paris, Sirey, 1969.

92. PATERNOSTRE de la Mairieu (B). Le Rwanda et son effort de développement. Bruxelles, Ed. A. de Boeck, 1972.

93. PECHERON (A). L'univers politique des enfants. Presse de la fondation nationale des Sciences politiques, 1989.

94. PECHERON (A) et al. Les 10-16 ans et la politique. Paris, Presse de la fondation nationale des Sciences politiques, 1989.

95. PECHERON (A). La formation du civisme chez les jeunes. CEVIPOF, CNRS, février, 1991.

96. PEDRAZZINI (Y) et col. Jeunes en révolte et changement social, une sociologie de l'illégitimité au Mexique, au Venezuela, en France et au Portugal, Inédit.

97. PERETTI. Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Ed. de l'Epi, 1969.

98. PHILIP (H.C). Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? Principes de la planification de l'éducation. Paris, IIPE/ UNESCO, 1970.

99. PIAGET (J). Où va l'éducation. Paris, Gonthier, 1972.

100. PIATON (G). La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Privat, 1974.

101. REBOUL (O). Le langage de l'éducation. Paris, PUF, 1984.

102. REBOUL (O). La philosophie de l'éducation. Paris, PUF, 1989.

103. REYNTJENS (F). Droit public et évaluation politique du Rwanda 1916-1973,

Antwerpen, 1983.

104. REYNTJENS (F). Démocratisation et conflits ethniques au Rwanda et au Burundi. 1993.

105. REYNTJENS (F). L'Afrique des grands lacs en crise. Rwanda, Burundi, 1988-1994. Editions Karthala, 1994.

106. SALMON (P). Histoire et critique. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1981.

107. SEMELIN. Pour sortir de la violence, Paris, Ed. ouvrières, 1983.

108. SNYDERS (G). Ecole, classe et lutte des classes. PUF, 1976.

109. SANTIAGO (G). Expédition vers la violence. UNESCO, 1991.

110. SCHIEFELBEIN (E). Redéfinition de l'éducation de base en Amérique Latine : les enseignements de l'Ecole nouvelle colombienne. Paris, UNESCO/IIPE, 1992.

111. SIBOMANA (A). Gardons Espoir pour le Rwanda. Desclée de Browet, 1997.

112. SHAPOUR (R). Education et culture de la paix : sélection bibliographique mondiale. UNESCO, 1996.

113. TSHIYEMBE MWAYIRA. L'état post-colonial, facteur d'insécurité en Afrique.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Présence Africaine, 1990.

114. TIDIANE (D). L'Afrique malade d'elle-même. Karthala, 1986.

115. VAILLANT (F). La non-violence : essai de morale fondamentale. Paris, éditions Cerf, 1990.

116. VALADIER (P). Europe de l'esprit, la croix, 1991.

117. Van CANEGHEM (D). Agressivité et combativité, Paris, PUF, coll. Le psychologue, N° 72, 1978.

118. VERDIER (R), DECAUX (E), CHRETIEN (J.P). Rwanda, un génocide du XX e siècle. L'Harmattan, 1995.

119. VIDAL (C). Sociologie des passions. Carthala, 1991.

120. WEILER (H.N) Planification et changement social. Paris, IIPE/UNESCO, 1980.

121. WENDEN (de) (C). Citoyenneté, nationalité et immigration, Paris, Arcanthère, 1987.

REVUES, COLLECTIFS ET ARTICLES

122.AVANZINI(G)De la formation et de l'éducation permanentedesadultes.Cahiers Binet-Simon n° 628, 1991.

123. BARRE (M). La pédagogie Freinet, culture des diversités. Cahiers Binet-Simon, N° 649, 1996 n° 4, Erès, 1996.

124. BIER (B). La place des jeunes, un enjeu de citoyenneté, Hommes et migrations n° 1196, Paris, mars 1996.

125. BIRCK (D). La télévision et le Rwanda ou le Génocide déprogrammé, Les Temps Modernes, n° 583, 50e année, juillet-août 1995

126. BOISSERIE (P), BIRCK (D). Retour sur image, Les Temps Modernes, n° 583, 50e année, juillet-août 1995.

127. BRAECKMAN (C). Le Génocide se prolonge au Zaïre (reportage), Le Soir, 110e année, n° 83 , avril 1996.

128. BRUSCHNI (C). La citoyenneté hier et aujourd'hui, Hommes et Migrations, n° 1196, mars 1996, Paris, 1996.

129. BURDEAU (G). L'idée de nation, Encycopaedia universalis, corpus 16, Paris.

130. CHESNAUX (J). Les processus de formation des nations en Afrique et en Asie; La pensée. Jan-févr. 1965.

131. FOSSOERT (R) La question nationale, et après ?,Hérodote, Revue de géographie et de Géopolitique, n° 72/73, 1er et 2e trimestre 1994.

132. FRAISSE (R). et col. Citoyens et décision publique, Convaincre spécial avril1995 ; supplément au n° 94, Convaincre, Paris, 1995.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

133. FREINET (C). L'imprimerie à l'école, Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 8, 1938.

134. GASANA (J.K). La guerre, la paix et la démocratie au Rwanda. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Université de Lille I, 1995.

135. GUIHAUME (C) 1926-1996: un groupe coopératif d'entraide pédagogique pouvait-il devenir un mouvement pédagogique de masse? Cahiers Binet-Simon, n° 4, Erès, 1996.

136. HENRI (M). La vie et la République. Revue de l'enseignement philosophique, n°3, janv., fév. 1989.

137. HUSSON (L). Réflexion sur la théorie de l'argumentation de ch. Perelman, Archives de philosophie, juillet-sept. 1997, T. 40.

138. IMBS (F), BART (A). Le Rwanda, données socio-géographiques, Hérodote, n° 72/73, 1er et 2e trimestres, 1994.

139. KARABAYINGA (T), KAGABO (J). Les réfugiés, de l'exil au retour armé, Les Temps Modernes, n° 583, 50e année, juillet-août 1995.

140. KAGABO (J). Après le Génocide. Notes de voyage, Les Temps Modernes, n° 583, 50e année, juillet-août 1995.

141. KARAMAGA (A). Les églises protestantes au Rwanda et la crise rwandaise. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Université de Lille I, 1995.

142. LACOSTE (Y). Nation, Nations, Nationalistes. Hérodote, n° 72/73, 1er et 2e trimestres, 1994.

143. LEGRAND (L). Célestin Freinet et l'idéologie aujourd'hui. Cahiers Binet-Simon, N° 649, 1996- n° 4, Erès, 1996.

144. LE THAN KHOI. L'action des pouvoirs publics. Le droit de l'enfant à l'éducation, UNESCO, 1979.

145. MAIG (R. Mc). Réforme de l'éducation : la dimension humaine. Perspectives, vol. XI n° 1. Paris, UNESCO, 1981.

146. MAURY (L). Freinet et Wallon. Cahiers Binet-Simon n° 649, 1996 - n° 4, Erès, 1996.

147. MIAILLE (M). Un statut de citoyen, Parade contre l'exclusion des jeunes. Hommes et migrations n° 1196, Paris, mars 1996.

148. MUGLIONY (J). La république et l'instruction, Revue de l'enseignement philosophique, n° 3, janv-fév. 1989.

149. NAYIGIZENTE (I). A César, juste ce qui est à César, Paris, Hérault, 1995.

150. NIEMI Richard (G). et JUNN (J). Pour un renforcement du sens civique aux Etats-Unis, Perspectives vol XXII, n° 4, décembre 1996.

151. NSENGIYAREMYE D. La transition démocratique au Rwanda (1983-1993). Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Université de Lille I, 1995

152. PETITAT (A). Ecole et société : le paradigme de la reproduction et ses limites. Revue Européenne des Sciences sociales, vol. XX. n° 63, 1982.

153. PETITAT (A). Entre l'histoire et la sociologie, sur les rapports école-société; perspectivisme constructiviste. Repères, Essais en éducation, n° 5.

154. PIAGET (J) et WELL (Q.M). Le développement chez l'enfant de l'idée de la patrie et des relations avec l'étranger. Bulletin international des sciences sociales, vol. III, n° 3, 1951.

155. PRUNIER (G). La dimension politique du génocide Rwandais, Hérodote, revue de Géographie et de Géopolitique, n° 72/73, 1er et 2e trimestres, 1994

156. RAIMBAULT (A.M). Sous-alimentation et malnutrition. Le droit de l'enfant à l'éducation, UNESCO, 1979.

157. ROIG (C), BILLON-GRAND (F). La socialisation politique des enfants. Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France, Cahiers de la fondation Nationale des Sciences politiques n° 163, Paris, 1968.

158. ROELENS (V). (Vicaire apostolique du Haut-Congo). Esquisse psychologique de nos noirs, défauts et qualités des noirs, Grands Lacs, n° 51, 1934-1935.

159. RUHARA (C) et SENDANYOYE (G). Le Buhake, une coutume essentiellement munyarwanda¸ Bulletin des juridictions indigènes et du droit coutumier congolais, n° 7, 16e année, 1948.

160. RWABUKUMBA (J) et MUDANDAZI (V). Les formes historiques de la dépendance personnelle dans l'Etat Rwandais, Cahiers Africains n° 53, vol. XIV, 1974.

161. RWEGERA (D) et HONKE (G). Dynamique historique de la société rwandaise. Isoko, Amakuru Ki, Über leben in Rwanda. Vivre au Rwanda, Verlag für interculturelle, KommuniKation, Frankfut, 1987.

162. SADEK (H). Quel Etat, quelle nation? Hérodote, n° 72/73; 1er et 2e trimestres, 1994.

163. SAYINZOGA (J). Les réfugiés rwandais. Quelques repères historiques et réflexions socio-politiques. Genève Afrique, les réfugiés africains, vol. XX, n° 1, 1982.

164. SCHUMACHER. Caractérologie au Rwanda. Zaïre, 11, 6, 1948.

165. SEBASONI (S). Le cas Rwandais. La revue générale, n° 12. Paris, J. Dieu-Brichart, 1994.

166. SICARD (E). La construction nationale, Encyclopaedia universalis, corpus 16, Editeur à Paris.

167. SOTENEL (T). Le difficile apprentissage de la démocratie en Afrique. Le Monde, 21 oct. 1997.

168. SOUDAN (F). Sept questions sur un massacre. Jeune Afrique n° 1741, mai, 1994.

169. TETEKPOE DOSSEH (A). Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels. Famille, enfant et développement en Afrique, UNESCO, Paris, 1988.

170. TEUNIS ((G). Le rôle de l'Eglise catholique dans les évènements récents. Les crises politiques au Burundi et au Rwanda (1993-1994), Université de Lille I, 1994.

171. VIDAL (C). Les politiques de la haine. Les Temps Modernes, n° 583, 50e année, juillet-août 1995.

172. WIHTOL De WENDEN (C). La nouvelle citoyenneté. Hommes et migrations,n° 1196, Paris, mars, 1996.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

TRAVAUX DE RECHERCHE (THESES ET MEMOIRES), RAPPORTS ET DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

173. Biennale de l'Education et de la Formation, Résumés des communications, Paris-UNESCO, 27-30 avril 1992.

174. Biennale de l'Education et de la Formation, Résumés des communications, Paris-La Sorbonne, 09-12 avril 1994.

Biennale de l'Education et de la Formation, Résumés des communications, Paris- La Sorbonne, 18-21 avril 1996.

175. CEMEA et col. L'éducation en mouvements, 2 e biennale de l'éducation et de la formation. Paris, APRIEF, 1994.

176. DELORS (J). L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, 1996.

177. DUBUISSON-BROUHA (A), et coll. Le problème de l'enseignement dans le Rwanda-Urundi, Rapport d'une mission d'étude pour la F.U.L.R.E.A.C. Gembloux, Ed. Duculot, 1958.

178. ERNY (P). De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda. Un pays d'Afrique Noire en recherche pédagogique. (Thèse présentée à l'Université de Strasbourg), 1981.

179. HANS (N.W) (dir). Planification de l'éducation et changement social. Un séminaire de l'I.I.P.E. Paris, UNESCO, 1980.

180. HCR. Les réfugiés dans le monde. Editions la découverte, Paris, 1993, 191

181. KAGABO (L). (Père). La crise burundaise et l'effondrement des valeurs, Rapport général du colloque national pour une culture de paix au Burundi, Fondements et perspectives éducatives (Bujumbura, décembre 1994) T.1 Synthèse, UNESCO, 1995.

182. MBONIMANA (G). L'instauration d'un royaume chrétien au Rwanda (1900-1931).(Thèse de Doctorat), Université Catholique de Louvain-La neuve, 1981.

183. Mc ANDREW (M) et Coll. Collection actes de coloques, Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée, Tome 2. Université de Montréal, 1994.

184. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et Ministère de La Recherche scientifique. Conférence sur la politique et la planification de l'éducation au Rwanda, Document de travail. Kigali, avril, 1995.

185. Ministeri y'amashuri abanza n'ayisumbuye, Amashuri abanza, Integanyanyigisho y' umwaka wa gatamu, ibiro by integanyanyigisho z'amashuri abanza n'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali, 1982.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

186. Mission de Rulindo. Rapports annuels des missionnaires d'Afrique, n° 7, (1911-1912).

187. MPAYIMANA (P) Education aux valeurs dans les établissements d'enseignement secondaire public au Rwanda: problèmes et perspectives d'avenir. (Mémoire de Licence), Butare, UNR, 1985.

188. MPAYIMANA (P). L'enfant réfugié et le droit à l'éducation en Afrique. (DEA de Sciences de l'éducation), Université de Paris VIII, 1996.

189. MPOZAGARA (M.G). Le rôle de l'UNESCO dans la prévention de la violence, la promotion et la consolidation de la paix. Rapport général du colloque national pour une culture de paix au Burundi - Fondements et perspectives éducatives (Bujumbura 14-17 décembre 1994), UNESCO, mars 1995.

190. MUHIMPUNDU (F). Discipline scolaire dans l'enseignement primaire rwandais: Cas des écoles de la ville de Butare et de la commune Murama. (Mémoire de licence), Butare, UNR, 1986.

191. MUGESERA Antoine. Les valeurs dans le contexte africain et international. Rapport général de la conférence sur les valeurs partagées pour la promotion d'une culture de la paix, MIJESCAFOP [630] , Kigali 1998

192. MUREGO (D). La révolution Rwandaise (1959-1962), Essai d'interprétation. (Thèse de Doctorat), Université de Louvain, 1975.

193. Nations Unis. Droits de l'homme. Recueils d'instruments internationaux, VI (première partie); Instruments universels, New York et Genève, 1994.

194. NAYIGIZENTE (I). L'évolution récente de l'institution scolaire et de la carrière enseignante au Rwanda: Evaluation d'ensemble (Thèse de Doctorat), Université de Paris VIII, 1986.

195. NYAGAHENE (A). Histoire et Peuplement – Ethnies, clans et lignages dans le Rwanda ancien et contemporain. (Thèse de Doctorat), Université paris VII, Denis Diderot, Paris, 1997.

196. PILOZ (L). Elève, cherche rencontre désespérément. Biennale de l'Education et de la Formation, Résumé des communications, Paris - La Sorbonne, 1996.

197. RAUS (J). Communication et ressources humaines dans la dynamique des projets de développement rural à partir d'études de cas au Rwanda et au Zaïre, Volume 1 et 2. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 1995.

198. SADOUIN-LAUTIER (N). Histoire apprise, histoire appropriée. Eléments pour une didactique de l'histoire. EHESS, Laboratoire de psychologie sociale. (Thèse de Doctorat).

199. Repubulika y'u Rwanda. Ubumenyi bw'isi, Uburere Mboneragihugu, Amateka, Umwaka wa 4, Igitabo cy' Umwalimu, Ibiro by' integanyanyigisho z'amashuli abanza n'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali, 1982.

200. Repubulika y'u Rwanda. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere Mboneragihugu, Umwaku wa 2 w'amashuli agamije amajyambere y'imyuga, Igitabo cy'umwarimu, Ibiro by'integanyanyigisho z' amashuli abanza n'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali,

[630] MIJESCAFOP : Ministère de la jeunesse, des sports, de la culture et de la formation professionnelle

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

1983.

201. République Rwandaise. Politique de l'éducation, de la culture, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, MRND, Kigali, 1984.

202. Repubulika y'u Rwanda. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere Mboneragihugu, Umwaka wa 6, Igitabo cy' umwarimu, Ubuyobozi bw'integanyanyigisho z'amashuli abanza n'agamije amajyambere y' imyuga, Kigali, 1985, 246 p.

203. République Rwandaise:

Loi organique N° 1/1985 du 25 janvier 1985 sur l'éducation nationale de la République Rwandaise.

Loi N° 14/1985du 29 juin 1985 portant organisation de l'enseignement primaire, rural et artisanal intégré et secondaire.

Arrêté Présidentiel N° 509/10 du 10 octobre 1985 fixant le règlement général de l'enseignement public, primaire, rural et artisanal intégré et secondaire, Kigali, février 1986

204. Repubulika y'u Rwanda. Ibidukikije 3, Umwaka wa 3, igitabo cy'Umwarimu, Ubuyobozi bw'integanyanyigisho z'amashuli abanza n'agamije amajyambere y'imyuga, Kigali, 1998.

205. Repubulika y'u Rwanda. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere Mboneragihugu, Umwaka wa 7, Igitabo cy' umwarimu, Ubuyobozi bw'integanyanyigisho z'amashuri abanza n'agamije amajyambere y' imyuga, Kigali, 1988.

206. République Rwandaise.. Conférence internationale de l'éducation (43e session Genève). Développement de l'Education au Rwanda 1990-1992, Rapport national, MINEPRISEC [631] Kigali, sept. 1992.

207. République Rwandaise. Conférence sur la politique et la planification de l'éducation au Rwanda, MINEPRICEC , Kigali, 1995.

208. République Rwandaise, MINEPRISEC. Politique Sectorielle de l'éducation, Kigali, 1996.

207. République Rwandaise. Rapport du séminaire atelier sur la révision et l'harmonisation des programmes de l'enseignement primaire, MINEPRISEC, Kigali, 1996.

208. République Rwandaise. Etude du secteur de l'éducation, MINEPRISEC, Kigali, 1997.

209. République Rwandaise Rapport général de la Conférence sur les valeurs partagées pour la promotion d'une culture de la paix au Rwanda, MIJESCAFOP, Kigali, 6-8 octobre 1998.

210. Rwanda, Conférence de table ronde, Programme de réconciliation nationale et de réhabilitation et Relance socio-économiques, Genève, janv. 1995.

211. TITI NWEL (P). La perception de la violence à l'écran par les jeunes à Yaoundé, UNESCO, Yaoundé - 1998.

212. UNESCO. Projet conjoint UNESCO/UNICEF sur l'Education au Rwanda. Mission d'évaluation 1972.

[631] MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et secondaire

213. UNESCO. Apprendre l'interdépendance, Revue trimestrielle de l'éducation,

Volume IX, n° 2, 1979.

214. UNESCO. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande, 1990.

215. UNESCO. Forum national pourla culture de la paix au Congo, Brazzaville, 1994

216. UNESCO. Première réunion consultative du programme pour une culture de la paix, Paris, 1994.

217. UNESCO. Déclaration sur le cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie, 1995.

218. UNESCO. Les stratégies pour contribuer à la consolidation de la paix. Projet 1996-2001, Paris, 1996

219. UNESCO. Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative, B.I.E, Vol XXVI, 1996.

220. UNESCO. Stratégie à moyen terme, 1996-2001, Paris, 1996.

221. UNESCO. Education pour tous, atteindre l'objectif, réunion à la mi-décennie du forum consultatif international sur l'éducation pour tous. Rapport final, Amman, Jordanie, 1996.

223. UNESCO. Quelle éducation pour quelle citoyenneté, Information et Innovation en Education, B.I.E, mars 1997.

224. UNESCO. Occasions perdues quand l'école faillit à sa mission, éducation pour tous, situation et tendances, Paris, 1998.

225. UNICEF. Les enfants d'abord. La convention relative aux droits de l'enfant. New York, 1990.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Résumé

Comment furent possibles, au Rwanda, les massacres et le génocide de 1994 ? Le système éducatif a-t-il joué un rôle dans cela ? Peut-il créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix ? L'analyse de l'histoire de ce pays a montré que les notions,''Etat'', ''Nation'' et ''Citoyen '', qui devaient constituer une prévention contre ces événements n'ont pas été intégré par les Rwandais dans leur politique. Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas reçu l'éducation qui devait les détacher progressivement de leurs croyances mythiques et des clichés et préjugés qui en sont résultés, leur faire comprendre l'intérêt d'être différent dans le développement de la société humaine et générer un esprit tolérant et une volonté de se développer ensemble, plutôt que de chercher à s'auto-éliminer ; c'est ce que nous avons appelé l'éducation à la citoyenneté, qui s'avère, aujourd'hui, indispensable aussi bien dans les pays développés que non développés.

L'Institution scolaire s'est révélée mieux indiquée pour cette éducation. Elle peut donc créer un sentiment de citoyenneté et contribuer à la paix. L'analyse du système éducatif rwandais a montré que l'Ecole a largement contribué à la division des Rwandais, à l'échec de leur citoyenneté ; Elle n'a pas pu donner l'éducation de base, morale, civique et au politique requise pour la prise de conscience de la citoyenneté et son exercice. Nous sommes convaincue que l'identification consensuelle des valeurs à promouvoir et à enseigner, l'amélioration des contenus d'enseignement à caractère civique et de la méthode d'éducation aux valeurs ouvriront aux Rwandais la porte de la tolérance et de la paix.

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur

Abstract CITIZENSHIP EDUCATION AND ITS SCOPE: THE CASE OF RWANDA

How imminent were the 1994 massacres and genocide in Rwanda? Did the educational system play a role in these events? Can one develop a citizenship feeling and contribute to peace? Historical analysis of this country demonstrates that the notions of ''State'', ''Nation'', and ''Citizen'' which should constitute a deterrent against such events were not embedded in Rwanda politics. Why? This is because Rwandans have not received the type of education that could separate them progressively from their mythical beliefs and the resultant prejudices; and which could enable them understand the reason of being different in the development of a human society. The type of Education that could enable them cultivate a spirit of tolerance and the need of living together; rather than seeking self-destruction. This is what we refer to as civic education that appears indispensable whether in the developed or developing countries.

The education institution is well adapted for such education. It can create a feeling of citizenship and contribute to peace. The analysis of Rwanda's education system demonstrates that school has immensely contributed to the schism amongst Rwandans and therefore influenced the failure of citizenship. It could not provide basic, moral, civic, or political education necessary for the development of a conscience of citizenship and its application. We are convinced that a consensual identification of values to be sustained and taught, amelioration of the content of civic education and the teaching method of values would enable Rwandans embrace the ideals of peace and tolerance.

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce

Copyright Muhimpundu Ep. Mpayimana Félicité et Université Lumière - Lyon 2 - 2000.Ce