

SOMMAIRE

Sommaire	I
Présentation du CEROCE	III
Administration et Normes éditoriales	VII
Synthèse des contributions	XIII
 La société togolaise, de l'éducation traditionnelle à l'école coloniale (de la période précoloniale à l'indépendance), Sossou Koffi Amouzou (Université de Kara)	 1
 Les réformes du système éducatif béninois de 1960 à 2003 : permanences et ruptures DA SILVA Alphonse & Tossou M. Rogatien (Université d'Abomey Calavi)	 25
 Pour une « re » structuration de l'enseignement supérieur : la contestation étudiante dans la décennie 2000 au Togo, DJAGNIKPO Okpê Ella (Université de Lomé)	 45
 Plaidoyer pour l'émergence des sciences du travail et des relations industrielles dans l'enseignement supérieur en Afrique, ASSIMA-KPATCHA Essoham (Université de Lomé)	 65
 L'univers politique des adolescents en milieu scolaire au Togo : entre une socialisation politique débridée et un endoctrinement idéologique sectaire, DANIOUE Tamasse (Université de Lomé)	 93
 L'affichage entre pouvoir d'information, réglementation et pollution visuelle en milieu universitaire togolais, NAPO Gbati (Université de Lomé)	 129
 La révolution de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire : mythe et réalité, Bogui Maomra Jean-Jacques (Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan).....	 153
 Représentations religieuses des espaces halieutiques et conflits entre les acteurs locaux au Sud-ouest du Bénin, TOGBÉ Codjo Timothée, AZALOU TINGBÉ Emilia & TINGBE-AZALOU Albert (Université d'Abomey Calavi)	 175

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES ORGANISATIONS, LA COMMUNICATION ET L'ÉDUCATION (CEROCE)

Présentation

Le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Education » (en abrégé : CEROCE) est une structure de l'Université de Lomé, rattachée à l'Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts. Le Centre a pour but de contribuer à une connaissance scientifique des thématiques relatives aux organisations, à la communication et à l'éducation.

Ses objectifs sont de :

- concevoir, effectuer et encadrer des travaux de recherches sur les organisations, la communication et l'éducation ;
- expertiser les projets et questions se rapportant à ces domaines ;
- publier et diffuser les résultats des travaux du Centre ;
- vulgariser lesdits résultats.

Pour atteindre son but et ses objectifs, le CEROCE s'est donné les moyens d'action suivants :

- conception, exécution et évaluation de travaux de recherche et projets divers ;
- encadrement de travaux de recherches ;
- organisation des séminaires, colloques, conférences et congrès scientifiques ;
- organisation des expositions, des visites de découverte ;
- édition, diffusion et vulgarisations des résultats des recherches dans sa revue dénommée : « Educom ».

Le CEROCE est, avant tout, un cadre de réflexion sur les approches conceptuelles et méthodologiques permettant l'étude de ses thématiques. Ses membres le perçoivent comme un cercle de recherches interdisciplinaires et pluridisciplinaires dans lequel les spécialistes des sciences humaines et sociales se retrouvent pour échanger et s'enrichir mutuellement de leur expérience, pour

s'interroger et réfléchir sur leurs méthodes par rapport à l'étude des thématiques concernées et pour discuter des résultats de leurs investigations afin d'en améliorer la qualité par des critiques constructives.

Ce Centre s'intéresse particulièrement à trois axes qui sont les grands champs thématiques généraux orientant les activités de formation, d'études et de recherches en son sein. Il s'agit :

❖ DES ORGANISATIONS

Par rapport aux recherches sur les organisations, les recherches sont particulièrement dirigées vers l'étude de la structuration et de l'agencement des ensembles complexes des sociétés, communautés ou regroupements.

Ainsi, le CEROCE oriente ses recherches vers l'étude de toute réalité s'apparentant de loin ou de près à une forme d'organisation, aussi bien dans les sociétés contemporaines modernes que dans celles dites « traditionnelles ».

Le Centre étudie la structure et l'agencement eux-mêmes comme des entités autonomes ou indépendantes, mais aussi comme des réalités implantées dans un environnement auquel elles doivent s'adapter.

En outre, le CEROCE porte son intérêt sur la manière dont un Etat, une administration ou un service sont constitués. Son approche le conduit aussi à faire des recherches sur les groupements et les associations.

Le champ de recherche du CEROCE s'étend, en général, à toute organisation pouvant être classée comme un organisme, c'est-à-dire un ensemble des services et des bureaux affectés à une tâche administrative.

❖ DE LA COMMUNICATION

La communication est un vaste domaine qui touche toutes les activités humaines et tous les secteurs de la société. Le CEROCE

prend donc en compte la complexité de ce champ multidimensionnel en s'ouvrant à tous les grands domaines de la communication : les médias, la communication sociale, la communication politique, la communication des organisations, la communication interculturelle, la communication scientifique, les voies de communication et la mobilité, les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC), la publicité, bref la communication dans son ensemble en rapport avec les individus, les institutions, la culture, la société, la santé, l'éducation, l'environnement, les technologies, etc. Les études, empiriques et/ou théoriques, permettront une meilleure compréhension des phénomènes de communication, ainsi qu'une approche critique de leurs mécanismes et de leurs différents enjeux.

❖ DE L'ÉDUCATION

Dans le domaine de l'éducation, les recherches portent non seulement sur l'action de former et d'instruire une personne, mais aussi sur la manière de comprendre, de dispenser et de mettre en œuvre cette formation.

Les approches conceptuelles et méthodologiques du CEROCE appréhendent l'éducation aussi comme un ensemble de connaissances intellectuelles, des acquisitions morales, citoyennes, physiques, spécialisées, surveillée, bref tout ce qui touche à l'éducation sous toutes ses formes.

Direction du CEROCE

Le CEROCE est dirigé par un directoire composé d'une directrice administrative et de deux assistants administratifs.

- Directrice administrative : Mme ANATE Kouméalo, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication ;
- Assistants administratifs : M. TSIGBE Koffi Nutefé, Maître-assistant, Histoire contemporaine ; M. ATCHRIMI Tossou, Maître-assistant, Sociologie de la santé et des organisations.

ADMINISTRATION ET NORMES EDITORIALES

1. Administration et rédaction

Directeur de publication : M. ASSIMA-KPATCHA Essoham, Maître de Conférences, Histoire.

Comité scientifique de lecture

M. AKAKPO Yaovi, Professeur Titulaire, Philosophie, Université de Lomé ; Mme ANATE Kouméalo, Maître de Conférences, Sciences de l'information et de la communication, Université de Lomé ; M. ASSIMA-KPATCHA Essoham, Maître de Conférences, Histoire, Université de Lomé ; M. ASSOGBA Yao, Professeur Titulaire, Sociologie, Université du Québec en Outaouais ; M. ATCHOUA N'GUESSAN Julien, Maître de Conférences, Sciences de l'information et de la communication, Université Félix Houphouët-Boigny ; M. AWESSO Atiyihwè, Maître de Conférences, Anthropologie, Université de Lomé ; M. BALIMA Serge, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Ouagadougou. M. BART François, Professeur émérite, Géographie, Université de Bordeaux 3 ; M. DIYABI Yahaya, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Cocody, Abidjan ; M. FERREOL Gilles, Professeur Titulaire, Sociologie, Université de Franche Comté, Besançon ; M. GBIKPI-BENISSAN Datè Fodio, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, Université de Lomé ; M. GOEH-AKUE N'buéké Adovi, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; Mme JAPEL Christa, Professeure Titulaire, Psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM), M. KADANGA Kodjona, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; M. KIYINDOU Alain, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3 ; M. KOLA Edinam, Maître de Conférences, Géographie rurale, Université de Lomé ; M. KOSSI-TITRIKOU Komi, Professeur Titulaire, Anthropologie, Université de Lomé ; M. OWAYE Jean-François, Maître de Conférences, Histoire

Contemporaine, Université Omar Bongo de Libreville ; M. TOA Jules Evariste Agnini, Maître de Conférences, Sciences de l'information et de la communication, Université Félix Houphouët-Boigny.

Coordinateur du secrétariat de rédaction : TSIGBE Koffi Nutefé.
Courriel : jotsigbe@gmail.com / ceroce.ul@gmail.com

Secrétariat de rédaction°: AKUE ADOTEVI Mawusse Kpakpo, ATCHRIMI Tossou, BAKALI Toï, BATCHANA Essohanam, KPAKPO Pépévi, NAPALA Kuwèdaten, YAO Namoin.

2. Option éditoriale

Educom est une revue à parution annuelle appartenant au Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE) de l'Université de Lomé.

Elle publie les textes des différents domaines des sciences humaines et sociales, traitant des thématiques relatives aux organisations, à la communication et à l'éducation.

Les textes sont sélectionnés par le comité scientifique de lecture en raison de leur originalité, de leur intérêt et de leur rigueur scientifique, puis publiés sur décision de l'administration de la revue.

Les avis et opinions scientifiques émis dans les articles n'engagent que leurs propres auteurs.

Les articles à soumettre à la revue doivent être conformes aux normes suivantes :

1. Le volume d'un article : 10 à 20 pages ; interligne : 1,5 ; police : Calibri ; taille de police : 12.
2. L'ordre logique du texte :
 - un titre bref ;
 - une signature comportant le nom de l'auteur en majuscules et le ou les prénoms en minuscules avec une initiale majuscule, le nom et l'adresse complète de l'institution d'attache, le

courriel et le téléphone de l'auteur présenté avec l'indicatif international ;

- un résumé en français (sans abstract) de 10 lignes au maximum ;
- un minimum de trois et un maximum de cinq mots clés ;
- une introduction ;
- un développement ;
- une conclusion ;
- une partie source et bibliographie.

3. Les articulations du développement du texte sont à titrer et/ou à sous-titrer ainsi :

1. pour le titre de la première section ;

1.1. pour le sous-titre de la première sous-section ;

1.2. etc.

2. pour le titre de la deuxième section ;

2.1. pour le sous titre de la deuxième sous-section ;

2.2. etc.

4. Les sous-sous-titres sont à éviter autant que possible.

5. La conclusion doit être brève et insister sur les résultats et l'apport original de la recherche.

6. La référence bibliographique adoptée est celle des notes intégrées au texte. Elle se présente comme suit : (nom de l'auteur année de publication : page à laquelle l'information a été prise).

7. La référence aux sources (sources orales, archives, ouvrages-sources, périodiques ou publications officielles) dans le corps du texte est également intégrée au texte. Toutefois, pour les archives, il faut abréger le nom du centre de dépôt, de même pour les sources officielles dont la dénomination est trop longue pour être entièrement, citée. Exemple : pour une citation tirée des archives nationales du Togo citée dans le corps de texte, ouvrir la parenthèse à la fin de la citation et mettre (ANT-Lomé, 2APA, Dos. 18, 1935 : 18) au lieu de mettre en note en bas de page : Archives Nationales du Togo, Lomé, 2 Affaires Politiques et Administratives, dossier n° 18, 1935, p. 18.

8. Dans la rubrique sources et bibliographie, les sources consisteront à montrer, d'une façon détaillée, les sources orales et autres documents primaires ou de première main consultés et/ou cités. Elles sont à présenter comme suit :

- pour les sources orales : dans l'ordre alphabétique des noms des informateurs, dans un tableau comportant un numéro d'ordre, nom et prénom des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, leur âge ou leur date de naissance ;

- pour les publications officielles, suivre la logique des livres si c'est un ouvrage ancien ; mais dans le cas des périodiques, mentionner l'institution ou l'auteur, le titre en italique, l'année et toutes les autres informations nécessaires à l'identification (numéro, nature, ...) ;

- pour les documents d'archives, indiquer le dépôt (le service), le lieu, la cote (série et sous-série en précisant le numéro), titre du dossier.

9. La bibliographie consistera à indiquer les ouvrages consultés et/ou cités. Elle est classée par ordre alphabétique (en référence aux noms des auteurs). La présentation suivante est recommandée :

- pour un livre : nom (en minuscule avec une initiale en majuscule) et l'initiale en majuscule du prénom, année d'édition : titre (en italique), lieu d'édition, édition, nombre total de pages facultatif ;

- pour un article : nom (en minuscule avec une initiale en majuscule) et l'initiale du prénom, année : « le titre de l'article entre guillemets » (sans italique), le titre de la revue en italique, le numéro, le lieu d'édition, l'identification des pages du début et de la fin de l'article dans la revue.

10. La langue de publication de la revue est le français. La publication d'un texte en une langue autre que le français est soumise à autorisation exceptionnelle de l'administration de la revue. Les termes étrangers au français sont en italique et sans guillemets.

11. Toutes les citations doivent être mises entre guillemets et sans italique. Les citations de plus de quatre lignes sont mises en retrait, en interligne simple, taille 11.

12. Les mots étrangers au français sont à mettre en italique et sans guillemets, exceptées les citations en langue étrangère (qui sont à la fois en italique et entre guillemets).

13. La revue s'interdit l'usage du soulignement qui est remplacé par la mise en italique.

14. La présentation des figures, cartes, graphiques, ... doit respecter le miroir de la revue *Educom* qui est de 16×24. Ces documents doivent porter la mention de la source, de l'année et de l'échelle (pour les cartes).

15. Les articles doivent parvenir au secrétariat de rédaction de la revue au plus tard à la fin du mois de juin de chaque année.

Contact : *Educom*, Revue du Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE), Université de Lomé, Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA), BP 1515 Lomé Togo ; Téléphone : 00 (228) 22 43 32 27 / 22 40 33 71 ; Courriel : ceroce.ul@gmail.com.

SYNTHÈSE DES CONTRIBUTIONS AU TITRE DE L'ANNÉE 2013-2014

Le CEROCE est heureux de mettre à la disposition de la communauté universitaire et du public intéressé par les sciences humaines, ce quatrième numéro d'*Educom*.

Sa parution signifie que le Centre continue, sans relâche, son effort d'édification d'un espace de diffusion des travaux de recherches sur les organisations, la communication et l'éducation.

Comme par la passé, c'est un travail rigoureux d'évaluation et de sélection des textes qui a été effectué par le Comité scientifique de lecture et par toute l'Administration de la revue. Que les artisans de cette œuvre en soient remerciés et trouvent en ce numéro, la satisfaction de n'avoir pas travaillé en vain.

Pour revenir à la publication, il apparaît d'abord que la tonalité dominante est l'éducation, qui est étudiée de façon approfondie, à travers tous les niveaux de l'enseignement.

Les auteurs en ont abordé plusieurs aspects qui ont fait l'objet des textes publiés dans le présent document. Ceux-ci ont pour titres : l'évolution de l'éducation au Togo précolonial et colonial, les permanences et les ruptures dans les réformes du système éducatif béninois de 1960 à 2003, la contestation étudiante au Togo dans la décennie 2000, le plaidoyer pour l'émergence des sciences du travail dans le supérieur en Afrique et l'univers politique des adolescents en milieu scolaire au Togo.

Ensuite, la communication y est aussi présente par deux contributions dont la première porte sur le pouvoir d'information, la réglementation et la pollution visuelle de l'affichage en milieu universitaire togolais. Quant à la seconde, elle traite du mythe et de la réalité de la révolution de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire.

Enfin, les organisations y trouvent également leur place, grâce à une étude qui clôt le présent numéro et qui traite de la question des représentations religieuses des espaces halieutiques et des conflits entre les acteurs locaux au sud-ouest du Bénin.

Cet aperçu prouve que la revue maintient le cap quant à ses thématiques de prédilection qui sont les sujets de recherches fédérateurs du CEROCE. Nous espérons que les lecteurs y trouveront satisfaction à leurs préoccupations.

Le Directeur de publication de la Revue

ASSIMA-KPATCHA Essoham

Maître de Conférences en Histoire

LA SOCIÉTÉ TOGOLAISE, DE L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE A L'ÉCOLE COLONIALE (DE LA PÉRIODE PRÉCOLONIALE A L'INDEPENDANCE)

SOSSOU Koffi Amouzou
Département d'Histoire / Faculté des Lettres Et Sciences Humaines
Université de Kara

Introduction

Les sociétés africaines précoloniales, étatiques ou non, ont en commun, le souci permanent de préserver leurs communautés de toutes altérations, d'où que viennent celles-ci. Les communautés qui, avant l'ère coloniale, habitaient ce qui sera appelé plus tard le Togo, avaient, elles aussi, le même souci. Le canal choisi pour atteindre leurs objectifs était l'éducation traditionnelle. Par celle-ci, parents, personnes âgées et adultes, à travers différents créneaux, transmettaient aux enfants et aux jeunes, tout ce qui contribuera à l'individu de s'affirmer et de s'insérer facilement dans la communauté. Tout échec dans cette éducation est considéré non seulement comme une honte pour la famille d'origine du raté social, mais aussi comme une défaillance collective de toute la communauté. En sorte qu'il n'est pas exagéré d'affirmer que pour les communautés togolaises, comme du reste, pour toute l'Afrique précoloniale, le slogan de vie était : « éduquer ou disparaître ». Ce fut dans ce contexte qu'intervint, dans la seconde moitié du 19^e siècle, la colonisation qui introduisit l'école occidentale ou moderne, ce qui n'était pas de nature à rassurer les communautés traditionnelles du pays.

En effet, l'impression, pour ces dernières face à l'école coloniale, est d'avoir à faire face à une guerre qui ne dit pas son nom. Enclenchée par le colonisateur, une telle initiative ne peut donc susciter qu'inquiétude, questions et réactions. Mais l'histoire montre bien que ces communautés ont fini par céder et par s'approprier cette école coloniale, avec les résultats connus. Ce qui pousse à soulever la

question suivante : « Dans quelles conditions les communautés togolaises, en général réticentes au début de la colonisation face à l'école coloniale, ont-elles fini par l'adopter et pour quels résultats ? »

L'objectif de cet article est de montrer d'une part, que les premières résistances, au Togo, à l'école coloniale, n'étaient pas un fait de caprice ; d'autre part, nous cherchons à montrer que l'acceptation finale de cette école relevait d'une tactique où le Togolais savait ce qu'il devait tirer de cette institution.

Pour atteindre cet objectif, nous avons eu recours à des ouvrages et aux sources orales, notamment à un document inédit du département d'Histoire de l'Université de Lomé, du reste abondamment cité par Gayibor (2005)¹. Les résultats de cette recherche sont présentés dans un plan binaire. La première partie traite de l'éducation traditionnelle et des résistances à l'école coloniale. La seconde fait cas de l'acceptation de cette dernière et des profits que les Togolais en ont tirés.

1. Difficile virage du système éducatif traditionnel au système occidental des origines à 1960

Il est absurde d'imaginer une société qui ne se préoccupe pas de l'avenir des enfants, relève de demain. En Afrique, cet intérêt porté à l'enfant se matérialise dans l'éducation qui lui est donnée. Au Togo, toutes les communautés ont leur manière d'inculquer à l'enfant, les règles de vie nécessaire, pour en faire des citoyens sociables. Ici, comme ailleurs en Afrique, nous sommes en présence des sociétés sans écriture ; le citoyen de demain ne peut donc, sans cette éducation traditionnelle, se référer à des modèles déposés dans des livres.

Aussi, cette éducation traditionnelle se révèle-t-elle incontournable pour la sociabilité future de l'enfant. La remettre en cause, apparaît comme une tentative qui consiste à saper l'avenir même de la

¹ Ce document présente une petite carence difficile à corriger. Il s'agit, pour certaines sources, du manque d'information relative aux lieux où les opinions ont été recueillies chez les personnes ressources.

société. C'est bien pourtant ce que les Togolais ont cru percevoir dans l'introduction, dans leur pays, de l'école coloniale ou du système éducatif occidental.

Présenter brièvement le système éducatif traditionnel, et montrer les résistances des Togolais face au système occidental, dès les débuts, constituent les deux axes de réflexions qui vont se succéder dans les passages à suivre.

1.1. L'éducation traditionnelle, une réalité vivante, quotidienne et permanente dans les communautés au Togo, des origines à l'ère coloniale

La quarantaine de communautés dont se compose de nos jours le Togo (Gayibor, 1996 : 11), en dépit de son caractère mosaïque, présente, malgré tout, un point commun : chacune, dès les premières heures de son existence, s'est dotée d'un système éducatif permettant aux enfants d'être moulés dans les réalités de leur communauté. C'est la seule condition pour la survie de celle-ci. Ce système éducatif ambitionne de former le futur membre actif de la communauté dans tous les domaines de la vie courante, y compris le domaine religieux (Kuakivi 2005 : 13-36).

Dans cette éducation traditionnelle, deux moyens sont couramment utilisés : la parole et le geste. Elle avait cours partout au Togo, comme d'ailleurs dans toute l'Afrique. Elle n'était pas proposée, elle était imposée à l'enfant. Celui-ci y naissait et y évoluait jusqu'à l'âge adulte où il s'associe à ses anciens maîtres, pour assurer la même formation aux plus jeunes que lui. Avant l'introduction de l'école occidentale, seul le système traditionnel s'imposait aux jeunes togolais. Assima-Kpatcha note à cet égard : « A la veille de la conquête coloniale, plus précisément à la fin du 19^{ème} siècle, l'éducation traditionnelle était la seule qui avait vraiment cours dans les sociétés habitant l'aire du futur Togo », et, étant une exigence de la société, « Que ce soit au Sud ou au Nord, les jeunes... n'échappent pas à ces contraintes éducationnelles » (in Gayibor 2005 : 102 et 103). Seule cette éducation permettait au garçon et à la fille, d'être respective-

ment l'homme responsable et utile d'une part, la femme digne du foyer d'autre part.

L'éducation donnée vise le rôle futur que la société attend assigner aux jeunes. Aussi, le contenu de cette éducation peut-il varier selon le genre, d'une communauté à l'autre et, même au sein de cette communauté, d'une époque à l'autre, ou conformément au besoin de l'heure, en cas de guerre par exemple, particulièrement dans les sociétés guerrières. C'est ce que confirme, dans une certaine mesure, cet auteur qui parle de la communauté d'Assoli, au Centre-Togo :

« Avant l'arrivée aussi bien des commerçants musulmans que des colons européens, les peuples "d'Assoli" disposait d'une culture riche et variée. Ces peuples savaient éduquer leurs progénitures à des fins bien définies ». Cette éducation était destinée aux enfants « afin qu'ils puissent être utiles à leur société et promouvoir leur propre émancipation » (Yaya 2007 : 16 et 17).

L'on note à travers ce dernier passage, deux objectifs visés par cette éducation en faveur de l'apprenant : acquérir les compétences nécessaires pour l'utilité commune, et assurer sa propre émancipation qui permet de gravir les échelons sociaux pour se faire un nom propre dans cette société traditionnelle foncièrement hostile à la faiblesse, celle-ci étant considérée comme une gangrène dont la paternité est vite attribuée à la famille d'origine du raté social. S'intéressant exclusivement aux jeunes filles, Awalé (2004 : 12) identifie ainsi les objectifs visés par son éducation : « L'éducation traditionnelle de la jeune fille togolaise visait avant tout à la préparer pour sa future vie de femme au foyer, maîtresse de maison, mère et épouse ». On pourrait reprendre la même formule, en l'adaptant au jeune garçon, pour identifier les objectifs visés par cette éducation traditionnelle à l'égard de ce dernier. A y voir de près, ce système éducatif mis en place par les communautés togolaises n'épargnait aucun aspect de la vie de l'homme (Assima-Kpatcha 2005 : 101-106). A cet égard, cette œuvre était l'affaire de tous. Ceci est une réalité

vécue dans toutes les communautés comme par exemple dans cette communauté pré-musulmane d'Assoli où, « Dans l'ancienne société, l'enfant après sa naissance, était une propriété de toute la société. C'est ainsi qu'en cas de défaillance dans le comportement, la correction pouvait lui venir d'une autre personne que de ses propres parents » (Yaya 2007 : 17). Il ne paraît pas superfétatoire d'appuyer ce témoignage par le nôtre propre, vécu dans l'enfance. En effet notre père, Sossou Kayidé, était connu pour être, dans notre village Itokoubè, dans l'Akposso-Ikponou, une sorte d'éducateur public et à la main forte, même après l'indépendance du Togo. Les enfants récalcitrants étaient rappelés à l'ordre par des parents défaillants, à travers la formule : « Sossou arrive pour toi »¹.

Le caractère public de l'éducation traditionnelle est, sans nul doute, son caractère le plus original par rapport à l'éducation de l'école occidentale. Il en est également sa force, et, pour ainsi dire, la meilleure démonstration de l'importance que lui accorde toute société africaine. Sans cadre formel approprié, cette éducation traditionnelle était néanmoins dispensée à travers trois structures (Awalé 2004 : 11 ; Assima-Kpatcha 2005 : 102) : il s'agit, essentiellement, de toute la collectivité comme il vient d'être signalé, de la famille où elle commence, et de la classe des pairs où elle se peaufine et se spécialise, pour permettre à l'apprenant de s'affirmer et de s'imposer comme digne de passer d'une classe à l'autre.

Si la société, pour sa part, s'intéresse tant à la formation des jeunes, c'est qu'elle y trouve son compte. En effet, un enfant non ou mal préparé à ses responsabilités futures, devient un véritable obstacle pour son propre épanouissement, mais aussi pour le bien-être et l'équilibre de la société. C'est, en quelque sorte, une pièce déformée et, pour cette raison, difficile à insérer dans le moteur qu'on appelle communauté. C'est pour éviter d'en arriver à de pareilles situations socialement insupportables que chacun, de la famille, de la classe des pairs ou de la société, y va de son sel, en utilisant les moyens appropriés pour cette éducation décidément populaire : ini-

¹ Amouzou Koffi Sossou, 54 ans, enseignant chercheur à l'Université de Kara.

tations, épreuves dans la classe des pairs, conseils privés, réprimandes publiques, jeux, exemples personnels, style vestimentaire, art culinaire, formations professionnelles, etc.

A la vérité, l'éducation traditionnelle est une éducation donnée en tout temps, sur tout, partout, par tous et pour l'intérêt de tous. Mais dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, elle devait faire face à une nouvelle forme introduite par le colonisateur.

1.2. L'éducation coloniale et l'accueil fort mitigé des communautés togolaises jusqu'à la Seconde Guerre mondiale

L'école coloniale ou occidentale constitue pour le missionnaire et pour le colonisateur, un puissant moyen pour atteindre leurs objectifs respectifs. C'est pour cette raison que, par le biais des missionnaires, l'école a souvent devancé la colonisation. Mais une fois que celle-ci a commencé, l'école est devenue un agent vecteur pour en diffuser l'idéologie et en consolider les bases. Ceci est vrai sous les Allemands comme surtout sous les Français. Reprenant les réflexions contenues dans l'Annuaire du gouvernement de l'AOF, Coulon (in Yaya 2007 : 47) note :

« C'est par l'école que nous entrons en contact avec l'indigène, que nous nous faisons connaître et même apprécier. L'école normale de campement, de même que la simple école de village, jouent un rôle politique au moins aussi important que son rôle éducatif. Dans ce cas surtout, politique et éducation se confondent ».

Par ailleurs, très vite, l'école est devenue un incontournable moyen d'évangélisation. Du coup, les milieux religieux (islamique notamment), animiste et traditionnel ont vu dans cette institution, un élément dangereux et un obstacle de taille à l'épanouissement du Noir dans son propre milieu. Il découle de ce constat, pour ce qui concerne le Togo, une certaine résistance, dans beaucoup de communautés, à l'école du Blanc, perçue à ses débuts, comme un piège de ce dernier pour mieux asservir l'Africain. D'où l'image d'Epinal, un

peu trop facilement et surtout abusivement généralisée dans la métropole, d'un refus catégorique de ce système éducatif en Afrique, et donc au Togo. Voici, par exemple, ce que pense l'administrateur Cortinchi, alors conseiller du Soudan à l'Assemblée de l'Union française. Décrivant, devant ses collègues conseillers, la situation scolaire en Afrique avant la Seconde Guerre mondiale, il déclara en 1947, avec une ironie bien affichée :

« Que se passait-il hier (avant la Seconde Guerre mondiale), avant l'introduction des nouvelles réformes ? Il y avait le travail forcé, il y avait aussi, du moins dans bon nombre de territoires, le recrutement scolaire forcé. En effet, si les écoles étaient peu nombreuses, on n'arrivait pas toujours à les peupler avec les élèves volontaires et, en dépit des efforts conjugués de l'Administration et du personnel enseignant pour convaincre les parents de l'utilité de l'instruction, nombreux étaient les vides sur les bancs des écoles à la rentrée des classes comme en cours d'année scolaire. Pour combler ces vides, tous autres moyens étant épuisés, l'Administration n'avait plus qu'un recours, l'imposition par village d'un contingent d'élèves, variable suivant l'importance numérique de la population » (Sossou 1994 : 266).

Avant la Seconde Guerre mondiale, en effet, la méfiance des communautés traditionnelles vis-à-vis de l'école instituée par le colonisateur, était grande. Et ce, pour une raison générique toute simple : « L'utilité de l'éducation était ignorée au début »¹. Sur cette ignorance, se greffent d'autres raisons :

- pour beaucoup de communautés, dont il convient de rappeler que l'activité économique principale était l'agriculture, envoyer des enfants à l'école du Blanc, c'était s'auto-priver de main-d'œuvre ;
- pour d'autres encore, notamment dans les milieux très attachés aux valeurs traditionnelles, l'école du Blanc formait des déracinés et des rebelles, qui en reviennent complètement déboussolés et parfois même prêts à combattre les acquis culturels de leurs communautés. Il s'agit ici d'un conflit de civilisations ;

¹ Ekuédéalu Assagah, 65 ans, agriculteur ; entretien à Kessibo en avril 2001.

- dans les milieux animistes et musulmans, cette nouvelle institution était considérée comme une voie de recrutement des chrétiens, ce qui va à l'encontre des religions traditionnelles et islamiques ;

- les chefs religieux ou les maîtres coraniques redoutaient, pour leur part, la perte des profits qu'ils tiraient de leurs adeptes ou fidèles par le biais des corvées imposées à ceux-ci, surtout en milieu musulman.

En conséquence de ce qui précède, les témoins oculaires révèlent l'attitude des Togolais vis-à-vis de l'école occidentale.

Pour Tchato Gnande, « l'école, pour les Lamba de cette époque, était une perte de temps aux enfants ». En conséquence, « le mode de recrutement scolaire était obligatoire et forcé »¹. Etienne K. Allingue décrit, pour sa part, la situation qui prévalait à Kanté :

« Le recrutement des enfants était obligatoire, car l'objectif est imposé au chef de canton. Les Lamba, comme toutes les populations du Nord, n'ont pas été favorables à l'école européenne. A chaque rentrée, le nombre est déterminé et réparti entre chaque village du canton lamba. Dans ce cas, c'est le chef et ses notables qui envoyaient leurs enfants à l'école »².

Etienne K. Allingue confirme ainsi, dans une certaine mesure, ce que déclarait à Paris, en 1947, le conseiller Cortinchi. Cette insistance de l'Administration, à imposer au Noir, contre son gré, ce qui, à ses yeux, à tort ou à raison, allait contre ses intérêts, n'a fait que confirmer et renforcer la méfiance des Togolais. De là, à mettre dans le même sac « travail forcé » et « école forcée », il n'y avait qu'un fil que la plupart des communautés togolaises n'ont pas hésité à faire sauter. Ce qui n'a fait que compliquer davantage ce dialogue de sourd entre colonisateurs et autochtones. D'ailleurs, dans certains milieux, le recours à la violence n'a été évité que de justesse. Tout ce qui, de près ou de loin, représente cette école coloniale ou cherche à l'imposer, est considéré comme un ennemi à abattre. Le R. P. Jean

¹ Tchato Gnande, 81 ans, agriculteur ; entretien en avril 2001.

² Etienne K. Allingue, 71 ans, agriculteur ; entretien en avril 2001.

Gbikpi-Benissan nous donne une idée de ce qui s'est passé dans certains milieux animistes :

« L'importance de l'apostolat par l'école provoquera dès 1894 la méfiance des féticheurs. A Grand Bè, on cherche à se débarrasser du missionnaire quand il entreprend de construire une école. A Togoville, la population est méfiante, entièrement vouée au fétichisme et ne veut pas entendre parler de la mission. Les enfants sont nombreux, mais aucun ne vient à l'école. Les féticheurs se sont bien rendus compte que l'apostolat par l'instruction des enfants éloignait ces enfants d'eux et les amenait à la nouvelle religion » (Marguerat 1992 : 106).

Ce qui était vrai en milieu animiste l'était également en milieu musulman (Yaya 2007 : 51-53). Lorsque, malgré ces réticences, la raison du plus fort l'emportait sur les caprices du colonisé, ce dernier avait sa manière, malgré tout, de montrer son dégoût pour l'école coloniale. Les parents, de guerre lasse, n'y envoyaient que « le plus paresseux ou bandit [ou] récalcitrant » (Badjao 2007 : 29) ; un témoin confirme : « ... à ses débuts, elle [l'école] était destinée aux paresseux »¹. Pour un autre, « Généralement, c'étaient les paresseux et les têtus qu'on envoyait à l'école »², et, pour Yaya (2007 : 52), en milieu musulman, les parents n'acceptaient de laisser fréquenter l'école du Blanc que « des enfants invalides... parce qu'on n'attend pratiquement rien de ces derniers ».

Comme il est facile de le constater, la méfiance et le refus de l'école coloniale, de la part de certaines communautés togolaises, n'était plus seulement une simple philosophie. Celle-ci se matérialisait par la formule trouvée par certains Togolais pour accepter ce cadeau jugé empoisonné. Cette formule traduit, à suffisance, ce qui, à tout considérer, était réellement reproché à l'école occidentale, c'est-à-dire, d'être un moyen de plus, entre les mains du colonisateur, pour saper l'avenir des communautés africaines, en envoyant leurs jeunes dans le camp du Blanc par le biais de la formation don-

¹ Gninon Kelim, 78 ans, ancien combattant ; entretien à Yaka (Doufelgou) en avril 2001.

² Etienne K. Allingue, 71 ans, agriculteur; entretien en avril 2001.

née et qui, à tous égards, affecte la mentalité du Noir ; ce dernier devient alors étranger voire hostile aux us et coutumes de ses parents. Aussi, n'envoyait-on dans ces écoles, que les éléments jugés « inutiles » pour les communautés traditionnelles.

Cette même logique guidait les souverains locaux. Obligés de remplir l'école du Blanc, ils n'y envoyaient, pour prétendument servir d'exemple aux autres parents, que des enfants de leurs sujets, avec l'intention de soustraire les leurs à ce piège (Assima-Kpatcha 2005 : 386).

Par ailleurs, parmi les jeunes admis à cette école aux contours encore flous dans la tête des Togolais, tous n'allaient pas jusqu'au bout de l'aventure. Se sentant frustrés, vu les critères et les conditions de leur "élection", ils n'attendaient, pour manifester à leur tour leur refus de l'école du Blanc, que la moindre occasion. Celle-ci leur était souvent offerte par l'attitude des maîtres d'école, qui était loin de rassurer l'élève. Martin Aku raconte son expérience dans les années 1925 quand il était élève à l'école protestante à Lomé :

« L'enseignement n'était pas fait de manière à fixer notre attention, encore moins à éveiller en nous l'amour de l'école... Les rapports entre nos maîtres et nous étaient aussi mauvais qu'on peut l'imaginer. Il n'y avait rien de commun entre nous. En tant qu'individus, nous ne nous rapprochions pas davantage. Au contraire, ils cherchaient à se montrer aussi inabordables que possible, et à se targuer de leur autorité. A mon avis, c'était une grave erreur, car de ce fait, ils n'obtenaient pas ce qu'ils voulaient... Les autres [maîtres] faisaient un usage abusif de leur autorité et provoquaient ainsi en nous amertume et révolte. Dans notre impuissance, nous ne pouvions que leur opposer notre résistance passive... Ce sont ces maîtres surtout qui nous ont assombri les beaux souvenirs de nos années d'école. » (Westermann 2005 : 394 – 396).

Fils du pasteur Andreas Aku, le jeune Martin tint, malgré tout, et alla jusqu'au bout de ses études. Ceci ne fut pas le cas d'autres élèves. Devant cet usage abusif de son autorité par le maître, ils trouvaient la solution dans l'école buissonnière, ou, tout simplement, abandonnaient, surtout lorsque le bâton accompagnait les menaces.

Selon Kokou Nadjombé, « L'éducation était violente. On nous frappait. C'est ce qui a fait que moi, j'ai fui l'école en classe de CEI. On ne peut pas former une personne avec la force, avec une manière qui le rend animal »¹. Ainsi, l'on peut dire que l'école buissonnière et la déperdition scolaire constituaient, pour les écoliers, ce qu'on peut appeler une forme de « refus de l'ordre scolaire colonial ».

En somme, l'école coloniale, à ses débuts, aussi bien sous les Allemands que sous les Français, a rencontré des résistances dans certaines communautés togolaises. Il ne faut guère s'en étonner. L'éducation coloniale n'était pas, en la matière, en terrain neutre. En face, il y avait l'éducation traditionnelle, dans des communautés soucieuses de préserver leur survie. Entre les tenants des deux systèmes, le soupçon et la méfiance étaient inévitables, sur fond de colonisation où les Togolais voyaient toujours, dans toute initiative de l'Administration, une stratégie supplémentaire pour asseoir son autorité et saper, par la même occasion celle des souverains locaux. Les stratagèmes des Togolais pour exprimer le refus de l'école coloniale, s'inscrivaient donc, dans la logique de cette guéguerre entre deux conceptions sociales. Mais il convient de souligner que cette méfiance n'est pas à généraliser, ni dans l'espace, ni dans le temps.

2. Enracinement et bienfaits de l'école coloniale dans la Société togolaise

La résistance à l'école coloniale n'a pas été le fait ou une attitude commune à toutes les communautés togolaises, ni permanente dans celles qui s'y sont fait remarquer. Avec le temps, la grande majorité des Togolais, toutes communautés confondues, a pris conscience de l'importance de l'éducation européenne. Ceci est dû aux privilèges que celle-ci offre à ceux qui, en dépit des obstacles à vaincre, arrivent à persévérer jusqu'au bout. Dans les passages à suivre, il convient d'aborder respectivement l'intérêt que les Togolais ont porté à l'école coloniale, et les privilèges qu'ils en ont tirés.

¹ Maçon, 68 ans ; entretien en avril 2001.

2.1. L'enthousiasme des Togolais pour l'école coloniale

Le bien fondé de l'école coloniale n'a pas été appréhendé au même moment et au même degré par toutes les communautés togolaises. Les premières à réagir positivement furent celles de la côte, longtemps en contact avec les Européens. Les Mina se distinguèrent en la matière, par des initiatives individuelles ou collectives. Ce fut le cas du chef Akuété Zankli Lawson qui, en 1842, créa une école, à sa propre initiative, pour instruire les jeunes de sa communauté. Dans la même communauté, et précisément à Zébévi, les notables des lieux intervinrent auprès de l'administration allemande pour ouvrir une école. Pour montrer leur détermination à voir leur rêve se réaliser, les notables offrirent terrain et argent. Le 9 novembre 1891, une école gouvernementale fut créée à Zébévi, sept ans après la signature du traité de protectorat (Assima-Kpatcha 2005 : 106, 107).

Ces réactions favorables et spontanées face à l'école du Blanc, parfois, avant même que ce dernier n'y pense, étaient réellement limitées. A l'intérieur du pays, les communautés étaient très réticentes dès le départ. Mais, peu à peu, les yeux des parents s'ouvrirent et ces derniers finirent par comprendre que l'école coloniale réservait bien d'agréables surprises aux élèves qui en sortaient nantis de diplôme.

Cet enthousiasme peut être situé à la période française et particulièrement à l'après Seconde Guerre mondiale. Celle-ci, en effet, a apporté des bouleversements dans tous les domaines de la vie des Africains, y compris dans la manière d'appréhender les objectifs de l'école du colonisateur. « Tous ces bouleversements ont deux causes principales : la volonté... du colonisateur de donner une instruction au colonisé qui en fera l'égal du premier et la volonté inextinguible du Noir d'apprendre » (Awalé 2004 : 55).

Cette volonté « inextinguible » du Togolais d'aller à l'école moderne, était dictée par un certain nombre de facteurs :

- après la Seconde Guerre mondiale, pour l'ensemble du territoire, et, pour certains milieux, bien avant, les Togolais, parents comme jeunes, avaient compris que l'école était l'un des rares

moyens pour le Noir, de vaincre le complexe d'infériorité qui l'habitait, vis-à-vis du Blanc ;

- dans ces années d'après guerre, le rêve de l'Africain n'était pas l'indépendance des colonies, mais bien l'égalité entre colonisateurs et colonisés. Ceux-ci, pour être comme ceux-là, cherchaient à avoir les mêmes diplômes, à occuper les mêmes postes dans les colonies, à avoir les mêmes salaires et à accéder aux mêmes aisances sociales. Cette ambition, hier réservée à une petite classe d'élites, faisait désormais tâche d'huile dans la masse. L'école du Blanc était alors le seul moyen d'être à peu près comme le Blanc ;

- plus d'un demi-siècle après la création des premières écoles dans les territoires, cette institution a commencé à porter du fruit. En effet, ceux qui, en dépit des résistances de leurs environnements ou même parfois personnelles, sont sortis de cette école tant redoutée, ont commencé à jouir du fruit de leurs efforts. Devenus des commis d'administration ou gagnant leur propre vie grâce à l'école, ils ne tardèrent pas à susciter l'admiration dans leurs milieux. Plus que les arrêtés et les différentes stratégies administratives pour procéder au « recrutement forcé des élèves », c'est plutôt le modèle des premiers lauréats de cette école coloniale qui y attirait désormais les élèves.

Badjao (2007 : 29) parle à cet égard, des parents « fascinés par le comportement des cadres subalternes autochtones qui passaient dans le milieu et souhaitaient voir leurs enfants mener une telle vie. » Les exemples sont légion où les premiers fonctionnaires ou bénéficiaires des fruits de cette école, ont suscité envie et admiration. Latévi Awoku par exemple, revenu de l'Angleterre, où il fit des études, « ne tarda pas à s'enrichir et à faire l'objet d'une grande admiration » (Gayibor 2005 : 107). Parfois, c'est l'Administration qui – nouvelle stratégie pour remplir les écoles d'élèves ou non – pour créer l'envie pour l'école coloniale, utilise les premiers éléments du milieu sortis de cette école, comme une sorte de publicité. Ce fut le cas d'Etienne K. Allingue, envoyé comme instituteur dans son milieu d'origine, à l'école de Kanté, où il fut lui-même élève vers 1930¹. Quel parent ne

¹ Etienne K. Allingue, 71 ans, enseignant puis commerçant ; entretien en avril 2001.

souhaiterait voir son propre enfant à la place d'Allingue, avec un style de vie que l'on imagine, dans une communauté agricole dont le niveau de vie est ce que l'on sait ? Naturellement, l'école moderne, dans ces années là, a commencé à fasciner et, du coup, à attirer davantage qu'avant, grâce à cette formule de publicité qui ne dit pas son nom. Martin Aku, du reste, aborde dans le même sens quand il affirme :

« L'école était surtout le chemin indispensable pour devenir un homme distingué et riche, qui s'attirerait l'admiration du reste du monde. Ils étaient en effet nos modèles, ces "Messieurs" – comme on les appelait – qui passaient à pas mesurés devant notre maison, le dimanche après-midi surtout, avec des souliers brillants et des complets bien ajustés à la dernière mode. Nous avions pour eux une profonde admiration. Nous voulions être comme eux un jour, et pour cela il fallait bien savoir le français ou l'anglais. » (Westermann 2005 : 394).

Pour « savoir le français ou l'anglais », afin d'être comme ces « Messieurs », l'unique chemin indiqué était celui de l'école du Blanc. Cette opinion était celle de l'ancien élève Martin Aku, qui, dans son autobiographie recueillie dans les années 1937-1938, raconte sa propre expérience qui l'a conduit à embrasser, sans réfléchir, l'école du colonisateur, en occurrence l'école protestante, dans les années 1925. Cette opinion est illustrative de l'effet bienfaisant que les premiers bénéficiaires de cette école, ont eu sur la postérité. Incontestablement, ils ont réussi, par leur style de vie, à faire des émules.

Au regard d'un tel engouement, pour l'école moderne, les rapports de force ne tardèrent pas à être renversés au profit des Togo-lais. Ces derniers, au lieu d'attendre le recrutement forcé avant d'accepter l'instruction occidentale, ont commencé à s'y adonner eux-mêmes à cœur joie, sur l'ensemble du territoire, surtout après la Seconde Guerre mondiale. Du coup, ce n'étaient pas les élèves qu'il fallait chercher pour remplir les places vides dans les classes, mais bien plutôt les classes pour accueillir les élèves. L'opinion publique a donc commencé à s'intéresser de près, à la politique scolaire de la

puissance coloniale. Deux revues de la place, *L'Eveil Togolais* et le *Guide du Togo* se firent les porte-paroles de cette opinion publique.

Déjà, en 1932, alors que, suite à la crise économique mondiale, la politique scolaire était sérieusement menacée au Togo, *l'Eveil Togolais* lance un avertissement pour sauver ce qu'il appelle "l'école française", et donne les raisons de son initiative :

« Parce que l'Enseignement est la base, le fondement de l'influence française. Parce que c'est un beau spectacle que celui d'une école dont les classes débordent d'enfants noirs à la mine éveillée, qu'instruisent des instituteurs français d'origine et de cœur dans le doux parler de la France »¹.

En ces temps de crise économique, l'Administration procédait à la fermeture de certaines écoles, notamment dans les villes. Ceci poussa l'élite intellectuelle à réagir en demandant, non la fermeture, mais l'ouverture de nouvelles écoles,

« Parce qu'une école qui s'ouvre, c'est une pépinière de sujets qui se lève. Une école qui ferme ses portes, ce sont des mécontents qui s'éloignent de l'ombre du pavillon tricolore. C'est par l'école que l'on répand l'amour de la France dans le cœur de la jeunesse indigène. Civilisateurs français, pensez-y bien ! »²

Ces propos flatteurs à l'égard de la puissance coloniale, avaient pour objectif d'amener l'Administration à revenir sur certaines décisions prises à l'encontre des élèves, notamment la limitation d'âge scolaire. L'élite surprit même les autorités coloniales. En décembre 1936, le Comité de rédaction du *Guide du Togo* rencontra le gouverneur Montagné, et lui proposa la création d'une "université populaire" en faveur des Togolais exclus du système scolaire en raison de leur âge trop avancé (Gayibor 2005 : 387). Alors que le chef Akuété Zankli Lawson créa de son propre chef une école avant même que la colonisation ne commence, voilà les Togolais prêts à brûler la poli-

¹ *L'Eveil togolais*, n°12, décembre 1932.

² *L'éveil Togo-Dahoméen*, n° 23, novembre 1933.

tesse à l'Administration coloniale française en proposant, en 1936, une université, au moment où personne, ni dans les milieux coloniaux au Togo, ni à Paris, n'envisageait une telle initiative audacieuse.

Par ailleurs, le *Guide du Togo* chercha même à pousser les autorités coloniales à rendre l'école obligatoire, dans une formule insinuante propre à ceux qui savent caresser dans le sens du poil pour atteindre leur but. En effet, en juin 1936, cette revue constate : « Bien que l'instruction obligatoire n'existe pas encore au Togo, on est agréablement impressionné de constater que la jeunesse togolaise, avide de s'instruire, afflue par milliers aux écoles officielles et privées »¹. A la veille de la Seconde Guerre mondiale, cette revue lance un appel simple et provocateur : « Des écoles, des écoles et encore des écoles ! »².

Cet appel était prémonitoire de la fièvre qui, dans le domaine scolaire, devait s'emparer des Togolais après la guerre. Ce qui précède l'a montré suffisamment. Que cherchait alors le Togolais, dans cette école redoutée dès le départ par certaines communautés ?

2.2. Le Togolais à l'école coloniale : souvenirs et enjeux

Parmi les objectifs avoués de l'enseignement, les autorités coloniales ne cachent pas les intérêts que le Noir peut tirer de cette aventure. C'est ce qui ressort des réflexions du gouverneur général de l'AOF à propos de cet enseignement :

« Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie... » (Brevié 2004 : 31).

¹ *Le Guide du Togo*, n° 25, juin 1936.

² *Le Guide du Togo*, n° 57 – 58, février – mars 1939.

Il ressort de ce passage que l'enseignement occidental vise le bien-être du Noir, puisqu'à la fin, il est appelé à être utile pour l'Administration et pour sa communauté. Il n'est pas sans intérêt de laisser la parole à ceux qui ont vécu ce système d'éducation, pour des appréciations diverses et surtout pour l'évaluation des bénéfices tirés de l'école coloniale par rapport aux ententes de départ.

Lorsque l'opportunité de comparaison entre l'ancien système scolaire et l'actuel est donnée, les produits de l'école coloniale ne semblent avoir que des éloges pour l'ancien, et ne manquent pas de crier haro sur l'actuel :

- Robert Gake¹ : « Nous ne payions pas les études, mais nous étions mieux éduqués. Déjà au Cours moyen, on est lettré, mais aujourd'hui, c'est le Ko (sic), plus rien ! De même, je ne vois plus la valeur de l'éducation qu'on donne à l'école si les enseignants mêmes parlent le vernaculaire. »

- Antoine Agbomadji² : « L'école qui était gratuite, est devenue de plus en plus chère ; les niveaux se rabaissent à tel point qu'un élève qui a son BEPC ne peut pas parler un français correct. »

- Kumedjina Agbeke³ : « La scolarité est de nos jours chère, avec des tenues exigées, alors que la valeur de l'éducation diminue. »

- Yao Addih⁴ : « On fréquentait gratuitement, sans payer les fournitures. L'enseignement était beaucoup mieux que de nos jours. Même le collège d'aujourd'hui n'équivaut pas au cours primaire d'alors. »

Dans l'ensemble, ceux qui sont sortis de l'école coloniale semblent unanimes sur quelques points : gratuité et qualité pour cette école, cherté et médiocrité pour l'école postcoloniale. Ce triste constat n'est pas à classer tout simplement dans le contexte d'un conflit de génération. Il comporte une grande part de vérité, et constitue un véritable défi pour le système éducatif actuel.

¹ 80 ans, Ex menuisier ; entretien en avril 2001.

² 62 ans, agriculteur ; entretien en avril 2001.

³ 87 ans, agriculteur ; entretien en avril 2001.

⁴ 91 ans, agriculteur ; entretien en avril 2001.

Au delà des éloges dont est couvert le système éducatif colonial, celui-ci comporte un enjeu majeur, celui de ses finalités. Pour le Togolais, le premier enjeu est celui de l'emploi. Pour la plupart des acteurs de l'époque, l'emploi était garanti pour ceux qui sortaient de cette école, nantis ou même non, de diplômes. Jean Sitti est formel sur ce plan quand il déclare : « Vous savez, auparavant, les Français ne préparaient que des fonctionnaires. Vous sortiez de l'école : on vous engageait soit aux Chemins de fer, soit dans l'Enseignement, soit dans la Santé ». En ce qui le concerne lui-même, l'intéressé ajoute : « J'étais engagé en qualité de "moniteur auxiliaire". J'ai été, ici au Togo, le premier moniteur auxiliaire qu'on a engagé... payé 100F par mois » (Marguerat et Péléï 1992 : 61 – 62).

Naturellement, le fonctionariat était le premier profit que l'ancien élève tirait de ses efforts sur les bancs. Le salaire, qui en était l'implication directe, constituait alors la source de bonheur pour le fonctionnaire, mais aussi pour son entourage et même, parfois, pour toute la communauté dont il est issu.

Ce qui, par ailleurs, surprend dans ce système éducatif, c'est la grande facilité, presque la banalité avec laquelle elle aboutit à l'emploi. Les souvenirs de deux acteurs sont, à cet égard, très éloquents et illustratifs. Par exemple Nahm Tchougli déclare : « Après, lorsque nous avons eu le certificat... On n'avait pas besoin de demander votre avis lorsqu'on sait que vous parlez français, parce qu'il fallait tout de suite habiller l'administration de fonctionnaire. » (Gayibor 2005 : 399). Georges Apédoh-Ama confirme : « On vous invitait à aller combler les vides qu'il y avait à cette époque dans l'Administration ou dans les affaires. (...) J'ai été engagé tout de suite pour travailler [par] Bonnecarrère lui-même. Ce qu'on me demandait, c'était le travail de commis expéditionnaire. » (Marguerat et Péléï 1992 : 38 et 39).

Il convient de souligner que si, dans ces témoignages, certains donnent l'impression d'être surpris par la spontanéité avec laquelle le travail était accordé, d'autres, par contre, avaient en vue leur avenir, déjà sur les bancs de l'école. C'est le cas de Martin Aku qui déclare :

« Nous avons un vif plaisir à apprendre le français. Le son de cette langue et les gestes des Français nous transportaient d'enthousiasme. Nous cherchions à tout imiter avec soin... Nous nous appliquions à apprendre le français également parce que nous étions convaincus que nous en aurions besoin pour notre avenir. On nous enseignait aussi notre propre langue, l'éwé. Mais nos maîtres ne pouvaient pas nous convaincre de son importance... Nous n'avions pas honte de ne pas pouvoir écrire correctement notre propre langue, alors que nous l'avions si nous faisions des fautes en français ou en anglais » (Westermann 2005 : 395).

L'on note ici les raisons des premières résistances des communautés togolaises à cette école coloniale accusée, non sans raison, de chercher à détruire les fondements de la société traditionnelle, et même à en saper sa quintessence, c'est-à-dire, dans ce contexte, la langue même de la communauté. Une fois admis dans cette école, c'est l'élève, et non l'Administration, qui, préoccupé par son avenir, préfère la langue du Blanc à celle de sa communauté. La première assure l'avenir, la seconde, non.

Il s'opère une scission entre ceux qui allaient à l'école sans enjeu et ceux qui, déjà sur les bancs de l'école, avaient une vision pour leur avenir. Les premiers devenaient les subalternes et les auxiliaires dans l'Administration, les seconds, les élites du pays. Et, d'élites intellectuelles, l'école coloniale en a fabriquées : les Martin Aku, Hospice Coco, Johnson Samuel, les Trenou et Fiadjoe, les Kpotsra Kekeh, Vovor, etc. Ces élites, bien que plus ou moins éloignées des réalités traditionnelles de leurs communautés, ont néanmoins réussi à jouer un rôle déterminant dans l'identité particulière de ces communautés, en tenant compte de la nouvelle donne imposée par la colonisation (N'guimbe 2005).

Par ailleurs, beaucoup d'entre eux, par la force des choses, sont devenus également de grands hommes politiques, à l'instar, pour ne citer que ce cas, du Dr Martin Aku, premier et dernier député du Comité de l'Unité Togolaise (CUT) à Paris, après la Seconde Guerre mondiale.

A y voir de près, cette option politique ne relève pas du hasard. C'était parfois, sur les mêmes bancs d'école que l'idée nationaliste naît, est mûrie pour se matérialiser dès que l'occasion se présente. Découvrons comment ce nationalisme a pris place dans la vie du jeune Martin Aku, alors élève à l'école protestante. Parlant de cette école coloniale, il déclare :

« Qu'y ai-je appris d'utile pour la vie ? Des mots et des noms surgissent dans ma tête, mais pour la plupart sans liaison... Nul ne s'étonnera que seuls quelques événements de l'Histoire aient retenu notre attention et qu'il se soit agi de ceux qui répondaient à notre manière de penser et d'agir... Nous étions transportés d'admiration pour le caractère de Béhanzin, roi du Dahomey, qui avait su tenir son ennemi en échec par sa manière d'agir, impétueuse, consciente, décidée... L'histoire des Etats musulmans nous enchantait aussi. Nous en éprouvions même de l'orgueil : quels Etats puissants ils avaient été ! Nous regrettions de tout cœur leur disparition » (Westermann 2005 : 395).

Après avoir, sur les bancs de l'école coloniale, constaté et regretté la disparition des Etats précoloniaux, certains de ces anciens élèves devenus responsables, ont travaillé à l'émancipation de leurs pays. C'était le sens de l'engagement politique. C'est, sans doute, le plus grand service que le Togo pouvait attendre d'eux.

En somme, l'engagement du Togolais à fréquenter l'école coloniale, a porté son fruit sur le plan personnel, communautaire et parfois sur le plan national. Lorsque certains, sortis de cette école, s'engagent dans le combat politique et se jettent dans la lutte pour le départ du colonisateur, ils ne font que confirmer cette formule bien connue : la colonisation porte en elle-même, les germes de sa propre destruction.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il ressort que les communautés togolaises, comme toute communauté, avaient de très solides bases d'éducation traditionnelle avant l'arrivée des Blancs. Cette éducation

était la raison d'être de ces communautés puisqu'elle en assurait la survie, en permettant la transmission aux générations futures, des secrets, des apprentissages et des réflexes pour l'épanouissement de l'individu, mais aussi pour la sauvegarde de la communauté. Le caractère dubitatif de l'accueil réservé à l'école coloniale s'inscrit donc dans le contexte de la colonisation et de ses pratiques. Pour le Togolais, cette nouvelle école était à l'antipode de l'éducation traditionnelle. Ce qui n'était pas totalement faux. Mais le temps et l'observation ont fait leur œuvre. Le Togolais est passé de la phase de doute et de résistance, à la phase du réalisme et du choix judicieux ; cette attitude est propre aux vaincus dans un système colonial où il y a toujours un vainqueur, le colonisateur qui finit par imposer ses choix.

Cependant, il faut reconnaître que ce changement d'attitude du Togolais était par ailleurs, dicté par l'intérêt que ce dernier attendait tirer, de ce qu'il avait longtemps considéré comme un cadeau empoisonné. Pour les parents comme pour les enfants, l'intérêt direct était l'emploi et son corollaire de bien-être social et de dignité. Cet intérêt poussait même certains parents à aller « implorer des fétiches pour que leurs enfants arrêtent les études »¹. La manœuvre ne consistait pas à récupérer une main-d'œuvre pour les travaux champêtres. L'objectif était de pousser l'enfant à trouver très rapidement un emploi pour s'occuper de la famille !

A l'observation, l'on note qu'avec l'éducation moderne et l'œuvre missionnaire qui l'a abondamment utilisée pour atteindre ses fins, l'éducation traditionnelle est réduite à sa portion congrue. Mais, en gros, l'école coloniale a contribué à fournir une main d'œuvre plus ou moins qualifiée pour les besoins de l'Administration. Elle a aussi fait émerger une élite à la fois intellectuelle, économique et politique. Sous ce dernier manteau, cette élite a contribué à donner un sens et du tonus à la lutte pour l'indépendance. Pour les résultats que l'on sait.

¹ Koffi Gautin, 65 ans, entretien en avril 2001.

Sources et bibliographie

1. Sources

1.1. Sources orales

N°	Nom et prénoms	Age	Statut social	Date et lieu d'entretien
1	Addih Yao	81 ans	----	Avril 2001
2	Agbeke Kumedjina		Agriculteur	Avril 2001
3	Agbomadjì K. Antoine	62 ans	Agriculteur	Avril 2001
4	Allingue K. Etienne	71 ans	Agriculteur	Avril 2001 à Kanté
5	Appeti Kwami Thomas	71 ans	Ex moniteur de classe	Avril 2001 à Kessibo (Akposso)
6	Assagah Ekuédéalu	65 ans	Agriculteur	Avril 2001 à Kessibo
7	Gake Robert	80 ans	Ex-menuisier	Avril 2001
8	Gantin Koffi	65 ans	Ancien employé de bureau	Avril 2001
9	Gnande Tchato	81 ans	Agriculteur	Avril 2001
10	Houmey Michel	67 ans	Géomètre topographe	Avril 2001
11	Kelim Gninon	78 ans	Ancien combattant	Avril 2001 à Yaka (Doufelgou)
12	Natchipou Bagnighank	83 ans	Ex commerçant	Avril 2001 à Bandjéli
13	Tabolou Tossourma	85 ans	Agriculteur	Avril 2001 à Léon (Doufelgou)

1.2. Revues

L'Eveil togolais, n°12, décembre 1932.

L'Eveil Togo-Dahoméen, n°23, novembre 1933.

Le Guide du Togo : n° 25, juin 1936, n° 57 – 58, février – mars 1939.

2. Bibliographie

- Agbobbly-Atayi B., 1980 : *L'Enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux guerres : scolarisation et perspectives sociopolitiques 1919 – 1939*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Paris I Sorbonne, 381 p.
- Assima-Kpatcha E., Marguerat Y. & Sebald P., 2005 : « L'éducation sous domination coloniale », in Gayibor N. L. (dir), *Histoire des Togolais de 1884 à 1960*, volume II, tome II, Lomé, Presses de l'UL, pp. 101-159.
- Assima-Kpatcha E. et al., 2005 : « La vie quotidienne des Togolais » in Gayibor N. L. (dir), *Histoire des Togolais de 1884 à 1960*, volume II, tome II, Lomé, Presses de l'UL, pp. 375 – 488.
- Awalé A., 2004 : *L'Enseignement féminin au Togo de la période coloniale française à la réforme scolaire de 1975*, mémoire de maitrise en Histoire à l'UL, 89 p.
- Badjao A., 2007 : *Scolarisation et mutation socio culturelles dans les anciennes zones de colonisation du Centre-Togo, 1928-2000*, mémoire de maitrise en Histoire à l'UL, 107 p.
- Kuakuvi K. M., 2005 : « Les religions traditionnelles », in Gayibor N L. (dir), *Histoire des Togolais de 1884 à 1960*, volume II, tome II, Lomé, Presses de l'UL, pp. 13-63.
- Marguerat Y. et Péléï T., 1992, 1993 et 1996 : *Si Lomé m'était contée... Dialogues avec les vieux Loméens*, Ed. Haho/Presses de l'UB, 3 vol., 244, 307 et 355 p.
- Sossou K. A., 1994 : *L'Assemblée de l'Union française (1946-1958) : Les délégués africains et l'Afrique française*, thèse de doctorat nouveau régime, Université de Poitiers, 360 p.
- Westermann D., 1938 : *Onze autobiographies d'Africains*, Lomé – Paris, Haho et Karthala, coll « Les Chroniques anciennes du Togo », n° 8, 2001, 321 p.
- Yaya R., 2007 : *L'école coranique dans l'actuelle préfecture d'Assoli de 1890 à 2005*, mémoire de maitrise en Histoire, UL, 105 p.

LES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS, DE 1960 A 2003: PERMANENCES ET RUPTURES

Da SILVA Alphonse & TOSSOU M. Rogatien
Département d'Histoire / Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
Université d'Abomey Calavi

Introduction

Le Bénin a été colonisé par la France. Pour ses intérêts avoués ou non, le colonisateur français a apporté à ce territoire, cette institution qu'est l'école. Les réformes opérées dans le système éducatif colonial concernent celles du 24 novembre 1903, du 18 novembre 1916, du 1^{er} mai 1924 et du 15 septembre 1945. La finalité de ces réformes était de former et de doter les services administratifs coloniaux d'agents locaux sachant lire, écrire et parler le français. L'objectif était de faciliter les relations de commerce avec les chefs autochtones. A cet effet, le Gouverneur Brévié¹, cité par Okoudjou (2013 : 4) déclarait : « Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène ».

Depuis la proclamation de l'indépendance le 1^{er} août 1960, l'institution scolaire est devenue un patrimoine de l'Etat béninois. Ainsi, de 1960 à 2003, ce dernier a été confronté à une alternative opposant deux idéologies antagonistes : le libéralisme économique (1960-1972, 1990-2003) et le marxisme-léninisme (1972-1990). L'éducation ainsi prise en otage par la politique, les valeurs culturelles et philosophiques du jeune Etat indépendant ont été absentes à un moment décisif où le pays devait faire en toute conscience, un choix crucial d'avenir en formant un « homme nouveau », acteur de

¹ Monsieur Brévié était en ce moment, le Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Cette déclaration a été faite devant le Conseil de gouvernement de l'AOF (Confère Okoudjou 2013 : 4).

développement et de construction d'une société nouvelle, fondement de la nation béninoise.

De 1960 à 2003, en fonction de l'évolution de l'histoire politique du Bénin, trois périodes caractérisent le système éducatif du pays. Il s'agit de :

- 1960 à 1972 où, après une brève expérience démocratique de 1960 à 1963, le pays a connu une instabilité politique, institutionnelle et gouvernementale notamment du 28 octobre 1963 au 26 octobre 1972 ;

- 1972 à 1990 marquée par les trois glorieuses¹ ;

- 1990 à 2003 où, au cours de l'historique Conférence nationale des forces vives tenue du 19 au 28 février 1990, une option fondamentale a été prise en faveur du pluralisme politique et du libéralisme économique (Tossou 2010 : 179-203).

La démarche méthodologique utilisée dans le cadre de ce travail repose sur la recherche documentaire et les travaux de terrain. La première est menée à travers les archives, les documents programmes et guides du primaire et du secondaire. La seconde s'est effectuée auprès des concepteurs et des exécutants des programmes scolaires notamment les inspecteurs et les enseignants.

Le présent article fait une analyse rétrospective du bilan des réformes éducatives en mettant l'accent sur les dysfonctionnements du système éducatif béninois de 1960 à 2003. Ainsi, nous présentons d'une part, les trois différentes réformes éducatives à travers leur contenu, objectifs, finalités et orientations et, d'autre part, nous examinons les forces et les faiblesses de ce système éducatif.

¹ - 30 novembre 1972 : Proclamation du Discours-programme de construction nationale et de la Politique Nouvelle d'Indépendance Nationale ;

- 30 novembre 1974 : Adoption du marxisme-léninisme comme idéologie officielle et du socialisme comme voie de développement ;

- 30 novembre 1975 : Changement du nom Dahomey en Bénin, création du Parti de la République Populaire du Bénin et remplacement du drapeau tricolore "vert, jaune, rouge" par un drapeau vert frappé d'une étoile rouge à cinq branches dans l'angle supérieur gauche (Confère Tossou 2010 : 179-203).

1. Les constats des réformes : un système éducatif béninois, fils de son temps

Dans l'histoire de l'éducation au Bénin, la Conférence des Etats Africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961 représente un événement majeur. Cette conférence « avait pour objet de donner aux Etats africains l'occasion de définir leurs besoins prioritaires en matière d'éducation (...) » (RPB 1983 : 51). En dépit de cela, en 1962, les textes devant régir le système éducatif béninois étaient rédigés par les coopérants français. L'œuvre coloniale s'est donc prolongée, avec un programme et les manuels français ; le Bénin indépendant n'avait donc pas la liberté pour entreprendre de profondes réformes éducatives du genre de celles que recommande la conférence d'Addis-Abeba¹.

C'est donc dans cette logique que, la première réforme éducative initiée au Bénin a porté la marque de la France. En effet, en 1971, le Ministre de l'Education nationale Edmond Dossou-Yovo en collaboration avec Grosse-Tête², initiaient une réforme se traduisant par l'Ordonnance N° 71-28 CP/MEN du 24 juin 1971. Avec le changement de régime politique en novembre 1974³, la deuxième réforme intervenait avec l'Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975 portant Loi d'orientation de l'Ecole nouvelle. Ce Programme national d'édification de l'école nouvelle de 1975 est la consistance statutaire de la réforme éducative entreprise en 1973. Après la Conférence nationale des forces vives et les Etats généraux de l'éducation tous tenus en 1990 puis, le Document cadre de politique éducative adopté en 1991, une troisième réforme voit plus tard le jour : il s'agit de la réforme, objet de la Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant

¹ Informations reçues de l'Inspecteur Apollinaire Agbazahou, le 14 juin 2014 à son domicile.

² Monsieur Grosse-Tête était l'Inspecteur d'Académie, représentant le gouvernement français au Bénin en matière d'éducation.

³ 30 novembre 1974 : Adoption du marxisme-léninisme comme idéologie officielle et du socialisme comme voie de développement

orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, modifiée par la Loi N° 2005 du 06 octobre 2005.

1.1. La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo de 1971

1.1.1. Le contexte de son élaboration

La réforme Grosse-Tête/Dossou-Yovo de 1971 s'inscrivait à la fois dans le cadre de la planification tracé par la Conférence d'Addis-Abeba et dans le Plan national de développement économique et social (1966-1970) dont l'un des objectifs est « l'accroissement rapide de la production agricole »¹ au Dahomey. Cette réforme éducative de 1971 était alors mise en exécution depuis 1966, date à laquelle le Plan de développement économique et social national (1966-1970) a débuté, incluant un développement du secteur de l'éducation orienté vers la production agricole.

La réforme éducative, légiférée par l'Ordonnance N° 71-28 CP/MEN du 24 juin 1971 a été conçue et élaborée en tenant compte de ces deux plans.

1.1.2. Les objectifs de la réforme de 1971

Les objectifs poursuivis par la politique éducative se répartissaient entre les trois ordres d'enseignements à savoir le primaire, le secondaire et le supérieur. Mais de façon générale, la réforme a pour objectifs² l'adaptation des programmes et des méthodes par l'étude psychologique de l'enfant béninois, la connaissance et la compréhension du milieu physique, culturel et linguistique, la réorganisation des disciplines d'enseignement dans le sens d'une vue globale et unitaire, l'ouverture au monde moderne par la comparaison des situations et des contextes, l'institution d'un système de sélection sévère dans

¹ Information donnée par Yves da Conceição le 28 novembre 2014 dans son bureau.

² Confère les articles 20 à 24 de l'Ordonnance N° 71-28 CP/MEN du 24 juin 1971.

l'enseignement secondaire ou le second cycle qui forme les cadres supérieurs de la nation, etc.

1.1.3. Une réforme inappliquée

La réforme éducative de 1971 n'a pratiquement pas été mise en œuvre avant d'être combattue et rejetée par les organisations syndicales des enseignants, des élèves et étudiants, par les associations des parents d'élèves et finalement par la Révolution du 26 octobre 1972. En effet :

« Dans l'enseignement public et privé, maîtres et professeurs, parents et élèves s'interrogent avec angoisse sur l'avenir de nos enfants hypothéqués par une réforme hâtivement conçue et mal élaborée. Ses promoteurs n'ont même plus le courage et la loyauté de l'appliquer scrupuleusement »¹.

Ce passage de la Proclamation du discours du Président Mathieu Kérékou semble résumer tous les reproches relevés contre la réforme éducative de 1971. Cette réforme, élaborée sans la participation des acteurs de l'éducation et, ne tenant pas aussi compte des réalités culturelles du pays, a été systématiquement rejetée en laissant place à une autre.

1.2. La réforme de l'Ecole Nouvelle de 1975

1.2.1. Le contexte de son élaboration

Dans le cadre de la révolution déclenchée par les militaires le 26 octobre 1972 et du choix fait le 30 novembre 1974 en matière d'option politique notamment en faveur du marxisme-léninisme comme guide philosophique et du socialisme comme voie de développement, le Gouvernement militaire révolutionnaire (GMR) a rompu avec l'ancienne réforme éducative (Tossou 2010 : 189).

¹ Confère Proclamation du Discours du Président Mathieu Kérékou lors de sa prise du pouvoir, le 26 octobre 1972 à la page 3.

Le GMR reprochait à cette dernière d'avoir détruit la société traditionnelle dahoméenne et d'avoir déraciné la jeunesse. Pour juguler cette situation, il a été envisagé l'élaboration d'une réforme authentique de l'enseignement¹ conformément, non seulement aux exigences de la nouvelle politique mais également aux recommandations de la Conférence d'Alger de 1973 qui prônait le retour aux valeurs culturelles africaines. Ainsi, dans ce contexte, beaucoup de pays dont le Bénin a essayé de mettre en œuvre ce qu'on a appelé la politique de l'authenticité et la réforme de l'éducation était un élément central de cette philosophie.

Au Bénin, le 28 mai 1973, la commission nationale chargée de la réforme de l'enseignement et de l'éducation au Dahomey déposait les résultats de ses travaux. L'Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975 portant Loi d'orientation de l'Ecole nouvelle donnait une consistance statutaire à cette réforme.

1.2.2. Le contenu de la réforme de 1975

Adoptée par le Conseil national révolutionnaire les 02 et 10 septembre 1974 puis après, l'Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975, la réforme dite de l'Ecole nouvelle a été mise en application durant la rentrée scolaire 1973-1974. L'application de la réforme a connu deux phases : la première va de 1974 à 1981 et la seconde de 1981 à 1989².

Ces différentes phases se justifiaient par le fait qu'après la mise en application de la réforme, il a été créé un comité de supervision qui, en 1981, allait faire le bilan des actions sur le terrain par rapport à ce qui est proposé.

Par ailleurs, cette réforme éliminait toute présence d'internat au sein de l'enseignement secondaire. L'enseignement privé surtout catholique et protestant était également supprimé car, l'école daho-

¹ Information donnée par Monsieur Pierre Gbénou le 17 mai 2014 à son domicile.

² Information reçue de Monsieur Basile Mèdénou le 21 mai 2014 à son domicile.

méenne devait profiter à toute la société entière au lieu d'une infime minorité de privilégiés.

La réforme garantissait entre autres, un enseignement permettant aux populations de transformer leur milieu à partir des valeurs nationales, la valorisation de la fonction enseignante et la préparation au travail productif. Les structures proposées n'ont pas changé de façon significative. On note cependant quelques innovations notamment la création de quatre ministères qui s'occupent de l'éducation nationale.

1.2.3. L'orientation et la finalité de la réforme de 1975

En matière d'orientation, l'école au Dahomey devrait être démocratique, populaire et laïque. Elle devrait permettre de donner l'enseignement d'une science et d'une technique moderne au service des intérêts du peuple.

La finalité de l'Ecole nouvelle recommande une amélioration de la formation et de l'éducation. L'Ecole nouvelle s'est fixée pour finalité, la libération du pays de la domination étrangère et de l'aliénation culturelle. Elle devrait assurer la formation d'un homme nouveau, intégré et décidé à participer au développement économique et social de la nation. Ce type d'homme doit être politiquement conscient des problèmes du pays et fier de servir et de défendre de façon désintéressée, les intérêts du peuple. L'enseignement donnait une place importante à l'idéologie marxiste et sauvegardait les valeurs culturelles du pays. Il a été prescrit de changer intégralement l'image de l'école. Ainsi, à l'équation « Ecole = diplôme personnel = salut individuel », il faut substituer « Ecole = un des moyens de transformation de la nation = salut collectif » (RPB MEN 1983 : 41).

Partant de l'orientation et de la finalité, les structures et les programmes sont conçus sur le modèle « socialiste » en vue de faire aboutir le principe de la politique du plus grand nombre à l'école à 100%. En 1975 la plupart des pays africains ont alors adopté une réforme de l'enseignement dont le contenu est presque identique. C'était le cas au Togo en 1975.

1.3. La réforme du renouveau démocratique de 2003

1.3.1-Le contexte de son élaboration

La Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, modifiée par la Loi N° 2005 du 06 octobre 2005 remonte à la réforme voulue en 1991. En effet, le document cadre de politique éducative adopté par le gouvernement béninois en janvier 1991 constituait un acte par lequel il a engagé le système éducatif dans un programme de réforme suivant une approche systémique. Cette réforme tient compte d'un certain nombre d'évènements antérieurs internes à savoir¹ :

- la réalisation d'études sectorielles par le projet PNUD-UNESCO en septembre 1989 à tous les ordres d'enseignement et à des domaines tels que les programmes d'études, la formation des enseignants, l'administration, les infrastructures, l'efficacité du système, les coûts et financements de l'éducation au Bénin ;
- l'organisation de la Conférence nationale des forces vives en février 1990 ;
- la tenue des Etats généraux de l'éducation en octobre 1990.

Au plan externe, les fondements de la réforme éducative de 2003 sont essentiellement épistémologiques mais aussi didactiques, sociologiques et psychologiques².

Ces contextes international et national ont, en 1991 au Bénin, conduit à l'élaboration de quinze plans d'actions regroupés en trois volets : pédagogie, planification et institution. C'est dans le volet « pédagogie » qu'on retrouve le plan d'action « réforme des programmes d'études ». Ce volet renferme en outre, les plans d'action « Formation continue des enseignants », « Manuels scolaires », « Réseau documentaire », « Evaluation des apprentissages » et « Orientation scolaire »³.

¹ Confère : République du Bénin, MESFTPRIJ, DIP 2012 : 4

² Information donnée par Monsieur Albert Anato le 03 mai 2014 à son domicile.

³ *Idem*, p 5.

L'école est le levier le plus important pour faire progresser un pays. Pour cela, elle doit être à l'écoute des besoins de la société. Mais, nombreux sont les individus qui sont allés à l'école pendant plusieurs années sans être en mesure d'utiliser leurs connaissances scolaires dans la vie de tous les jours. Bien que nantis de hauts diplômes, certains cadres sont des analphabètes fonctionnels au détriment du développement de leur pays.

C'est la raison pour laquelle les responsables du système éducatif ont estimé nécessaire de changer les programmes scolaires et de mettre en place une nouvelle approche. Cette réforme concerne les apprenants, les parents d'élèves, les enseignants, les inspecteurs, les éditeurs de manuels scolaires, les politiques.

1.3.2. La démarche d'élaboration des programmes d'études selon l'APC

La démarche adoptée en vue d'élaborer les programmes d'études selon l'APC s'est appuyée sur les trois questions suivantes :

- les « nouveaux » programmes d'études pour répondre à quelles problématiques ?
- les « nouveaux » programmes d'études pour préparer quel type de citoyen ou quel type de citoyen pour faire face aux différentes problématiques identifiées ?
- quelle conception de l'apprentissage, quelles approches et stratégies, et quel contenu de formation pour assurer la préparation d'un tel type de citoyen ?

1.3.3. Le contenu de la réforme de 2003

Le contenu de la réforme pour assurer la formation d'un tel citoyen est constitué de compétences (capacités, habiletés, attitudes, stratégies), de connaissances et techniques.

La conception de l'apprentissage retenue est celle qui s'appuie sur des principes pédagogiques novateurs tels que¹ :

- recourir à l'approche globale et systémique de la réalité ;
- responsabiliser l'apprenant dans le cadre de sa formation et l'impliquer de façon active dans le processus d'apprentissage ;
- recourir à la démarche de résolution de problèmes réels ;
- ouvrir l'école sur le milieu ;
- faire avec ;
- faire ici pour apprendre à faire ailleurs ;
- faire ensemble.

Parlant de leurs caractéristiques, les programmes d'études sont des programmes par compétences et trois familles de compétences² ont été adoptées. Il s'agit :

- des compétences disciplinaires ;
- des compétences transdisciplinaires ;
- des compétences transversales.

1.3.4. Les finalités de la réforme

Les finalités de l'APC se définissent en termes d'attitudes et d'habiletés dont l'intégration n'est rien d'autre que des compétences à développer chez l'apprenant. Il s'agit donc de préparer le citoyen pour qu'il soit capable de :

- comprendre, appréhender et analyser une réalité, un phénomène, un système, etc.
- résoudre des problèmes, faire des synthèses, communiquer aisément ;
- s'affirmer comme respectueux des valeurs culturelles, de la démocratie et de la personne humaine ;

¹ Ces différents principes se retrouvent dans les documents Guides et Programmes des disciplines enseignées au secondaire général.

² Les différentes compétences contenues dans les documents guides et programmes permettent d'activer les situations d'apprentissage dans les classes de la sixième en terminale dans le secondaire général.

- transférer les connaissances dans d'autres situations, se prendre en charge, etc.

Le profil du citoyen à former se résume à travers les éléments suivants¹ :

- un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré ;
- un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie ;
- un citoyen animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité ;
- un citoyen capable d'entreprendre, de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de sa vie ;
- un citoyen gestionnaire de lui-même, de l'environnement et des situations de vie en société.

L'implantation des programmes d'études selon l'APC s'est réalisée progressivement en trois phases² :

- la phase de mise à l'essai (expérimentation) à la rentrée scolaire 1994-1995 : elle a concerné trente (30) écoles publiques en milieu urbain, semi-urbain et ruraux à raison de cinq par ancien département ;
- la phase d'extension : démarrée à la rentrée scolaire 1996-1997 : elle a permis d'impliquer, en un premier temps, cent cinquante (150) écoles publiques et privées élargissant ainsi les bases d'appui de l'expérimentation;
- la phase de généralisation dès la rentrée scolaire 1999-2000 à l'enseignement primaire et qui a atteint la fin de ce cycle (CM2) à la rentrée 2004-2005. Cette phase a connu son épilogue dans le secteur de secondaire général à la rentrée 2011-2012 sur toute l'étendue du territoire national.

Au vu du contexte, de la démarche, du contenu et des finalités, les programmes d'études selon l'APC, appliqués de façon méthodique, devraient permettre d'atteindre les objectifs du plan « Les

¹ Confère République du Bénin, MESFTPRIJ, DIP 2012 : 7-8

² *Idem*, p.9

études nationales de perspectives à long terme » *ALAFIA BENIN 2025*¹.

2. Les forces et les faiblesses du système éducatif béninois

2.1. Les facteurs internes positifs du système éducatif béninois

Les facteurs internes positifs représentent les forces du système éducatif béninois. Ces facteurs sont identifiés suivant les trois périodes de l'évolution historique du pays depuis son accession à l'indépendance le 1^{er} août 1960.

2.1.1. La période 1960-1972

Les aspects positifs observés au cours de cette période, dans la mise en application des réformes concernent la ruralisation dès 1960 de l'école qui demandait d'associer au travail intellectuel le travail pratique notamment l'agriculture, la création dans les campagnes des Collèges d'enseignement moderne et agricole (CEMA). Il y avait aussi la création de Collèges d'enseignement secondaire (CES), la création d'une Université nationale au Dahomey².

La réforme de 1971 a prévu le rapprochement des centres de formation des bénéficiaires avec l'augmentation des Collèges d'enseignement secondaire³. Il existe également d'experts nationaux pour accompagner cette réforme.

2.1.2. La période 1972-1990

L'école Nouvelle issue de la réforme de 1975 est la ruralisation généralisée du système scolaire. Dans les faits, la réforme de 1975

¹ C'est un document rédigé avec le soutien du PNUD. Il contient les grands axes de développement au Bénin jusqu'en 2025.

² Information recueillies le 28 mai 2014 au bureau de Monsieur Marc Houégbèlo, Inspecteur de l'Enseignement secondaire.

³ Information donnée par Monsieur Zacharie Donhouédé le 14 juin 2014 à son domicile.

avait bien démarré dans une conjoncture caractérisée par la ferveur révolutionnaire et le nationalisme sans mesure.

Il s'ensuit la mise en place de la coopérative scolaire dans les établissements scolaires et universitaires, l'acquisition par les apprenants des qualifications techniques et professionnelles : lier l'école à la vie. On observe aussi l'intégration des activités de production (agricoles, artisanales, sportives, culturelles, etc) aux programmes d'enseignement : « Ecole nouvelle = unité de production ». En fait, la coopérative scolaire initie l'apprenant à un métier.

2.1.3. La période allant de 1990 à nos jours

Cette période est marquée par l'existence d'une volonté politique de procéder à la réforme du système éducatif avec la mise en relation de l'enseignement et de l'apprentissage dans la perspective d'une formation adaptée aux besoins et aux capacités des apprenants.

Une option est faite en faveur de l'élaboration des programmes d'études centrés sur l'activité de l'apprenant qui met l'accent sur ce que les élèves vont faire avec ce qu'ils ont appris¹. On observe l'élaboration d'un programme qui donne du sens à l'école et, l'abandon des programmes d'enseignement au profit des programmes d'études.

2.2. Les facteurs internes négatifs du système éducatif béninois

Les facteurs internes constituent les faiblesses des différentes réformes du système éducatif mises en œuvre au Bénin depuis 1960.

¹ Information donnée par Monsieur Félix Ahossou le 14 juin 2014 à son domicile.

2.2.1. La période 1960-1972

La première réforme de 1971 a été condamnée à l'échec, selon Okoudjou (2013 : 6) « faute d'être soutenue par un projet mobilisateur de société ». Les autres insuffisances de cette réforme sont liées à la volonté d'imprimer une africanité à l'éducation dès 1960, la mauvaise gouvernance financière des fonds alloués au système éducatif, l'amenuisement de l'expertise.

On note aussi la dichotomie¹ qui a caractérisé l'existence des Lycées et des Collèges d'Enseignement Secondaire et qui a fait que les parents ont commencé par manifester leur réticence vis-à-vis de la réforme de 1971. A ceci s'ajoute la transformation en 1971 des internats en salles de cours, la bourse en secours scolaires pour tous les admis à l'entrée en 6^e.

2.2.2. La période 1972-1990

Les « tares congénitales »² qui ont hypothéqué les chances de succès de la réforme dite de l'Ecole nouvelle sont nombreuses. On peut citer³ :

- l'absence du décret d'application de la réforme de l'Ecole nouvelle ;
- le manque de compétences pour planifier et administrer la réforme ;
- le manque de formation permanente de ceux qui étaient chargés d'appliquer la réforme ;
- le manque de structures de contrôle, de suivi et d'évaluation ;
- la disparition de la coopérative scolaire après quinze ans d'existence malgré la pertinence de sa théorie ;

¹ La dichotomie est liée à l'attribution du premier cycle aux Collèges et, du premier et second cycle au Lycées. Or, il n'existait pas, à cette période, de Lycées dans toutes les régions du Bénin.

² L'expression est utilisée dans : *Actes des Etats Généraux de l'Education* 1990, p. 28.

³ Confère : République du Bénin, MESFTRPJ, DIP 2012 : 9-10.

- les questions de la couverture des besoins, de l'efficacité (efficacité interne et externe) et du financement du système éducatif.

Dans la nomenclature des lacunes internes défavorables à la réussite de cette réforme, on a relevé l'existence d'hommes chargés de la réforme qui se sont montrés peu vertueux, corrompus, facilement corruptibles et surtout incompetents.

Le diagnostic montre aussi la politisation à outrance de la chose éducative avec entre autres, la mainmise exagérée du pouvoir politique dans la gestion de l'école et la vie des enseignants, la nomination de cadres de l'éducation et de l'enseignement sur des critères politiques au détriment de la compétence et de l'efficacité, l'utilisation inconsidérée et le détournement des fonds alloués au développement de l'Ecole nouvelle par les barons du Parti de la Révolution populaire du Bénin¹, etc.

D'autres insuffisances qui ont conduit la réforme de 1975 à l'échec se trouvent être l'absence d'une planification rigoureuse de la mise en œuvre de ladite réforme qui s'est traduite par l'improvisation, la généralisation hâtive de la réforme, l'inexistence de structures de recherche pédagogiques efficaces, le manque de rigueur observé dans la préparation et l'organisation du séminaire-bilan de l'Ecole Nouvelle en septembre 1981 ainsi que la non-exploitation des résultats, etc.

Par ailleurs, on a aussi recensé le manque de ressources pour opérer une véritable démocratisation de l'enseignement avec pour conséquence l'insuffisance de moyens matériels et financiers, la pénurie de matériels didactiques, le manque de salles de classe, la faible couverture du système éducatif formel qui ne prend en charge que 10 à 15 % de la population².

Il faut ajouter à la liste de ces insuffisances, les déviations liées à la mauvaise compréhension du concept « travail productif à l'école », ayant entraîné entre autres comme conséquences, l'utilisation des

¹ Informations recueillies le 15 juin 2014 auprès de Monsieur Okoundé Maxime, Syndicaliste et Professeur Certifié.

² Information reçues le 14 juin auprès de madame Mèdénou-Zèkpa Marie-Victoire, Conseillère pédagogique de l'Enseignement secondaire.

enfants dans les champs privés, la confiscation, le détournement et la dilapidation des fonds de la coopérative par les responsables. On note également l'absence d'une politique de promotion du personnel enseignant, la baisse du niveau des élèves et des étudiants, la mauvaise articulation fonctionnelle des divers ordres d'enseignement, l'inadéquation entre la formation et l'emploi avec comme conséquence le nombre croissant de jeunes chômeurs.

2.2.3. La période allant de 1990 à 2003

Les insuffisances observées dans la mise en œuvre des programmes sont entre autres le non respect du ratio apprenant-enseignant qui est une conditionnalité de réussite de la mise en œuvre efficiente des programmes selon l'APC, les recrutements massifs d'enseignants peu formés ou sans formation, l'inexistence d'une masse critique d'enseignants compétents pour l'exécution de l'APC.

En effet, dans l'APC, l'enseignant doit mettre l'accent sur quatre exigences fondamentales qui vont guider son action dans son travail auprès des apprenants. Ces exigences sont : planifier avec soin les situations d'apprentissage, favoriser la participation active de l'apprenant à ses propres apprentissages, favoriser l'accès au travail autonome de l'apprenant dans ses apprentissages, planifier les situations d'évaluation.

D'autres obstacles à la mise en œuvre des réformes éducatives au Bénin sont la syndicalisation à outrance dans l'enseignement (existence en 2014 de 82 syndicats au MEMP¹, 54 au MESFTPRIJ², et 3 au MESRS³). On assiste donc aux déviances du syndicalisme du secteur éducatif. Ainsi, les syndicats enseignants deviennent dans les enseignements primaire et secondaire, des fonds de commerce (mutations ou affectations, nomination aux postes de direction, censure, surveillance, comptable dans les établissements

¹ Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

² Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle et, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes.

³ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

sur des critères d'appartenance politique, de fraternité, d'incompétence, etc.). Les syndicats enseignants oublient bien souvent leurs devoirs et ne revendiquent que des droits matériels.

Par ailleurs, la trop grande dispersion des énergies¹ des personnels enseignants est aussi un facteur de blocage quant à la recherche de la qualité. On note aussi l'inconscience professionnelle de certains enseignants qui sont à la recherche de gain facile.

Dans la mise en œuvre de l'APC, on a déploré le vide créé par l'absence de documents de référence dans chaque discipline. Ceci a ouvert la voie à la confection, par les enseignants, de cahiers d'activités dont l'achat est obligatoire par les apprenants des lycées et collèges. On observe également le faible niveau des apprenants en langues et en sciences qui est dû au manque de professionnalisme des enseignants ; l'insuffisance des Conseillers Pédagogiques notamment au niveau du secondaire.

Conclusion

L'histoire de l'éducation africaine depuis 1960 est déjà riche de nombreuses expériences éducatives dont l'appropriation peut permettre de se doter de systèmes éducatifs pertinents. En République du Bénin, la période postindépendance est marquée par des progrès exceptionnels en matière d'accès à l'éducation de base ou primaire. Des changements profonds se sont produits à la fois dans les contenus d'apprentissages, dans les pratiques pédagogiques et les structures institutionnelles (ministères, structures déconcentrées et décentralisées, etc.).

Plusieurs raisons expliquent l'échec des réformes du système éducatif au Bénin de 1960 à nos jours. Il s'agit entre autres de la mauvaise gouvernance du système, du problème d'aide financière, du problème d'expertise, de la résistance aux changements, du pro-

¹ Les enseignants ont réglementairement 18 heures par semaines. Mais, ils consacrent le reste des heures aux cours de vacation dans les autres établissements notamment les privés. Ainsi, un enseignant exécute par exemple 36 heures de cours par semaine sans compter les cours de répétition ou de renforcement les soirs ou les week-ends.

blème d'accompagnement matériel et financier. Les programmes qui accompagnent chaque réforme sont toujours en adéquation avec la volonté exprimée par les décideurs politiques par rapport au profil du citoyen à former mais dans leur évolution, ils sont bouleversés par des contingences politique, économique et culturelle (culture intellectuelle notamment).

La nécessité d'avoir une approche systémique, holistique et équilibrée pour entreprendre et mettre en œuvre des réformes éducatives capables d'apporter des améliorations substantielles aux performances des systèmes éducatifs et aux changements dans la société s'impose en République du Bénin. Il en est de même de la nécessité de formuler des visions claires en ce qui concerne la finalité de l'éducation. La stabilité politique et la stabilité des institutions sont également nécessaires pour l'élaboration et la mise en œuvre réussies des réformes éducatives.

Sources et bibliographie

1. Sources

1.1. Sources orales : liste sélective des informateurs

N°	Nom et pré-noms	Date et lieu de l'entretien	Qualité et profession	Discipline	Age
1	Houéglèlo Marc	28 mai 2014 au service dans son bureau à Cotonou	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Histoire-Géographie	52 ans
2	Gbénou Pierre	17 mai 2014 au domicile à Porto-Novo	Inspecteur de l'enseignement primaire	-	60 ans
3	Mèdénou Zèkpa Marie-Victoire	14 juin 2014 au domicile à Abomey-Calavi	Conseillère pédagogique de l'enseignement secondaire	Histoire-Géographie	60 ans
4	Ahossou Félix	14 juin 2014 au domicile à Abomey-Calavi	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Mathématiques	48 ans

5	da Conceição Yves	28 mai 2014 au service dans son bureau à Cotonou	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Sciences de la vie et de la terre (ex-Biologie)	53 ans
6	Donhouédé Zacharie	14 juin 2014 au domicile à Abomey-Calavi	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Sciences physiques	48 ans
7	Anato Albert	03 mai 2014 au domicile à Dassa-Zoumè	Inspecteur de l'enseignement primaire	-	53 ans
8	Agbazahou Apollinaire	14 juin 2014 au domicile à Abomey-Calavi	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Français	56 ans
9	Mèdénou Basile	21 mai 2014 au domicile à Abomey-Calavi	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Espagnol	49 ans
10	Okoundé Maxime	15 juin au domicile à Cotonou	Professeur certifié/Syndicaliste	Philosophie	46 ans

1.2. Documents d'archives

Ordonnance n°71-28 cp. /MEN. du 24 juin 1971, portant loi d'orientation de l'Education Nationale en République du Dahomey.

Décret N°71-120//MENCJS/ du 24 juin 1971, portant décentralisation de l'enseignement en République du Dahomey.

Ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975, portant loi d'orientation de l'Education Nationale en République du Dahomey.

Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.

Loi N° 2005 du 06 octobre 2005 modifiant la Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.

Décret n°2009-139 du 30 Avril 2009 portant création du Conseil National de l'Education.

- République Populaire du Bénin. Ministère des Enseignements Maternel et de Base 1983, *Traité de législation scolaire*. Dakar, Nouvelles éditions africaines, 245 p.
- République du Bénin 1990, *Actes des Etats Généraux de l'Education*, Cotonou, du 2 au 9 octobre 1990, 163 p.
- République Populaire du Bénin. Ministères de l'Education Nationale 1983, *Programme d'édification de l'Ecole Nouvelle*, Porto-Novo, INFRE, 85 p.
- République du Bénin, MESFTPRIJ, DIP, *Journées pédagogiques de réflexion et de concertation des enseignants. Thème : quel avenir pour l'APC ?* Rentrée scolaire 2011-2012, 14 p.
- République du Bénin, MESFTPRIJ, IGPM, *Journées pédagogiques de réflexion et de concertation des enseignants. Thème : secteur éducatif, politique et syndicalisme au Bénin*, rentrée scolaire 2013-2014, 14 p.

2. Bibliographie

- Adjou-Moumouni B. et d'Almeida A.M., 2010 : *Faciliter l'apprentissage. Challenge pour un éducateur engagé. Manuel pédagogique*, Cotonou, SPL Editions, 208 p.
- Houégbèlo J.M., 2011 : *Introduction à la didactique de l'Histoire et de la Géographie. Méthodes et techniques d'enseignement de l'Histoire et de la Géographie*, ENS, 51 p.
- Okoudjou A.P-C, 2013 : *Bilan critique des réformes éducatives depuis l'indépendance*, Conférence présentée au cours de l'atelier organisé par le Conseil National de l'Education dans le cadre de la préparation du deuxième Forum sur le secteur de l'éducation, Grand-Popo, les 30 et 31 août 2013, 39 p.
- Tossou M.R., 2010 : *Multipartisme, ethnicité et pouvoir politique au Bénin : 1951-2006*, Thèse unique de Doctorat en Histoire politique et sociale, Université d'Abomey-Calavi, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, 675 p.

POUR UNE « RE » STRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉ- RIEUR : LA CONTESTATION ÉTUDIANTE DANS LA DÉCENNIE 2000 AU TOGO

DJAGNIKPO Okpê Ella
Institut National des Sciences de l'Éducation / Ucl-Mons
Université de Lomé

Introduction

La majorité des universités africaines ont vu le jour aux lendemains des indépendances dans les années 1960, avec un double objectif d'assurer la formation de l'élite dirigeante et de permettre l'émergence des cadres administratifs, scientifiques et techniques nationaux capables de promouvoir le développement économique et social des différents pays (Mve-Ondo 1998 : 667). Mais tout en étant la structure de formation de cette élite et des cadres dont la société a besoin, elles constituent aussi le théâtre de divers mouvements contestataires de la population qui s'y inscrit : les étudiants. Les causes des mobilisations sont multiples. Elles peuvent être des revendications en vue de l'amélioration des conditions d'études et de vie des étudiants, ou des manifestations contre des régimes politiques en place. Les universités togolaises ne sont pas restées en marge de ces objectifs. La mobilisation de la fin des années 1990 et des années 2000 correspondant à une réponse adressée à la réforme LMD¹ introduite dans l'enseignement supérieur constitue le principal sujet de cette étude. Cette mobilisation a été le lieu de déploiement de diverses stratégies, permettant aux étudiants de renégocier une meil-

¹ Le système LMD s'identifie pratiquement au système anglo-saxon de Bachelor, Master et Ph.D ; il est caractérisé par des domaines de parcours constitués d'unités d'enseignement (UE) assorties de crédits, d'enseignements donnés en semestre, et de la capitalisation des unités d'enseignement. Cette réforme a été engagée pour répondre aux défis de l'internationalisation et à la globalisation des savoirs, puis à la nécessité de renforcer le défi de l'efficacité de l'enseignement dispensé dans les universités et de le rendre adapté au marché de l'emploi.

leure adaptation de la « re » structuration de l'enseignement supérieur au Togo.

L'étude présente d'abord la naissance des universités du Togo ainsi que les différents établissements qu'on y trouve. Viendra ensuite une analyse de l'accentuation des problèmes des universités pendant la décennie 2000. Dans une troisième partie enfin, il sera question d'élucider les stratégies déployées par les étudiants pour l'obtention de meilleures conditions d'application de la réforme LMD introduite au cours des années 2000.

Le présent article s'appuie sur les théories de résistance des acteurs au changement du système éducatif, les analyses du pilotage du processus de Bologne et celles de la réforme LMD réalisées par le GRESAS, sous la direction du professeur Jean-Émile Charlier et de Sarah Croché. Le matériau empirique sur lequel elle repose provient d'une observation participante et des interviews réalisées avec des étudiants togolais au cours de la crise universitaire de 2011.

1. Naissance de l'université togolaise

L'histoire de l'université togolaise a commencé en 1965 avec l'ouverture de l'Institut d'Enseignement Supérieur du Bénin (IESB) qui était une institution commune au Togo et au Bénin. Cette institution était composée de deux écoles, à savoir une école des lettres à Lomé et une autre de sciences à Porto-Novo (MENR 2001). Cinq années plus tard (1970), les autorités togolaises ont créé une université propre : l'Université du Bénin qui est devenue en 2001 Université de Lomé.

L'Université du Bénin (UB) a été créée par décret n° 70-156 du 14 septembre 1970 ; elle était initialement appelée Université du Bénin jusqu'au changement de cette dénomination par décret n° 2001-094/PR du 09 mars 2001 (UL 2009 : 9) ; elle prit alors le nom « Université de Lomé » (UL). Ce changement de dénomination visait à ajuster le nom de l'université nationale à celui de la capitale du pays ; alors que jusque-là, elle portait un nom qui faisait référence au Golfe du Bénin.

L'UL est un établissement public à caractère scientifique et culturel, doté de la responsabilité morale et de l'autonomie financière. Jusqu'en 1997, elle était dirigée par un recteur, président du conseil de l'université, secondé par un vice-recteur. Mais depuis cette date, la loi n° 97-14 du 10 septembre 1997 portant statuts des universités du Togo, dispose que l'université est dirigée par un président assisté de deux vice-présidents. Elle a pour mission :

- « la formation initiale et la formation continue au niveau supérieur ;
- la recherche scientifique et le développement technologique, ainsi que la valorisation de ses résultats ;
- la diffusion et la vulgarisation de la culture et de l'information scientifique et technique ;
- la prestation de services dans le cadre de la formation et de la recherche ;
- la coopération scientifique, technique et culturelle » (UL 2009 : 9).

À sa création, l'UL comptait non pas des facultés mais des écoles qui étaient au nombre de cinq. Il s'agit de l'école des lettres, de l'école supérieure d'administration et de carrières judiciaires, de l'école supérieure des techniques économiques et de gestion, de l'école des sciences, et de l'école de médecine. Par le décret n° 88-182 du 29 septembre 1988, ces écoles sont devenues des facultés. (MENR 2001).

Le Togo n'a pas échappé à la poussée démographique ainsi qu'aux politiques des gouvernements qui ont vu, dans le développement de l'enseignement, une condition préalable au progrès national. L'université qui était, à l'origine, prévue pour 6 000 personnes s'est retrouvée avec une demande de 11 000 étudiants dès 1995, alors que l'effectif des inscriptions n'était que de 845 étudiants en 1970 (DAAS 1996). Suite à l'augmentation de la demande, les gouvernements se sont attelés à diversifier les offres de formation et à créer une seconde université. Les établissements se sont diversifiés à l'UL et aujourd'hui on peut compter cinq facultés (Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie, Faculté de Droit, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Faculté des Lettres et Sciences Hu-

maines, Faculté des Sciences), cinq écoles (Ecole des Assistants Médicaux, Ecole Supérieure d'Agronomie, Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs, Ecole Supérieure de Secrétariat de Direction, Ecole Supérieure des Techniques Biologiques et Alimentaires), trois instituts (Institut National des Sciences de l'Education, Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts, Institut Universitaire de Technologie de Gestion), et deux centres (Centre d'Informatique et de Calcul, Centre de Formation Continue (CFC) (UL 2009).

La seconde université, l'Université de Kara (UK), quant à elle, a été créée dans la partie septentrionale du pays par décret présidentiel n° 99-011/PR du 21 janvier 1999. Elle a solennellement ouvert ses portes au cours de l'année scolaire 2003-2004 avec trois facultés ; elle en a quatre aujourd'hui. Il s'agit de la Faculté de Droit et des Sciences Politiques, la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et la Faculté des Sciences et Techniques créée au cours de l'année académique 2007-2008. L'Université de Kara a pour mission de :

- « désengorger l'Université de Lomé, dont les effectifs pléthoriques ces dernières années constituaient une préoccupation majeure tant pour l'administration que pour l'encadrement pédagogique universitaire
- rapprocher l'université des bénéficiaires des régions septentrionales du pays afin de mieux harmoniser l'enseignement supérieur dans le pays à l'instar de ce qui a été fait pour les premiers degrés d'enseignements inférieurs » (UK 2004 :12).

2. L'université togolaise dans la décennie 2000

L'université togolaise est caractérisée, dans la décennie 2000, par une inscription massive des étudiants et un manque important de moyens financiers.

En effet, si les autorités universitaires, en accord avec le gouvernement, ont réussi à diversifier les offres de formations dans les deux universités, les infrastructures quant à elles, sont demeurées pratiquement les mêmes depuis leur création, malgré le nombre im-

portant des étudiants qui s'inscrivent au fil des années. L'augmentation des inscriptions est devenue particulièrement importante à partir des années 2000. À l'UL, les effectifs des étudiants ont varié entre 10 000 et 15 000 entre 2000 et 2005 mais ces chiffres ont encore considérablement évolué au cours des années suivantes. De 14 453 inscrits en 2005, le nombre des étudiants est passé à 20 981 en 2006, soit une augmentation de 45,16%. Trois années plus tard, en 2008, l'Université de Lomé a vu son effectif doubler, atteignant 31 202 étudiants, soit une augmentation de 115,9%. En 2012, cet effectif était de 46 060 exprimant une augmentation de 218,68% (DAAS 2012). Quant à l'UK, elle ne comptait que 1 537 étudiants à sa création. Mais après huit années d'exercice l'effectif des étudiants a été multiplié par huit, atteignant 12 898 en 2012, alors que les ressources financières se raréfient.

Il faut noter que la rareté des ressources financières a commencé depuis la décennie 1990. En effet, suite à la pauvreté grandissante et à l'augmentation des chômeurs diplômés des universités dans les pays en développement au cours de la décennie 1990, les institutions de Bretton Woods ont jugé l'enseignement supérieur improductif. Les aides financières ont été donc orientées vers l'éducation de base à travers le projet Education Pour Tous (EPT) qui a été lancé à Jomtien en 1990. De plus, le vent de la démocratisation qui a soufflé sur les pays de l'Afrique subsaharienne francophone au cours de la même décennie a plongé plusieurs États dans une crise socio-économique, les empêchant d'orienter une part conséquente des ressources financières vers les universités. L'université togolaise a donc commencé à se dégrader, une destruction qui a commencé dans la décennie 1990 et qui a continué au cours de la décennie 2000 où elle s'est encore plus accentuée.

Au niveau des infrastructures par exemple, à l'Université de Lomé la majorité des amphithéâtres sont devenus désuets et ne peuvent abriter qu'à peine la moitié des effectifs inscrits ; les étudiants sont obligés de se présenter très tôt (3 h du matin) dans ces amphithéâtres pour espérer avoir une place assise. Selon les données de la DAAS (Direction des affaires académiques et de la scolarité),

l'évolution du rapport des étudiants inscrits sur le nombre de places assises disponibles dans les amphis se présente comme suit : en 2000, l'UL comptait 60 salles de cours et amphithéâtres avec un total de 7 197 places pour 14 711 étudiants, ce qui traduit un ratio de 2 étudiants pour une place assise disponible ($14\,711/7\,197$)(DAAS 2001). En 2009, le nombre de places disponibles a augmenté car il a été construit un amphithéâtre de 1.000 places et quelques anciennes salles de cours ont été rénovées. Le nombre de places est passé à 8 689. L'année suivante, c'est-à-dire en 2010, un amphithéâtre de 1 500 places a été construit, ce qui donnait un total de 10 189 places disponibles pour 41 342 étudiants. Malgré les efforts consentis, le ratio est passé à 4 étudiants pour une place assise ($41\,342/10\,189$). Les quelques rares laboratoires qui existent sont dépourvus de matériels appropriés. Les enseignants sont quelques fois obligés de faire des démonstrations abstraites pendant les séances d'expériences, à cause du manque de tubes à essai, de réactifs ou de tout autre matériel indispensable à la compréhension de l'étudiant. Quant à la bibliothèque centrale, elle a été constituée entre 1970 et 1980. Le fond est composé essentiellement des ouvrages de cette période. Depuis les années 1980, la bibliothèque dispose à peine de moyens pour renouveler le stock documentaire ; en 2000 le nombre d'ouvrages s'élevait à 60 000 (MENR 2001 : 74). Les bibliothèques ont vieilli, elles disposent seulement de quelques documents récents, notamment des ouvrages qui ont été acquis en 2011.

Quant à l'Université de Kara, elle n'a même pas encore son propre site. Elle a trois de ses facultés qui sont, pour le moment, logées dans l'enceinte de l'ex-École normale des instituteurs (ENI) et la dernière qui se trouve dans l'enceinte du collège Chaminade. L'effectif des étudiants des trois facultés logées dans les locaux de l'ancienne ENI dépasse largement les capacités d'accueil ; en 2004, cette école disposait de 960 places pour 1 537 étudiants inscrits. En 2011, on dénombrait 4 700 places disponibles pour 12 898 étudiants.

Les conditions de vie des étudiants ne sont pas meilleures. Elles se traduisent surtout par une insuffisance de logements, de moyens de transport et de moyens financiers.

Peu d'étudiants arrivent à trouver une place dans les cités universitaires au Togo. Avant les années 1990, l'UL disposait de deux types de logement. Il s'agit des cités universitaires et des résidences qui sont des villas situées en dehors du campus, baillées par l'État et mises à la disposition des étudiants, en vue non seulement de favoriser la proximité avec l'université, mais aussi de permettre à ces derniers de s'installer dans de bonnes conditions pour la réussite de leurs études. On pouvait se loger dans les cités ou les résidences universitaires ; le loyer était le même. Mais depuis la crise des années 1990 et suite aux difficultés financières, les contrats de bail des résidences ont été résiliés. Il y a donc eu une baisse des infrastructures d'accueil. Les logements disponibles actuellement accueillent les filles et les garçons dans les mêmes bâtiments, contrairement aux années précédentes où les étudiants et étudiantes étaient logés séparément. Ces logements sont réduits aux cités universitaires qui se trouvent uniquement sur le site de l'université. Selon les données du service de logement de l'UL, aujourd'hui, le nombre de cités dont dispose l'université se réduit à six, en plus d'une seule résidence (appelée « Foyer des jeunes filles ») en dehors de l'université, ce qui est vraiment infime par rapport au nombre d'étudiants à héberger. Malgré l'augmentation des inscriptions et celle de la demande en logement, le nombre de chambres disponibles reste stable. Le service logement ne parvient donc pas à satisfaire toutes les demandes qui lui sont soumises.

En 2007-2008 par exemple, sur 3 840 demandes en logement, seules 1 059 ont été satisfaites. Deux années après en 2009-2010, le nombre des demandes a augmenté et est passé à 4 000 ; mais le service n'a répondu qu'à 1 069 étudiants. À la question de savoir pourquoi toutes les chambres disponibles ne sont pas octroyées aux étudiants, le responsable répond « Il nous est demandé de réserver un certain nombre de chambres pour les étudiants étrangers qui viennent éventuellement en cours d'année, soit pour des voyages de recherches ou pour des manifestations culturelles. » (Entretien avec le responsable du service logement, août 2011). La même situation se présente aussi à l'UK, où sur 600 demandes de logement adressées

aux responsables des services sociaux, seulement 375 étudiants ont été logés durant l'année 2011-2012, ce qui correspond à 3% des étudiants inscrits. Face à cette situation, les étudiants dont les demandes ont été rejetées sont obligés d'aller louer des chambres en ville, et ceux qui n'ont pas les moyens pour s'offrir un logement, sont obligés de squatter chez leurs camarades qui ont pu avoir une chambre dans une cité. Les bus universitaires de transport en commun font aussi défaut. Il en existe certes, mais le nombre de ces bus ne couvre pas les déplacements des étudiants.

Depuis 2004 d'ailleurs, les frais à payer pour avoir accès à ces bus ont été revus à la hausse, alors qu'au même moment, les bourses ont été supprimées depuis la crise des années 1990 et elles ont été remplacées par des aides financières s'élevant à quatre tranches de 20 000 FCFA par année.

Face à l'insuffisance des moyens financiers entraînant la dégradation de l'université, les autorités universitaires ont relevé la nécessité de mobiliser d'autres ressources financières, notamment des financements privés qui pourraient s'ajouter au financement public. Au même moment, l'UEMOA, s'étant penché sur la question financière des universités africaines, a recommandé une meilleure gestion des ressources qui passe par plusieurs actions parmi lesquelles on peut citer l'augmentation des frais de scolarité et la réduction du niveau de participation des États africains aux charges sociales des étudiants (UEMOA 2004 : 15). À peine entamées au Togo, ces mesures ont provoqué des manifestations et des grèves momentanées qui ont commencé dès l'année 2004 et qui se sont poursuivies sur toute la décennie 2000. Au lieu de résoudre la question de l'insuffisance financière, les mesures proposées par les autorités universitaires et les institutions économiques ont plutôt entraîné des crises universitaires qui ont encore accentué la dégradation de l'université au Togo.

C'est dans ce contexte de crise et de tension que le LMD est arrivé dans les universités africaines francophones, dont évidemment les universités togolaises (Hountondji & Hounkpe 2006). Le système LMD tient sa source de l'université européenne dans laquelle il est plus connu sous le nom de processus de Bologne (1998). Le processus

de Bologne provient d'une volonté de certains pays européens de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur dans lequel les universités viseront à assurer la croissance de leurs productions, une croissance basée sur une certaine compétitivité. Dans les universités africaines, la question d'intégrer le système LMD ou non ne s'est même pas posée ; les liens traditionnels qui relient encore les universités africaines aux universités de leurs métropoles ont pratiquement obligé les universités africaines aussi à intégrer ce processus. En plus des liens historiques, le passage des universités africaines au LMD s'est aussi justifié par l'inadaptation des universités au monde contemporain. Le diplômé universitaire d'aujourd'hui doit être un produit fini, capable de produire une plus-value de richesse ou de s'auto-employer, au lieu d'attendre à être employé. Dès lors, le LMD réclame de l'étudiant qu'il jouisse de ressources humaines, matérielles, documentaires, financières, qu'il soit un sujet qui aborde les études avec un projet professionnel, un sujet à même de prendre des décisions, capable de tirer profit de toutes les ressources mises à sa disposition, un sujet à même de persévérer afin de pouvoir réussir son parcours (REESAO 2008 : 6). « Cette illusion d'avoir tous les moyens pour réussir vise à déresponsabiliser l'État et à hyperresponsabiliser l'étudiant » (Chouli 2009 : 125). L'étudiant est désormais le seul responsable d'un éventuel échec, alors qu'on ne lui donne même pas les moyens d'une quelconque réussite. Le LMD est tout simplement vécu comme un problème de plus par rapport à ceux qui existaient auparavant dans les universités togolaises, surtout que ces universités rencontrent aussi des difficultés dans la mise en œuvre de ce système. En effet, la mise en place du système LMD est à l'origine d'un grand nombre de changements empreints de difficultés. Il s'agit, entre autres, des difficultés d'ordre logistique (insuffisance de locaux, de ressources documentaires, de laboratoires, de matériels informatiques), financier (insuffisance de ressources financières) et humain (insuffisance du personnel enseignant (Dekor et *al.* 2011 : 7) ; ou encore des difficultés technologiques qui se traduit par l'insuffisance et la précarité des structures et infrastructures en matière de TIC, du manque de lien évident entre la réforme LMD et les

TIC ainsi que l'absence d'initiatives de la part des autorités universitaires pour créer un lien. On peut également évoquer l'absence de ressources humaines et financières pour former et inciter les acteurs de l'Université à l'intégration des TIC à la réforme LMD en vue de sa réussite, des difficultés dans la gestion des flux d'étudiants et des notes d'évaluations qu'auraient résolu une bonne utilisation des TIC à des fins administratives dans la nouvelle réforme (Batchana et *al.* 2011 : 7-8) : Une situation qui force pratiquement les étudiants à développer une résistance au changement du système éducatif tout en s'engageant dans des mouvements de protestations.

Notons cependant que plusieurs études donnent des explications aux résistances que les acteurs développent face aux changements du système éducatif. Loin de faire une revue exhaustive sur le thème, nous nous proposons de présenter quelques-uns des travaux.

Les premières traces du concept de résistance au changement apparaissent dans les travaux de Coch et French (1948). Ils présentent cette résistance au changement comme une combinaison à la fois de réactions individuelles, liées à un sentiment de frustration, et collectives, issues de forces induites par le groupe (Coch & French 1948 : 521). Ils concluent que les gens acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à la conception de celui-ci. Lawrence, pour sa part, s'intéresse aux causes et aux effets de la résistance. Il défend l'idée selon laquelle, l'individu ne résiste pas au changement en tant que tel, mais à l'impact de ce changement sur les relations sociales, et envisage aussi comme solution d'impliquer les personnes et de les faire participer à la conception du changement (Lawrence 1969).

Kotter et Schlesinger ont tenté d'identifier les origines de la résistance au changement et ils ont identifié quatre raisons classiques. Ils relèvent un intérêt personnel où l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble, un manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement, une faible tolérance des gens au changement, et une autre évaluation du processus de changement (Kotter & Schlesinger 1979). Brenot et Tuvée, quant à eux, mettent en avant la peur de l'inconnu, la crainte de

perdre ce que l'on possède, la remise en cause des compétences et la préférence de la stabilité (Brenot & Tuvée 1996).

Carton, pour sa part, s'intéresse aux différentes formes de résistance au changement qui existent. Il en présente quatre formes principales : l'inertie, l'argumentation, la révolte et le sabotage (Carton 1997 : 51). Malgré les différentes formes de résistances identifiées, il est vivement déconseillé aux initiateurs d'user de la force et de leur autorité pour l'acceptation du changement par les individus. Mais, lorsque les agents de changement ont un pouvoir considérable, on constate que cette méthode est utilisée en période de crise dans les écoles. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il y a des effets négatifs de l'utilisation de coercition comme la frustration, la peur et la vengeance qui peut à son tour donner naissance à un mauvais rendement (Woodman & Pasmore 1988).

3. La mobilisation étudiante

S'il faut reconnaître que l'université togolaise a connu des manifestations des étudiants dans les années précédentes, il faut aussi se rendre à l'évidence que les manifestations des années 2000 ont eu un caractère particulier.

Le mouvement des étudiants est né du report indéfini d'une discussion entre les jeunes, les autorités universitaires et gouvernementales, malgré plusieurs appels lancés à l'endroit des autorités. Les discussions recherchées en vain par les étudiants devraient porter sur les problèmes des universités, les multiples difficultés auxquelles les jeunes sont confrontés au cours de leurs cursus, ainsi que sur une plate-forme revendicative introduite à la présidence de l'Université de Lomé en début de l'année académique 2010-2011. La plate-forme est élaborée en dix points et comporte les éléments suivants :

- le rétablissement de la session de rattrapage ; ceci implique l'organisation de deux examens dans chaque unité d'enseignement. L'un en juin et l'autre en septembre pour permettre aux étudiants qui n'ont pas validés les unités d'enseignement en juin de le faire en septembre ;

- l'abandon des pré-requis, qui permettra à l'étudiant de s'inscrire dans un semestre même lorsqu'il n'a pas validé les pré-requis demandés ;
- le rétablissement de la bourse, pour les étudiants qui en seront jugés dignes ;
- l'octroi pour le compte de l'année en cours d'une cinquième tranche d'aide, ce qui implique l'augmentation des primes données aux étudiants pendant cette année ;
- la délivrance des diplômes classiques (Licence et Maîtrise) à tous les étudiants qui étaient en troisième ou en quatrième année avant l'adoption du LMD. Les étudiants qui évoluaient dans le système classique avant l'introduction du système LMD ont eu des difficultés à se faire établir leurs diplômes, d'où ce point de la plateforme introduite par les étudiants ;
- la réduction des frais d'inscription à 12 500 F CFA, ce qui impliquerait une diminution des frais de scolarité ;
- le règlement définitif du problème d'eau courante dans les cités universitaires car les étudiants logés dans les cités souffraient souvent de pénurie d'eau courante ;
- le rétablissement de la prime de mémoire suspendu depuis les années 1990 ;
- la résolution du problème de transport des étudiants ainsi que celui du restaurant universitaire des étudiants, car les bus sont en nombre insuffisants et les frais imposés pour avoir accès au restaurant universitaire sont élevés.

Les étudiants réclament certes de meilleures conditions de vie et d'études, mais ils sont encore plus préoccupés par les premiers résultats de l'application du LMD. Ils réclament donc une adaptation du LMD aux réalités de l'université, d'où la demande, dès les premiers points de la plateforme, du rétablissement des sessions de rattrapage de même que l'abandon des pré-requis exigés par le système.

En mai 2011, les étudiants ont développé d'autres stratégies visant à contraindre les autorités à prendre leurs doléances en compte : assemblée générale d'information convoquée par les res-

ponsables d'associations, marches pacifiques en direction de la présidence de l'université, boycott des cours pendant une durée de 48 h. En réponse à ces actions, des forces de l'ordre déployées sur le campus ont usé de gaz lacrymogène pour disperser la foule et ont procédé à l'arrestation de plusieurs étudiants. Les autorités gouvernementales dans un souci d'apaisement, ont ordonné la fermeture de l'Université de Lomé, alors qu'on se trouvait dans une période d'évaluations de fin d'année. De ce premier volet de la crise, les étudiants ont quand même obtenu une discussion avec les autorités. Les responsables d'associations ont rencontré le même jour du 27 mai 2011 les autorités universitaires dans la matinée et celles du gouvernement dans l'après-midi. Suites aux discussions, les autorités universitaires ont donné leur accord sur le point trois de la plate-forme portant sur le rétablissement des bourses.

« pour le point concernant la session de rattrapage, tout en reconnaissant que cette revendication constitue une exigence du LMD, le professeur Ahadji¹ a estimé qu'il sera difficile de la satisfaire à cause, selon lui, du nombre insuffisant d'enseignants chercheurs. Il a déclaré que dans les normes, il faut au moins 2 000 enseignants pour une meilleure application du système alors que l'UL n'en compte que 500 » (extrait du procès-verbal de la rencontre : 2).

Les autorités gouvernementales pour leur part, ont promis de rendre compte des préoccupations des étudiants aux plus hautes autorités de l'Etat pour qu'une solution soit trouvée à la crise universitaire.

L'université a connu une seconde série de manifestations qui a couvert tout le mois de juin 2011. En effet, une seconde discussion regroupant les membres du gouvernement, les responsables syndicaux et les autorités universitaires, organisée le 6 Juin, a abouti à la signature d'un document ainsi qu'à la réouverture de l'université. Mais les premiers jours de la rentrée ont connu encore des manifes-

¹ Le Professeur Ahadzi-Nonou a été le président de l'Université de Lomé d'octobre 2006 à octobre 2014.

tations et des mouvements de protestation. Pour cause, les étudiants expliquent par le biais de conférences de presse qui se multiplient sur les médias, que le document signé après discussion faisait lieu d'un procès-verbal de négociation. Selon les explications livrées par les étudiants il était convenu entre les différentes parties ayant pris part aux discussions que ce document devait être soumis au conseil des ministres pour adoption, mais les autorités universitaires et gouvernementales le qualifient de consensus signé entre les différentes parties prenantes de la réunion. Que ce soit une mauvaise foi des étudiants ou des autorités, les manifestations ont continué jusqu'à l'arrestation de plusieurs responsables d'associations. Les étudiants durcissent le ton en exigeant la libération des personnes arrêtées. La goutte d'eau qui a débordé le vase a été l'annonce de la radiation d'un responsable d'une association pour une durée de six années. « L'heure est grave, même très grave », « étudiant togolais ne fléchira pas » sont les slogans qu'ils brandissent désormais, et le campus devient le terrain de manifestations, de violences, d'arrestations, d'affrontements entre les forces de sécurité et les étudiants. Les enseignants aussi se prononcent sur la crise lors d'une assemblée générale extraordinaire au cours de laquelle ils condamnent les violences qui ont lieu à l'université et invitent toutes les parties à se mettre à table pour une véritable discussion devant aboutir à un consensus. Les étudiants multiplient les tracts, les communiqués médiatisés, les conférences de presse, et convoquent les élèves, les étudiants, les parents, les syndicats, les organisations de la société civile, les organisations de défenses de droit de l'Homme et les partis politiques à se joindre à eux dans leurs actions.

Ce n'est qu'au cours du mois de juillet qu'une véritable rencontre a réuni à la primature, les membres du gouvernement, les autorités universitaires, les délégués généraux des étudiants, les responsables de syndicats étudiants, les responsables de syndicats enseignants, sous la médiation de la commission nationale des droits de l'Homme. Les étudiants ont obtenu gain de cause sur divers points, mais ces décisions ne seront appliquées qu'en début de l'année universitaire 2011-2012. Parmi les acquis, on peut citer entre autres, sur

le plan académique, la reprogrammation des unités d'enseignement fondamentales, de même que celle des unités d'enseignement dans lesquelles il y aurait un faible taux de réussite et la programmation de ces examens se fait désormais sous la responsabilité du chef de parcours.

Aussi, chaque faculté, école ou institut a désormais la charge de déterminer les pré-requis que l'étudiant doit valider et il est permis qu'un étudiant n'ayant pas validé certains pré-requis soit évalué dans l'unité d'enseignement suivante.

Enfin, il sera créé des cellules d'information dans les établissements de l'université pour fournir aux étudiants tous les renseignements nécessaires à leurs parcours et les autorités universitaires ont pris l'engagement de rendre fonctionnelle ces cellules d'informations.

En ce qui concerne les conditions de vie des étudiants, des mesures ont aussi été prises. Il s'agit entre autres :

- du rétablissement de la bourse,
- une prime de vie chère de 10 000 FCFA est octroyée,
- les frais de location des chambres dans les cités universitaires, les frais de bus et ceux du restaurant universitaire sont revus,
- les autorités s'engagent à acquérir plus de documents pour les bibliothèques et davantage de bus pour le transport des étudiants,
- les frais d'inscriptions sont désormais fixés à 5 000 FCFA mais l'étudiant doit payer des frais pédagogiques qui s'élèvent à 250 FCFA par crédit¹.

La négociation de la réintégration de l'étudiant, responsable d'association auparavant radié suivra plus tard et les examens de

¹ Unité qui permet d'attribuer une valeur numérique à la charge de travail requise pour atteindre les objectifs particuliers des cours. Les crédits correspondant à chaque unité d'enseignement (UE) sont octroyés à l'étudiant qui a satisfait aux conditions de validation comprenant toutes les activités d'enseignement y compris stages, mémoires, projets, travail personnel et toutes les formes d'enseignement. Qu'il s'agisse du cycle Licence ou de celui Master, 30 crédits par semestre sont requis. Ces crédits sont capitalisés et transférables.

l'année universitaire 2010-2011 n'ont commencé qu'à la fin du mois de Juillet.

4. En quête d'une adaptation de la « re » structuration

Si la décennie 1990 s'est achevée avec l'idée de la croissance des productions des universités basée sur une certaine compétitivité, la décennie 2000 a commencé avec la variable « qualité » qui s'est imposée partout dans l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne francophone en général et au Togo en particulier, c'est l'idée de l'inadaptation des universités aux besoins du monde contemporain qui est mise en avant pour favoriser une « re » structuration de l'université sur les principes de la réforme LMD. Aux universités il est demandé de former désormais des diplômés « qualifiés », employables, productifs ou capables de s'auto-employer, et aux étudiants il est promis une formation leur permettant d'acquérir les savoir-faire demandés par les entreprises, et donc de trouver de l'emploi sur le marché. Mais encore faut-il réussir à résoudre les problèmes des universités et mettre les moyens nécessaires à la disposition de chaque acteur pour permettre l'atteinte de ces objectifs.

L'université togolaise pour sa part n'a pas réussi à résoudre ses problèmes. Des efforts sont certes faits. Sur le plan de la documentation par exemple, l'Université de Lomé a acquis plus de documents après la crise; « la bibliothèque a acquis près de 38 880 documents ; nous disposons aussi de 11 242 mémoires, 3 410 thèses et 94 périodiques » (Entretien avec un responsable de la bibliothèque de l'université, juillet 2011). L'université a aussi acheté 10 bus facilitant ainsi le déplacement des étudiants, même s'il est demandé à ces derniers d'être en possession de la carte du Centre des œuvres universitaires (COUL) qui coûte 500 FCFA, et de payer 100 FCFA par trajet. La bourse a été rétablie, mais elle est subordonnée au nombre de crédits validés. Mais le problème majeur de l'augmentation des effectifs et celui de la contrainte financière demeure. S'il convient d'enseigner autrement, d'étudier autrement, d'évaluer autrement, de gérer autrement et de professionnaliser (Quashie 2009 *in* Charlier

et *al.* : 227), il conviendrait aussi de mettre les moyens à disposition ou d'adapter l'application de la réforme aux réalités des universités togolaises. C'est ce que les étudiants relèvent en tirant sur la sonnette d'alarme. Les étudiants ne sont pas contre le système LMD, tout au contraire, ils réaffirment leur parfaite adhésion au système, mais ils demandent une meilleure application ainsi que des moyens pour qu'il ne se transforme pas en un système « Laisse-Moi Dormir » ou encore « *Let Me Die* » comme plusieurs d'entre eux le surnomment désormais. Pour ce faire, ils s'investissent et développent plusieurs stratégies dans l'optique de devenir des acteurs incontournables, contraignant pratiquement les médias, les partis politiques, les parents, syndicats, ..., à s'intéresser à ce qui se passe à l'université, et les autorités gouvernementales et universitaires à prendre les mesures qui s'imposent. Les rencontres, discussions et négociations tiennent lieu et les accords sont certes signés. Mais encore faut-il que ces accords soient respectés, que les engagements soient honorés pour que l'université soit réellement ce cadre de formation qu'elle est appelée à être.

Conclusion

La présente étude a analysé la contestation des étudiants face à la réforme LMD introduite dans l'enseignement supérieur à partir de la décennie 2000.

Au terme de l'analyse, il convient de retenir que la décennie 2000 a commencé avec la variable « qualité » qui s'est imposée partout dans l'enseignement supérieur et qui a convoqué les variables coût, efficacité et efficience dans les universités. Cette nécessité de répondre désormais aux nouvelles normes de qualité a imposé une réforme de l'enseignement supérieur dans la plupart des universités européennes. Les liens traditionnels qui lient les universités africaines en général et celles de l'Afrique subsaharienne francophone en particulier aux universités européennes, ont pratiquement forcé ces universités à s'engager aussi dans la réforme. Mais ces universités africaines qui rencontrent, depuis plusieurs décennies des problèmes

aussi bien structurel, organisationnel que matériel et financier, ont eu beaucoup de mal quant à l'adaptation de la réforme aux réalités nationales. Le cas particulier de l'université au Togo est édifiant. La décennie 2000 a été le lieu d'une contestation étudiante particulière où les étudiants ont développé des stratégies pour devenir désormais des acteurs clés dans la réforme de l'enseignement supérieur.

Sources orales et bibliographie

1. Sources orales

N°	Fonction et organisation	Entretien
1	Un responsable du service logement de l'UL	Juillet 2011
2	Un responsable de la bibliothèque de l'UL	Juillet 2011
3	Le président de l'UL	Août 2011 (extrait du procès-verbal des discussions)
4	Un responsable d'association d'étudiants (MEET)	Juillet 2011
5	L'organisateur d'une association d'étudiants	Avril 2011

2. Bibliographie

- Batchana E. et *al.*, 2011 : *La réforme LMD face aux défis des technologies de l'information et de la communication à l'Université de Lomé (Togo)*, Rapport du Rocare, Lomé.
- Bianchini P., 2002 : « La refondation de l'Université de Ouagadougou. Une mise en perspective », *Quelle université pour l'Afrique ?*, Bordeaux, Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Brenot J. & Tuvee L., 1996 : *Le changement dans les organisations*, Paris, PUF.

- Carton G., 1997 : *Eloge du changement : Leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel*, Paris, Anact.
- Charlier J., Croché & Ndoye, 2009 : *Les universités francophones face au LMD*, Belgique, Bruylant-Academia.
- Chouli L., 2009 : « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabè », *Savoir/Agir, figures patronales*, n°10, Paris, La Découverte, pp.119-127.
- Coch L. & French J., 1948 : «Overcoming resistance to change», *Human relations*, n°11, pp. 512 – 532.
- Croché S., 2010 : *Le pilotage du processus de Bologne*, Belgique, Bruylant-Academia.
- DAAS (Direction des affaires académiques et de la scolarité), 1996 : *Pour une meilleure gestion des affaires académiques à l'UB*, Lomé, Presses de l'UB.
- DAAS (Direction des affaires académiques et de la scolarité), 2001 : *Annuaire statistique, 2000-2001*.
- DAAS (Direction des affaires académiques et de la scolarité), 2012 : *Annuaire statistique, 2011-2012*.
- Dekor D. et al., 2011 : *La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours*, Rapport du Rocare, Lomé.
- Houtondji A. & Hounkpe C., 2006 : *Chemin parcouru par le Reesao pour l'implantation du système LMD*, Rapport du séminaire Reesao, Cotonou.
- Kotter J. & Schlesinger L., 1979 : «Choosing strategies for change», *Havard business review*, n°57, pp. 106 – 114.
- Koutou N. et al. 2007 : *Crise et violence en milieu universitaire ivoirien : impact sur les valeurs de l'université*, Rapport de recherche du Rocare, Abidjan.
- Lawrence P., 1969 : «How to deal with resistance to change», *Havard business review*, n°32(3), pp 49 – 57.
- MENR (Ministère de l'éducation nationale et de la recherche), 2001 : *L'Université du Bénin de 1970 à 2000*, Presses de l'UB, Lomé.

- Mve-Ondo B., 1998 : *Enseignement supérieur en Afrique : réalisation, défis et perspectives*, l'AUPELF, Rapport de l'Unesco 1998.
- REESAO (Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'ouest), 2008 : *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*, Accra.
- UEMOA, 2004 : *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA : Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur, intégration, pertinence et qualité*, Rapport de recherche.
- Université de Lomé, 2009 : *Rapport annuel*, Présidence de l'université, Lomé.
- Université de Kara, 2004 : *Livret de l'Université de Kara*, Seracop, Kara.
- Woodman R. & Pasmore A., 1989 : « Recherche dans le changement organisationnel et le développement », *Greenwich*, vol. 2, JAI Press.

PLAIDOYER POUR L'ÉMERGENCE DES SCIENCES DU TRAVAIL ET DES RELATIONS INDUSTRIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE

ASSIMA-KPATCHA Essoham
Département d'Histoire / Faculté des Lettres Et Sciences Humaines
Université de Lomé

Introduction

Aujourd'hui, sur le continent africain, le thème du travail est d'une importance si capitale, qu'il suscite de nombreux débats, au regard du processus historique qui a façonné la crise actuelle. Cette évolution est partie des pratiques endogènes précoloniales pour aboutir finalement à l'orientation du labeur des autochtones vers la satisfaction des besoins de l'extérieur durant les périodes de la traite et de la colonisation (Kake 1977, rééd. 1988).

Après les indépendances, les dirigeants africains, confrontés à la nécessité de construire leur pays, ont dû faire face au manque de main-d'œuvre qualifiée durant les décennies 1960 et 1970, puis dans les années 1980, aux programmes d'ajustement structurel qui ont détruit massivement des emplois. On a ainsi assisté à la macrocéphalie du secteur informel, devenu le refuge des désœuvrés de tous horizons (d'Almeida-Topor 1999 : 265-266 ; 283-289). La paupérisation qui en a résulté, a fait émerger des manifestations catégorielles violentes, notamment en Afrique de l'Ouest, où 46 émeutes urbaines importantes ont été recensées entre 1977 et 1985 (d'Almeida-Topor 1999 : 266).

En dépit de cette réaction des travailleurs, la marche vers la précarisation du travail n'a pas été arrêtée. En effet, à partir des années 1990, il s'est développé le libéralisme qui a privilégié la seule rentabilité commerciale au détriment du bien-être des travailleurs (Adda 2002 & 2004). L'implication des syndicats dans la vie politique de divers pays durant cette décennie n'a pas pu améliorer le sort des

travailleurs (Fonteneau 2004 : 97 ; 98-101). Le chômage endémique occasionné par cette évolution est aujourd'hui l'une des causes majeures de l'immigration clandestines des jeunes Africains vers l'Occident dans des conditions épouvantables (d'Almeida-Topor 1999 : 265-266 ; 283-289)¹.

Malgré cette situation catastrophique du monde du travail, l'analyse du paysage universitaire montre que ce sujet est étudié de façon émiettée par différents domaines et disciplines dans les établissements d'enseignement supérieur en Afrique qui sont les lieux de recherches et de réflexions sur ce sujet. Ce constat pose problème et suscite une interrogation importante : à l'image de l'évolution observée dans les académies en Occident depuis les années 1940, ce champ d'études ne peut-il pas s'autonomiser pour constituer, dans les universités africaines, les « Sciences du Travail et des Relations Industrielles » à l'intérieur du domaine des Sciences de l'Homme et de la Société ? Cette interrogation complexe peut être appréhendée à travers un questionnement plus simple. D'abord, en considérant qu'un domaine similaire existe déjà ailleurs, quelle en sont les réalités dans ces pays ? Ensuite, au regard de la configuration académique actuelle en Afrique, quelles sont les disciplines dont les branches peuvent être agglomérées pour constituer cette science ? Enfin, le besoin d'assurer une insertion professionnelle se posant, quels se-

¹ A l'échelle du monde, le travail ne constitue pas moins un sujet de préoccupation, notamment dans les pays développés. Comme l'a montré si bien Jeremy Rifkin, la terre entière vit une ère de déclin de l'emploi qui se caractérise par un niveau de chômage jamais atteint depuis la grande dépression des années 1930. Cette situation est aggravée par les technologies, souvent liées à l'informatique, qui se révèlent être véritablement destructrices des emplois qui deviennent de plus en plus mal payés. Les nouveaux emplois sont alors précaires et sans perspective d'avenir dans un monde de plus en plus automatisé (Rifkin 1996). Ainsi, on voit bien l'importance des questions de travail qui risquent d'entraîner le monde dans un chaos au regard des mouvements sociaux qui sont susceptibles d'en résulter. Le record actuel de François Hollande, le plus impopulaire des présidents de la Vème République française, avec seulement 13% de gens favorables à la date du 4 septembre 2014, en est une parfaite illustration. Le taux de chômage élevé en France en est la principale raison. Il est aussi la cause de la fronde contre la taxe écologique connue sous le nom du mouvement des bonnets rouges et de diverses autres révoltes des différentes catégories socioprofessionnelles. (cf. Journal télévisé de 20 heures de TV5 Monde du 4 septembre 2014).

ront l'espace disciplinaire et les perspectives professionnelles des spécialistes formés ?

Nous avons répondu à toutes ces interrogations à partir de nos réflexions personnelles suscitées par nos recherches antérieures, de la lecture des ouvrages spécialisés et de la consultation des documents divers sur le sujet. Cette documentation a permis de rédiger le présent article qui a été présenté en trois parties. La première est consacrée à l'institutionnalisation et aux recherches sur ce champ d'études. La deuxième s'intéresse aux contenus. La troisième et dernière porte sur la définition des espaces disciplinaires et professionnels.

1. La situation des institutions et des études sur le travail et les relations industrielles

Les recherches sur le monde du travail ne sont pas absentes des cercles universitaires. Mais leur institutionnalisation diffère d'un continent à un autre. Si en Afrique, elles sont menées de façon fractionnée et mono-disciplinaire par diverses sciences, en Occident, particulièrement en Amérique du Nord et en Europe, elle constitue, dans les universités, un champ d'études bien individualisé qui a donné naissance aux « Relations industrielles » ou « Relations professionnelles »¹. C'est ainsi, qu'il existe dans ces pays des départements de faculté, instituts d'enseignement supérieur et divers autres organisations destinées à la formation et aux recherches dans ce domaine. De même, les spécialistes qui en sont issus sont organisés en ordre professionnel et leurs professions sont réglementées. Il en est ainsi au Canada où existe l'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréé du Québec et les professions de Con-

¹ Ou peut se faire une idée précise du contenu de ce champ en se référant aux curricula des cursus. A ce sujet, cf. ÉCOLE DE RELATIONS INDUSTRIELLES, 2013-2014 : *Guide de l'étudiant B. SC. relations industrielles 2013-2014*, Université de Montréal, 2011, rév. 2013 : 37 p.

seiller en ressources humaines agréé ou conseiller en relations industrielles agréé¹.

Par rapport à cette réalité, il se pose ici une interrogation : la présente contribution plaide-t-elle seulement pour l'extension de cette discipline à Afrique ? Nous y répondons par la négation car, telles qu'elles existent en Occident, les relations industrielles ne sont qu'un aspect de ce que nous proposons.

En effet, à l'origine, les relations industrielles ou professionnelles, nées dans les années 1940 comme champ d'études universitaires, incluaient aussi la gestion des ressources humaines. Mais cette dernière s'est progressivement émancipée d'elles dans certaines académies en Amérique du Nord et en Europe. C'est ainsi que ce champ s'est structuré en plusieurs écoles (classique, américaine, anglaise et française) et a fixé ses approches méthodologiques.

Ses approches en matière de recherches sont fondées sur la détermination des problèmes, les tentatives pour leur trouver une solution, l'interdisciplinarité, l'importance de l'histoire et une multitude de méthodes. Elles font deux propositions théorico-pratiques, à savoir soustraire les salaires à la loi du marché et accepter le caractère conflictuel des intérêts (Anonyme 2008).

Pour les fondateurs de la théorie des relations industrielles/professionnelles, une question se pose : comment combiner l'efficacité économique et le bien-être des travailleurs ? Pour y répondre, ils proposent plusieurs solutions : la soustraction des salaires à la compétition, la négociation collective, la démocratie industrielle, le syndicalisme et l'application de la loi (Anonyme 2008).

La tradition américaine classique préconise la stabilisation des marchés pour protéger les entreprises et les salariés, l'égalisation du pouvoir de négociation a priori déséquilibré en faveur des employeurs et la démocratie industrielle dans l'entreprise. Quant à la tradition anglaise de l'école d'Oxford, elle accorde une grande impor-

¹ OFFICE DES PROFESSIONS DU QUEBEC, Liste des professions réglementées. Professions régies par le Code des professions (RLRQ, chapitre C-26, art. 37) présentées par catégorie de permis délivrés par les ordres en application de l'article 94, par. m). s. d., Québec, Canada.

tance à la négociation collective qui doit être l'outil privilégié de l'action syndicale. Elle pose aussi le débat qui consiste à savoir si le syndicat est un cartel économique ou une institution à dimension également politique. Elle a distingué démocratie industrielle et démocratie politique. La tradition française a précisé la notion de relations industrielles. Pour elle, ne constituent des questions qui relèvent de cette discipline que celles qui sont effectivement l'objet de conflit, de contestation, de négociation. Ainsi, c'est à l'action sociale que les chercheurs doivent prêter attention, d'où l'importance de la négociation (Anonyme 2008).

Les nouvelles problématiques de recherches en relations professionnelles/industrielles ont cependant émergé. En effet, dans un certain pays, à l'image des Etats unis, l'évolution correspond de moins en moins au schéma théorique du système de relations industrielles. On assiste au déclin de la syndicalisation, à l'émergence de systèmes d'emploi sans syndicats, au désintérêt des salariés pour la participation à la vie des entreprises. Ainsi, les professionnels des relations professionnelles ont perdu du pouvoir au profit des professionnels des ressources humaines, sans connaissance des syndicats et de la négociation collective (Anonyme 2008). En outre, le développement de la mondialisation suscite une interrogation majeure : comment soustraire les salaires à la loi du marché, dans un contexte où l'internationalisation croissante affaiblit la capacité des syndicats et des institutions nationales ?

Malgré le consensus réalisé par les spécialistes de cette discipline sur l'importance des comparaisons internationales et la dimension interdisciplinaire, d'importantes interrogations subsistent : Quelles sont les nouvelles orientations à donner aux recherches en relations professionnelles ? Quels sont les objets à privilégier dans ces recherches ? Est-ce que des relations professionnelles/industrielles aux relations de travail et d'emploi, la discipline change d'objet et de problématique ? (Anonyme 2008).

Un constat s'impose. Telle qu'elle est instituée, les relations industrielles ne s'intéressent essentiellement qu'à l'Occident. Elle est surtout opérationnelle par rapport à l'économie formelle. Or en

Afrique, dans de nombreux pays, l'économie informelle est prédominante. Elle est totalement passée sous silence par ce champ de recherche. En plus, les liens d'emploi qui se nouent dans des formes traditionnelles et authentiquement africaines sont totalement ignorés par cette science. Ainsi, il s'impose la nécessité de fonder les Sciences du Travail et des Relations Industrielles en Afrique sur des paradigmes capables de permettre l'étude des réalités africaines, non seulement dans l'état où elles ont été influencées par l'Europe, mais aussi lorsqu'elles sont des survivances des pratiques endogènes.

Par rapport au développement précédent, nous suggérons qu'il faut s'appuyer sur les sciences humaines pour y parvenir. Pour comprendre le contenu de notre sujet, il s'impose de définir ici plusieurs concepts-clés qui, soit en délimitent ce champs disciplinaire, à commencer par le « travail » qui est l'« Ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire quelque chose » (Le Robert 1996).

Quant à la notion de « relations industrielles », elle renvoie à celle de « relations professionnelles » et désigne tous les liens noués dans le cadre de l'« ensemble des activités économiques qui produisent des biens matériels par la transformation et la mise en œuvre des matières premières », de « Toute activité manuelle tendant à produire quelque chose » (Larousse 2011) ou de l'« Ensemble des opérations qui concourent à la production et à la circulation des richesses. » (Le Robert 1996). C'est aussi l'« étude des relations entre employeurs et employés, des facteurs d'influences capables de créer un climat de collaboration » (Grawitz 2004 : 349). En résumé, il est l'ensemble des liens noués dans le cadre de l'ensemble des activités professionnelles humaines.

Ces définitions générales doivent être comprises par rapport au contexte de l'émergence de ce concept. En effet, à l'origine, c'est le terme « relations industrielles » qui s'est imposé. Il est une traduction du terme américain « industrial relation system ». Cette formulation était due au fait que les problèmes étudiés par cette discipline renvoyaient à l'époque industrielle. Mais en français, la traduction ainsi faite laisse supposer de manière exagérée que cette discipline ne concerne que tout ce qui touche au milieu industriel. Ainsi, dans le

système français, il lui a été préféré la formulation de « relations professionnelles ». La dénomination de certains organismes français comme de l'Association Française des Etudes de Relations Professionnelles (AFERP) et Association Internationale de Relations Interprofessionnelles (AIRP) en sont la preuve. Mais d'autres expressions sont aussi utilisées, il s'agit des « relations d'emploi » et de « relations de travail »¹.

Quelle que soit la terminologie utilisée, les relations industrielles ou professionnelles, le contenu de ce concept demeure le même. Il concerne le lien établi entre les administrateurs d'une entreprise et les travailleurs. Souvent, la relation démarre entre les directeurs et le syndicat (en représentation des travailleurs). Elle est constituée de l'ensemble des normes, des procédures et des recommandations développées dans le but de parvenir à l'efficacité en matière de performance et de satisfaire les objectifs de l'entreprise.

Les relations industrielles en tant que discipline surgissent suite à la croyance que le principal avantage compétitif d'une entreprise ce sont les gens, c'est-à-dire, les personnes qui y travaillent. Donc, pour la réussite des affaires de l'entreprise, il est indispensable que ses directeurs et employés travaillent en harmonie en quête des objectifs entrepreneuriaux. Les responsables des ressources humaines doivent sélectionner, encadrer et former les travailleurs en bonne et due forme pour qu'ils arrivent à se développer personnellement et professionnellement. Ainsi, l'entreprise s'assure de pouvoir compter sur des travailleurs motivés qui stimuleront sa rentabilité.

Il y a lieu de mentionner que les acteurs qui interviennent dans les relations industrielles sont les exécutants des règles qui gouvernent leur convivialité. Il s'agit d'un processus actif au cours duquel sont créées des règles ou sont adaptées celles qui existent déjà en fonction du contexte. Autrement dit, les relations industrielles ont pour but d'administrer et d'interpréter les processus de production lors desquels les règles fonctionnent comme un guide. Certaines

¹ <http://www.etudier.com/dissertations/Relation-Professionnelles/171132.html> [consulté en ligne le 18 août 2014 à 14 h 11 mn].

règles sont générales (celles qui sont fixées par le gouvernement, par exemple celles qui concernent le salaire minimum), et d'autres sont particulières (elles dépendent du niveau d'institutionnalisation du secteur et de l'entreprise)¹.

L'autre concept important à définir est le « domaine » qui, dans le présent article, a le sens d'un « Secteur relevant de la compétence [...] d'une science » (Le Robert 1996), dans la logique du classement du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) pour qui « Le domaine recouvre plusieurs disciplines et leurs champs d'application, notamment professionnels » (UL, DRPI, CLMD-UL 2011 : 9).

L'Université de Lomé a choisi, quant à elle, huit domaines dont les Sciences de l'homme et de la société (SHS) (UL, DRPI, CLMD-UL 2011 : 9). Mais la typologie des domaines ampute les sciences humaines des sciences de l'éducation classées dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Nous précisons que dans la présente étude, le terme « Sciences de l'homme et de la société » désigne l'« ensemble des sciences étudiant l'homme en société » (Grawitz 2004 : 365). Ils regroupent dans notre entendement les SHS et les SEF.

Quant à la notion de « discipline », elle est une « Branche de la connaissance », c'est-à-dire une partie d'un domaine (Le Robert 1996). Ainsi, l'histoire, la géographie, la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie, les Sciences de l'éducation et de la formation, ainsi que les Sciences du travail et des relations professionnelles (si on se situe dans notre logique) sont des disciplines des SHS.

Les différentes définitions proposées montrent le champ du sujet concerné qui s'étend des activités humaines aux relations entre les travailleurs et les employeurs. Elles suggèrent implicitement que les hommes en tirent leurs identités, leurs statuts sociaux et leurs moyens de subsistance.

¹ <http://lesdefinitions.fr/rerelations-industrielles> [consulté le 18 août 2014 à 13 h 53 mn].

2. Les composantes des sciences du travail et des relations industrielles

Cette partie est sous-tendue par l'hypothèse que l'inefficacité des politiques appliquées sur tous les continents, y compris en Afrique, pour remédier à la situation désastreuse du monde du travail, résulte de l'inadéquation des solutions proposées par les spécialistes dans des perspectives mono-disciplinaires. Ainsi, des approches pluridisciplinaires, transdisciplinaires et interdisciplinaires permettraient une résolution plus efficiente de ces problèmes. Cette affirmation est portée par l'idée que les experts susceptibles d'élaborer ces sortes d'approches ne doivent pas être spécialisés dans un seul domaine, mais être des gens qui, de par leur formation, ont une connaissance approfondie des démarches de toutes les sciences intéressées par le monde du travail. Ce postulat justifie la nécessité d'une autonomisation en Afrique qui capitaliserait les gains de connaissances factuelles, conceptuelles, théoriques et méthodologiques de ces différentes disciplines.

A l'origine de notre volonté d'opter pour notre approche, se trouve un constat que confirme d'ailleurs Guy Tchibozo en des termes suivants : « L'étude des phénomènes liés au travail relève depuis bien longtemps des disciplines les plus diverses, de l'économie à la médecine, en passant par la gestion d'entreprise, la sociologie ou la psychologie » (Tchibozo 1998 : 7). Pour être plus complet, on peut affirmer que toutes les disciplines des Sciences de l'Homme et de la Société s'intéressent à ce champ.

En Afrique, les études sur le sujet ont d'abord commencé à l'époque coloniale et se poursuivent de nos jours. Les publications qui y ont trait touchent des aspects aussi divers que le chômage, l'emploi, le travail forcé (Fall 1993), le salariat ... Plusieurs d'entre elles se sont intéressées à l'étude des moyens transitoires à mettre en œuvre afin que les populations africaines entrent dans la logique du modèle européen de travail. D'autres ont porté sur le sous-développement qui a été le prétexte à l'étude de la question du travail. Dans ce cadre, la faiblesse de la productivité de la main-d'œuvre

et le sous-emploi chronique ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs. Il s'est aussi imposé une approche qui a consisté à s'intéresser à l'urbanisation, à l'exode rural et au monde paysan (Coquery-Vidrovitch dir. 1990) dans leurs rapports avec le travail et en comparaison avec l'Europe. Les recherches ont aussi été réorientées vers l'étude de la main-d'œuvre (Agier, Copans & Morice 1987), du secteur informel et des activités non structurées (Lakroum 2003 : 43-64). D'autres ouvrages ont mis en relation la décolonisation et le travail en Afrique (Cooper 2004).

Monique Lakroum souligne bien que la « difficulté tient à la multiplicité et la diversité des études réalisées sur ce sujet au cours de ces dernières années » (Lakroum 2003 : 44). Elle conclut à l'existence de très nombreuses références bibliographiques sur le travail dans la quasi-totalité des disciplines des Sciences humaines, etc. (Lakroum 2003 : 44-45).

Ainsi, l'histoire, la géographie, l'anthropologie, la sociologie, les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation, ... sont directement concernées par ce sujet. Mais chaque domaine ou spécialité l'aborde dans sa perspective. C'est l'ensemble de ces sciences qui, par rapport à leurs approches épistémiques, théoriques, conceptuelles et méthodologiques, constitueront l'espace disciplinaire des sciences du travail et des relations industrielles telles que nous le proposons. Il est ainsi opportun de passer sommairement en revue ici les démarches de ces sciences, à commencer par celle de l'histoire qui est à la fois l'étude des faits et des événements du passé.

En effet, l'histoire est un récit et une construction d'une image du passé par des hommes, des historiens qui tentent de décrire, d'expliquer ou de faire revivre des temps révolus. Ce récit historique n'est pas construit par intuition intellectuelle, mais à partir des sources selon une méthode dite historique qui s'appuie sur un ensemble de sciences auxiliaires qui aident l'historien à construire son récit¹. Ainsi, les historiens du travail et des relations professionnelles

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 47 mn].

arrivent à reconstituer la nature exacte, non seulement des activités menées par des hommes, mais aussi celles des liens qui les unissent dans ce cadre dans la succession du temps. L'importance de cet apport est qu'il permettra de donner une profondeur historique aux études relevant de cette discipline.

Les approches conceptuelles et méthodologiques de la géographie peuvent aussi contribuer grandement à l'avancée des études de la discipline. En effet, elle est une science qui a pour objet la description totale ou partielle du globe, des accidents et des phénomènes physiques qu'offre sa surface terrestre ou marine. Elle étudie également la dépendance de l'homme à l'égard de ces phénomènes, la distribution des populations humaines et les conditions d'existence des êtres vivants sur la terre¹. Une sensibilité plus accrue à cette science permet la mise en relation de l'espace géographique avec le travail et les liens qui en découlent. Il s'agira d'intégrer aux études, une sensibilité géographique qui l'enrichirait.

La philosophie, discipline de réflexion par essence, peut y contribuer grandement. Elle peut apporter à la nouvelle science, ses méthodes rationnelles et critiques, ses concepts abstraits et sa tentative de définition de grands principes généraux. Elle est susceptible d'aider à apporter des réponses aux questions fondamentales liées au travail et aux relations d'emploi. Elle peut produire de fécondes pensées sur le travail et les problèmes de la vie et la mort, le sens de l'existence au travail, les valeurs individuelles et sociales au travail, la nature du langage et de la connaissance au travail, le rapport de l'homme avec le labeur, etc.

La nouvelle science s'enrichira ainsi de la méthode philosophique que sont : informer, problématiser, conceptualiser, juger et argumenter. Elle bénéficiera aussi de ses outils privilégiés que sont l'analyse (conceptuelle, logique ou linguistique), la synthèse, la critique et la dialectique. Ce sont toutes ces approches ainsi définies, tout le corpus énorme et très ramifié, l'ensemble des méthodes

¹ <http://fr.wiktionary.org/wiki/géographie> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 54 mn].

nombreuses et complexes et la rigueur que la philosophie apportera à la discipline¹.

L'anthropologie aura une place particulière par rapport au fait que l'approche classique des relations industrielles en fait peu cas. En effet, elle étudie l'être humain sous tous ses aspects, y compris culturels. Elle vise particulièrement les faits spécifiques à l'humain, dont les rites funéraires, politiques ou magiques, les arts, les religions, les coutumes, les techniques corporelles et instrumentales, etc. Or l'étude du travail dans les sociétés précoloniales africaines, montre que les activités humaines sont entourées de ces pratiques culturelles (Spittler 2003 : 17-41). Cette science apportera ainsi une grande contribution à travers son approche particulièrement adaptée aux réalités africaines qui sont un mélange des données anciennes toujours opérantes et nouvelles issues de l'occidentalisation récente. Cet apport sera très important dans la mesure où l'anthropologie est aussi faite dans la perspective comparative des différentes sociétés et ethnies².

Ainsi, l'anthropologie qui visite, depuis longtemps déjà, le champ du travail et de tous les sujets qui lui sont liés grâce aux recherches menées par les spécialistes de l'anthropologie sociale et de l'anthropologie économique, léguera à la nouvelle science tout cet héritage fait de ses approches conceptuelles, théoriques et méthodologiques.

L'autre discipline qui a une longue tradition d'études du travail et des organisations est la sociologie. Celle-ci a pour objet l'étude des phénomènes sociaux. En effet, elle s'intéresse aux formes, aux développements et aux évolutions de la cohabitation des hommes, ainsi qu'aux facteurs qui influencent cette cohabitation³. La société étant le cadre d'exercice de tous les travaux et le lieu où se nouent tous les liens qui leurs sont liés, sa contribution sera ainsi d'une grande im-

¹ <http://cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/DFPHILO.HTM> [consulté le 18 août 2014 à 20 h 03 mn].

² <http://fr.wikipedia.org/wiki/Anthropologie> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 57 mn].

³ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Sociologie.htm> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 59 mn].

portance. Ce n'est pas un hasard si, dans le champ académique français, la sociologie du travail est apparue dès 1946 et a disposé d'un espace institutionnel en 1959 grâce à l'action des chercheurs du Centre national de la recherche scientifique (CNRS)¹.

Concernant la Psychologie du travail², comme son nom l'indique, elle s'attache à l'étude des comportements et des relations entre les différents membres d'une même entreprise. Elle est même souvent nommée psychologie des organisations. Ses études permettent d'améliorer cet environnement. Cette discipline se penche également sur les troubles liés à l'environnement professionnel (tensions au sein d'une équipe, souffrance au travail, harcèlement ...)³. On sait que :

« La psychologie du travail s'est surtout fait connaître à travers ses applications : orientation et sélection professionnelles, formation, ergonomie, organisation du travail, etc. Mais la psychologie du travail a aussi pour objet l'analyse du travail considéré comme une classe de conduites, analyse indispensable pour fonder des applications valables. » (Leplat & Cuny 1984. Voir le 4^{ème} page de couverture).

Tous les sujets qu'abordent cette discipline, ainsi que ses paradigmes et approches sont à intégrer dans le champ des études sur le travail.

Les sciences de l'éducation sont aussi concernées. En effet, elles étudient les différents aspects de l'éducation dans ses approches méthodologiques, didactiques et pédagogiques dans une approche pluridisciplinaire⁴. Ainsi, les Sciences de l'éducation ont pour objet l'étude de l'ensemble des faits éducatifs interrogés selon plusieurs

¹ François VATIN, « TRAVAIL SOCIOLOGIE DU », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-du-travail/> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 18 mn].

² Pour plus de détails, cf. Leplat & Cuny (1984).

³ <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Psychologie-du-travail> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 20 mn].

⁴ [http://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences de l%27éducation](http://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_de_l%27éducation). [consulté le 18 août 2014 à 19 h 24 mn].

éclairages¹. Elles peuvent apporter aux sciences du travail et des relations professionnelles tout le savoir et le savoir-faire liés aux formations, l'un des préalables importants à l'accès aux professions.

La médecine du travail est une médecine exclusivement préventive. Elle a pour objet d'éviter toute altération de la santé des salariés, du fait de leur travail, notamment en surveillant leur état de santé, les conditions d'hygiène du travail et les risques de contagion².

Elle a tellement élargi son champ d'intervention qu'actuellement, on parle plutôt de santé au travail (Dyevre & Leger 1999). Ses actions vont de la protection des salariés à l'aménagement des conditions de travail, en passant par la toxicologie, les campagnes de santé publique, l'épidémiologie, les pathologies professionnelles, etc. (Dyevre & Leger 1999). Elle enrichira la nouvelle science des approches sanitaires. Il ne s'agira pas de former des médecins. Mais, il est question de donner des connaissances suffisantes aux futurs praticiens des sciences du travail et des relations industrielles sur ce point de sorte à les rendre apte à analyser à un niveau satisfaisant la situation sanitaire dans les lieux de travail.

Concernant l'économie du travail, elle analyse le fonctionnement du marché du travail défini comme le lieu de rencontre des travailleurs et des employeurs. Elle cherche à analyser la fixation des salaires, le taux d'emploi et le chômage et à déterminer les meilleures politiques de l'emploi à mettre en place³. Ainsi, l'économie du travail apportera à la discipline son approche faite de la présentation descriptive du marché du travail, des théories du salaire et du chômage, des différentes politiques de lutte contre le chômage (Tchibozo 1998). Comme elle intègre à son approche les revenus salariaux et non salariaux liés à l'activité et s'intéresse aux phénomènes d'emploi, elle introduira également les dimensions liées à l'éducation et à la

¹ <http://cueep204.univ-lille1.fr/sefa/index.php/qui-sommes-nous-sefa> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 28 mn].

² <http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-medecine-travail-209.html> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 35 mn].

³ http://fr.wikipedia.org/wiki/Économie_du_travail [consulté le 18 août 2014 à 19 h 30 mn].

formation, à la protection sociale des actifs, à la sortie d'activité, aux conditions de vie dans leurs liens avec l'activité, etc. (Tchibozo 1998 : 7).

Le droit du travail est l'ensemble des règles régissant les relations entre un employeur et les travailleurs qui lui sont subordonnés. Il est l'une des composantes du droit social et traite, notamment, du contrat de travail, des salaires, du temps de travail et des congés, des libertés syndicales, de la représentation des travailleurs, des conflits du travail et de leur mode de résolution, des normes de sécurité dans le cadre du travail et de la protection des travailleurs vulnérables¹.

Cette discipline contribuera ainsi à donner aux apprenants des notions juridiques complètes sur les législations du travail, leurs applications et les organisations concernées.

Les sciences de l'information et de la communication qui forment un champ de recherches scientifiques pluridisciplinaires, à l'articulation des sciences humaines et des sciences de l'ingénieur, pourront également être sollicitées². Leur expérience pluridisciplinaire peut être utilement mise au service de l'étude du travail³.

En général, toutes les disciplines ou champ d'études qui s'intéressent au travail et aux relations professionnelles sont à intégrer à la nouvelle science, y compris la gestion des ressources humaines qui contribuera à élargir l'horizon professionnel des apprenants.

Ce passage en revue des composantes de Sciences du Travail et des Relations Industrielles appelle un questionnement : comment sera organisé le nouvel espace disciplinaire ? Quel en sera le processus d'implantation dans le paysage académique africain ? Quelles seront les perspectives professionnelles de ses diplômés ?

¹ http://www.toupie.org/Dictionnaire/Droit_travail.htm [consulté le 18 août 2014 à 13 h 49 mn].

² http://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_de_l%27information_et_de_la_communication [consulté le 27 août 2014 à 12 h 02 mn].

³ <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article519>.

3. L'espace disciplinaire, son processus d'implantation et ses perspectives d'emploi

Les Sciences du Travail et des Relations Professionnelles constitueront une discipline autonome à l'intérieur des Sciences de l'homme et de la société.

L'émergence de ce champ de recherches n'empêche pas les autres disciplines de s'intéresser à ses thématiques¹. Ainsi, son espace disciplinaire intégrera leurs avancées et sera constitué de l'ensemble des branches des sciences humaines intéressées par le monde du travail. Celles-ci en seront d'ailleurs les matières de base ou les spécialisations.

Les sciences du travail et des relations industrielles permettront de faire l'histoire du travail et des relations professionnelles. Cet aspect permettra aux spécialistes de cette discipline de donner la profondeur historique aux études, analyses, solutions et pratiques relevant de leur compétence. Leurs approches seront sensibles à la mise en relation de leur objet avec l'espace. Elles privilégieront l'usage des outils comme l'analyse, la synthèse, la critique et la dialectique et la rigueur de la philosophie.

Grâce aux apports de l'anthropologie, elles seront particulièrement adaptées à l'étude des survivances issues des sociétés précoloniales africaines, notamment les pratiques culturelles autochtones dans leurs corrélations avec les activités humaines.

Elles seront centrées sur l'approche psychologique, surtout sur l'appréhension des relations humaines multiformes et les voies et moyens pour identifier et améliorer les troubles liés à l'environnement professionnel.

¹ On peut mentionner ici l'exemple des sciences de l'éducation qui, pluridisciplinaires par définition, empruntent les approches, méthodes et concepts des sciences humaines et sociales (SHS) et qui, grâce aux confrontations entre spécialistes depuis plus de quatre décennies, ont élaboré des approches interdisciplinaires ou encore transdisciplinaires. Il faut souligner que l'émergence des sciences de l'éducation n'a pas empêché les autres disciplines des sciences humaines de s'intéresser au sujet de l'éducation. (<http://www.univ-rennes2.fr/sciences-education/que-sont-sciences-education> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 25 mn]).

Elles permettront de traiter des sujets de formations, d'approches sanitaires, de la présentation descriptive du marché du travail, des théories du salaire et du chômage, des différentes politiques de lutte contre le chômage. Elles s'attacheront à l'étude des notions juridiques complètes et complexes portant sur les législations du travail, leurs applications et les organisations concernées. Elles mettront les approches communicationnelles et informationnelles au service du travail. La connaissance de la gestion des ressources humaines contribuera à élargir l'horizon professionnel des apprenants.

Le champ des Sciences du travail et des relations professionnelles s'étend à la fois au labeur, aux activités et aux relations professionnelles. Elles aborderont le travail comme l'ensemble des composantes élémentaires (sciences, techniques et technologies) d'une activité et comme une profession, régulière et rémunérée ou dont on tire des moyens d'existence et exigeant souvent un apprentissage, de l'expérience et entrant dans un cadre légal. Elles accorderont un intérêt particulier aux hommes en rapport avec leur société et organisés pour travailler : les catégories, les classes et les groupes sociaux, socioprofessionnels et professionnels ; la typologie des corps de métiers, des travailleurs et des employeurs ; les organisations, les structures et les institutions liées au travail ; les actions revendicatives des travailleurs et les stratégies déployées par les gouvernants et les employeurs pour répondre aux demandes.

Ses champs d'investigations s'étendront à diverses autres réalités relatives au travail : les migrations de travail, la sécurité sociale, la sécurité et la santé, la retraite, la contrainte et la clandestinité, la mendicité, le non travail...

Elles observeront particulièrement la manière dont les travailleurs sont employés et orienteront leurs recherches vers l'étude des demandeurs d'emploi, le chômage et ses problèmes, les possibilités d'insertion professionnelle et l'employabilité, les logiques des embauches, des licenciements et la pérennité des emplois. Elles s'intéresseront particulièrement aux autres caractéristiques comme les mutations, les politiques et tous les autres aspects liés à son sujet d'études.

Les Sciences du travail et des relations industrielles s'occuperont des grandes problématiques des formations, notamment dans la perspective d'une instruction intellectuelle ou pratique à finalité professionnelle, comme une éducation visant à rendre apte au travail et aux métiers. Cette inclusion concerne, non seulement la formation initiale et toutes les autres à but professionnel ou destinées à une maîtrise des compétences en matière d'exécution des tâches à la base, mais aussi celle permanente suivie par les travailleurs durant toute leur carrière. L'éducation ouvrière n'est pas exclue du champ de ses investigations¹.

Les fondements de ses méthodes seront les deux grandes approches en usage dans la majorité des sciences humaines, la démarche qualitative et celle quantitative. Il est vrai que les approches qualitatives sont au cœur des démarches dans la plupart des disciplines des sciences humaines, mais il est important que les spécialistes de cette discipline maîtrisent la quantification, par rapport à la nécessité de comprendre, d'interpréter et de produire les données chiffrées qui est une contrainte indissociable de l'étude du monde du travail. La production et l'analyse des statistiques que les spécialistes de cette discipline doivent manipuler avec aisance en sont une illustration parfaite.

Sur le plan du contenu, l'introduction et le développement des sciences du travail et des relations professionnelles dans le paysage académique africain peuvent bénéficier de l'expérience canadienne. En effet, au Canada, les institutions d'enseignement supérieur offrent depuis longtemps déjà des formations dans un domaine qui recouvre partiellement ce qui est plus ou moins envisagé dans le présent article. Il s'agit des relations industrielles dispensées dans des départements éponymes dans plusieurs universités dont celle de Laval. En particulier, dans ce dernier, le département s'engage, dans son énoncé de mission, « à développer chez les participants à ses programmes

¹ Cf. Le projet scientifique du Laboratoire d'étude sur le travail et les relations industrielles en Afrique. Voir *Travail et formations*, n° 1-décembre 2011, pp. XI-XI.

de formation les compétences requises pour les exigences contemporaines du travail et de l'emploi¹ ».

L'implantation des Sciences du travail et des relations professionnelles dans les universités africaines peut faire l'objet d'une mise en œuvre triphasée. La première sera beaucoup plus pluridisciplinaire. Les spécialistes de diverses sciences et disciplines contribueront à cette phase. Notamment les économistes, les historiens, les sociologues, les anthropologues, les psychologues, les géographes, les spécialistes des sciences de l'information et de la communication, les spécialistes des sciences de l'éducation, les juristes, les gestionnaires des ressources humaines, les spécialistes de l'économie du travail, ... contribueront à former, dans une approche pluridisciplinaire, transdisciplinaire et interdisciplinaire, les premières promotions. Les apprenants qui bénéficieront ainsi d'un enseignement de haut niveau dispensé par une équipe de professeurs ayant acquis une solide expérience de l'étude du monde du travail seront soumis aux stages pratiques où ils seront mis en contact avec les réalités et les acteurs du monde du travail.

Leur formation inclura l'enseignement et la recherche multiforme à partir des projets de recherches axés sur le développement humain et social. Elle sera fondée sur des ensembles de connaissances liées aux conditions d'exécution du travail et sur des connaissances théoriques et pratiques des dimensions institutionnelles, administratives et contextuelles du travail et des relations industrielles.

Après cette entame, il s'ensuivra une deuxième phase. Elle commencera lorsqu'il y aura suffisamment de gens diplômés dans la discipline à tous les niveaux, surtout à ceux du master et du doctorat. Ces derniers assisteront leurs maîtres qu'ils remplaceront progressivement. Ce sera la période de transition, celle du passage de témoin entre les spécialistes venus de divers horizons disciplinaires et les diplômés en sciences du travail et des relations industrielles qui prendront de plus en plus la place des premiers.

¹ <http://www.rlt.ulaval.ca/?pid=458> [consulté le 18 août 2014 à 14 h 00 mn].

Enfin, à la dernière phase, cette discipline se serait tellement autonomisée qu'elle ne regrouperait seulement les spécialistes qui en sont issus. Ce processus sera consolidé par le départ en retraite du groupe des initiateurs de la discipline. Mais il existerait toujours des passerelles permettant l'intégration des diplômés des sciences de l'homme et de la société spécialisés sur des questions de labeur et des relations d'emploi, dans les cursus des sciences du travail et des relations professionnelles.

Ainsi, tout le processus d'insertion dans le tissu académique africain des sciences du travail et des relations industrielles aboutira à la formation des diplômés plus aptes à traiter des questions de travail et des relations professionnelles dans la mesure où ils ont une connaissance non seulement pluridisciplinaire, mais aussi transdisciplinaire et interdisciplinaire de leur sujet, parce que leur formation a fait d'eux à la fois des économistes, des historiens, des sociologues, des anthropologues, des psychologues, des géographes, des communicateurs, des éducateurs, des juristes, des gestionnaires et des économistes du travail. Ils n'ont pas du travail une connaissance limitée à une spécialité, mais ils sont dotés d'un savoir qui englobe celles de toutes ces disciplines.

Leur formation leur permettra d'acquérir la capacité d'analyse des rapports de travail individuels et collectifs et de connaître les institutions du monde du travail. Elle leur permettra de se familiariser avec les fondements du travail et des relations industrielles dans plusieurs domaines d'expertise. Les diplômés auront la maîtrise des méthodes de recherches et d'analyses qualitatives et quantitatives. Ils auront de la facilité pour la conciliation et la négociation et pour la résolution de problèmes et de conflits. Ils seront aptes à prendre des décisions, autonomes, polyvalents, capables de faire preuve de pragmatisme et de sens critique. Ils posséderont de solides aptitudes à la gestion et au travail d'équipe, à la communication et à la mobilisation, connaîtront les fondements et les applications des lois et des règlements en vigueur. Ils maîtriseront les notions liées à l'organisation du travail et à la rémunération. Ils seront à l'aise avec les outils d'évaluation et de classification. En bref, ils seront des per-

sonnes capables, à partir principalement d'une approche interdisciplinaire, transdisciplinaire et pluridisciplinaire, de comprendre l'ensemble des phénomènes liés au travail et d'assumer diverses fonctions propres au champ du travail et des relations professionnelles¹. Leur formation assez complète leur ouvrira un véritable champ professionnel où ils peuvent exercer.

En réalité, plusieurs professions s'offrent à eux. Ils ont des compétences pour enseigner et faire des recherches sur tous les sujets qui relèvent de leur discipline, pour servir de responsables de ressources humaines ou de chefs de personnel, pour créer et gérer des entreprises de placement, pour auditer et expertiser sur tous les sujets liés à leur domaine, produire des données qualitatives et quantitatives, pour être des futurs apprenants de la filière des inspecteurs du travail et des lois sociales, pour être des experts en relations du travail (relations industrielles/professionnelles et gestionnaires de ressources humaines), pour être des experts en politiques publiques de main-d'œuvre, de santé et de sécurité au travail, etc.

En relations de travail, ils dirigeront les séances de négociations des contrats de travail en effectuant des propositions et des ententes avec les représentants syndicaux (s'ils travaillent pour une organisation) ou des représentants de l'entreprise (s'ils travaillent pour un syndicat). Ils devront aussi résoudre les problèmes, les litiges et les conflits de travail entre les employés et leurs gestionnaires et participer à améliorer les conditions de travail au sein de l'organisation (santé et sécurité, programmes d'aide pour les employés, formation et perfectionnement, etc.)².

En gestion des ressources humaines, ils seront responsables pour gérer tous les services relatifs aux ressources humaines comme la sélection et le recrutement du personnel, la planification et l'organisation du travail et des carrières, l'évaluation des tâches, du rendement et de la rémunération, la gestion des programmes en santé et sécurité au travail, la gestion des programmes d'aide pour les

¹ <http://www.rlt.ulaval.ca/?pid=458> [consulté le 18 août 2014 à 14 h 00 mn].

² http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

employés, la gestion des activités de formation continue. Ils effectueront les recommandations sur la nomination, la promotion, le congédiement ou la mise à pied d'employés, ainsi que la gestion des opérations financières et du personnel affecté au service des ressources humaines¹.

En administration gouvernementale, ils pourront s'occuper de diverses fonctions au sein de l'administration du ministère en charge du travail et des lois sociales, des programmes gouvernementaux d'aide aux travailleurs, des programmes et services pour les employés du gouvernement, des politiques gouvernementales en matière d'emploi ou de travail, etc. Par exemple, ils pourront être des médiateurs, des conciliateurs, des experts en politique et en analyse des emplois, des agents de gestion des programmes d'assurance-emploi, etc.²

Plusieurs qualités et aptitudes sont requises pour assumer ces emplois. D'abord, il faut aimer la résolution de problèmes, avoir une grande facilité à communiquer et à s'exprimer pour bien comprendre les demandes de l'autre partie et bien faire expliquer les points de vue, avoir une capacité d'analyse et de synthèse pour interpréter de façon juste et précise les documents légaux (conventions collectives, Code du travail, etc.), avoir le sens des nuances pour être en mesure de donner ses points de vue sur un problème de droit, avoir le sens des responsabilités pour un bon déroulement des négociations, être minutieux, précis, soucieux du détail et rigoureux pour trouver les points précis les plus importants lors des recherches dans les conventions collectives, être convaincant en argumentation, avoir le sens de la persuasion pour être capable de faire accepter ses arguments et ses propositions lors des négociations, avoir des aptitudes à travailler en équipe pour pouvoir collaborer avec les gestionnaires des organisations, des agents des relations de travail, des techniciens en ressources humaines et des représentants syndicaux, avoir une excellen-

¹ http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

² http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

te maîtrise de la langue française parlée et écrite pour s'exprimer en public et rédiger divers documents¹.

La formation permettra d'être un administrateur de griefs, un agent de gestion des programmes gouvernementaux en emploi, un agent de gestion des ressources humaines, un agent de recherche et de planification socio-économique, un agent de recherche sur le marché du travail, un agent de recrutement, un agent des relations de travail, un arbitre du travail, un commissaire du travail, un conciliateur, un conseiller en recrutement, un conseiller en ressources humaines, un conseiller juridique en droit du travail (différent d'un avocat), un consultant en développement organisationnel, un médiateur, un négociateur, etc.²

Les employeurs potentiels sont les entreprises d'État, les firmes de conseillers en relations de travail, les firmes de consultants en administration, les firmes de consultants en ressources humaines, l'État, les grandes entreprises, les organisations patronales (associations et regroupement d'entreprises), les organisations syndicales (syndicats, fédérations syndicales et centrales syndicales), les PME et les services de médiation professionnelle³.

Conclusion

Au terme de cette contribution, il apparaît que les questions de travail et des relations d'emploi sont importantes en Afrique. Mais, paradoxalement, dans les universités africaines, les Sciences du Travail et des Relations Professionnelles n'existent pas en tant que champ autonome et spécialisé d'études et de recherches. Ce constat souligne l'urgence à ancrer ce champ dans le paysage académique africain.

¹ http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

² http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

³ http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

Pour y parvenir, il convient d'adopter une démarche interdisciplinaire et pluridisciplinaire en empruntant des approches, concepts et connaissances aux différentes disciplines des sciences de l'homme et de la société, à la médecine du travail, au droit du travail, à la gestion des ressources humaines et à toutes les sciences susceptibles de contribuer à cette autonomisation.

Mais ce projet ne peut nullement aboutir sans une volonté politique bien affirmée qui permet de créer des institutions publiques chargées de cette formation ou de donner les autorisations et les facilités permettant aux acteurs privés d'investir dans cet aspect de la formation supérieur en Afrique. Ce sont aussi ces acteurs étatiques, en plus des organisations privées et de l'auto-emploi, qui régleront les professions à venir et/ou recruteront les diplômés dans la fonction publique.

Liste des sources et des références bibliographiques

1. Sources

Anonyme (LISE-CNAM ?), *Les paradigmes des relations industrielles/professionnelles : débats classiques et nouveaux enjeux*. AFS-GT 18-25 janvier 2008.

VATIN F., « Travail sociologie DU », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/sociologie-du-travail/> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 18 minutes].

<http://cueep204.univ-lille1.fr/sefa/index.php/qui-sommes-nous-sefa> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 28 minutes].

<http://cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/DFPHILO.HTM> [consulté le 18 août 2014 à 20 heures 03 minutes].

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Anthropologie> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 57 minutes].

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Économie du travail](http://fr.wikipedia.org/wiki/Économie_du_travail) [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 30 minutes].

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 47 minutes].

http://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_de_l%27éducation [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 24 minutes].

<http://fr.wiktionary.org/wiki/géographie> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 54 minutes].

<http://lesdefinitions.fr/relation-industrielles> [consulté le 18 août 2014 à 13 heures 53 minutes].

<http://www.etudier.com/dissertations/Relation-Professionnelles/171132.html> [consulté le 18 août 2014 à 14 heures 11 minutes].

<http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-medecine-travail-209.html> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 35 minutes].

<http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Psychologie-du-travail> [consulté le 18 août 2014 à 19 h 20 mn].

<http://www.rlt.ulaval.ca/?pid=458> [consulté le 18 août 2014 à 14 heures 00 minutes].

http://www.toupie.org/Dictionnaire/Droit_travail.htm [consulté le 18 août 2014 à 13 heures 49 minutes].

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Sociologie.htm> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 59 minutes].

<http://www.univ-rennes2.fr/sciences-education/que-sont-sciences-education> [consulté le 18 août 2014 à 19 heures 25 minutes].

http://www.metiers-quebec.org/sociaux/cons_travail.htm [consulté le 27 août à 14 h 27 mn].

Journal télévisé de 20 heures de TV5 Monde du 4 septembre 2014.

2. Références bibliographiques

- Adda J., 2004 : *La mondialisation de l'économie*, Vol. 1 : *Genèse*, 6^{ème} éd. Paris : La Découverte, 125 p.
- Adda J., 2002 : *La mondialisation de l'économie*, Vol. 2 : *problèmes*, 5^{ème} éd. Paris : La Découverte, 126 p.

- Agier M., Copans J. & Morice A. (études réunies et présentées par), 1987 : *Classes ouvrières d'Afrique noire*, 1^{ère} éd. Paris : Karthala-ORSTOM, 293 p.
- Almeida-Topor H. (d'), 1999 : *L'Afrique au XXème siècle*, 2^{ème} éd. Paris : Armand Colin, 383 p.
- Cooper F., 2004 : *Décolonisation et travail en Afrique noire. L'Afrique britannique et française 1935-1960*, 1^{ère} éd., Paris : Karthala-Sephis, 578 p.
- Coquery-Vidrovitch C. (dir.), 1990 : *Société paysannes du tiers-monde*, 2^{ème} éd., Paris : L'Harmattan, 282 p.
- Les Dictionnaires Larousse, 2011 : *Dictionnaire encyclopédique Larousse*, Paris : éd. Larousse.
- Dyevre P. & Leger D., 1999 : *Médecine du travail. Approches de la santé au travail*, 2^{ème} éd. Paris : Masson, 305 p.
- École de Relations Industrielles, 2011 ; rév. 2013 : *Guide de l'étudiant B. SC. relations industrielles 2013-2014*, Université de Montréal, 37 p.
- Fonteneau G., 2004 : *Histoire du syndicalisme en Afrique*, Bruxelles : Couleur livres & Karthala, 174 p.
- Grawitz M., 2004 : *Lexique des sciences sociales*, 8^{ème} éd., Paris : éd. Dalloz, 421 p.
- Fall B., 1993 : *Le travail forcé en Afrique Occidentale française (1900-1945)*, 1^{ère} éd. Paris : Karthala, 346 p.
- Kake B. I., 1977 ; rééd. 1988 : *L'Afrique coloniale*, 2^{ème} éd., Paris : éd. Présence Africaine, 132 p.
- Laboratoire d'Etudes sur le Travail et les Relations Industrielles en Afrique (LETRIA), 2011 : « Le projet scientifique du Laboratoire d'étude sur le travail et les relations industrielles en Afrique », in *Travail et formations*, n° 1-décembre 2011, pp. XI-XI.
- Lakroum M., 2003 : « La travail en Afrique noire peut-il être un objet d'études scientifiques ? », in D'Almeida-Topor H., Lakroum M. et Spittler G. (dir.), *Le travail en Afrique noire*, 1^{ère} éd., Paris : éd. L'Harmattan, pp. 43-64.

- Leplat J. & Cuny X., 1984 : *Introduction à la psychologie du travail*, 2^{ème} éd. rev. et aug., Paris : PUF, coll. « Le psychologue », 305 p.
- Rey J. & Rey A. (dir.), 1996 : *Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française*, Paris : éd. Dictionnaires Le Robert, 2551 p.
- Rifkin J., 1996 : *La fin du travail*, 1^{ère} éd. Trad., Paris : La Découverte, 436 p.
- Spittler G., 2003 : « L'anthropologie du travail en Afrique. Traditions allemandes et françaises », in d'Almeida-Topor H., La-kroum M. et Spittler G. (dir.), *Le travail en Afrique noire*, 1^{ère} éd., Paris : éd. L'Harmattan, pp. 17-41.
- Tchibozo G., 1998 : *Economie du travail*, 1^{ère} éd., Paris : éd. Dunod, 122 p.
- Université de Lomé, Direction des Ressources Pédagogiques et de l'Innovation (DRPI), Commission LMD-UL, 2011 : *Réformes LMD. Manuel de procédures*, Lomé, 35 p.

L'UNIVERS POLITIQUE DES ADOLESCENTS EN MILIEU SCOLAIRE AU TOGO : ENTRE UNE SOCIALISATION POLITIQUE DEBRIDÉE ET UN ENDOCTRINEMENT IDÉOLOGIQUE SECTAIRE

DANIOUE Tamasse

Département de Sociologie / Faculté des Lettres Et Sciences Humaines
Université de Lomé

Introduction

L'être est changeant dans toute sa dimension et se réalisant quotidiennement sous une canalisation de sa vie par des lois établies par une superstructure dont les compétences vont largement au-delà des siennes, il se révèle, en dehors de sa caractéristique d'« animal social », un « animal politique ». S'il s'organise économiquement et socialement pour sa survie, il s'organise également pour son insertion dans la cité ou l'exercice de sa citoyenneté. Cette dernière activité distingue l'être humain de ce qui est commun à l'espèce animale à savoir, la sociabilité. L'univers politique se présente comme un tout dans la vie d'un peuple, d'une société ou d'une collectivité. Toutes les actions menées par un individu dans sa stricte particularité ou par un groupe d'individus dans son intérêt global a une portion de connotation politique.

L'être humain n'est véritablement humain qu'à partir du moment où il décide d'opérer un mouvement graduel dans sa vie, allant de l'existence donnée appartenant à la « société naturelle » (la famille, la communauté) à l'existence voulue propre à la sphère politique et qui lui transfère son identité personnelle. L'ensemble de ces considérations consacrait, déjà dans l'antiquité grecque, à l'être humain une dimension plurielle qui fait de lui la mesure de toute chose (Protagoras). Le démarquer des autres animaux nécessite un recours à son caractère politique qui détermine sa capacité à vivre avec ses semblables dans la cité tout en gérant les différences.

Considérée comme cet espace organisé de vie léguant à chaque citoyen la possibilité de faire valoir son droit et son devoir de participer aux affaires publiques par délibération, la cité a toujours été l'affaire de tous ou du moins de toute personne jouissant des conditions physiques et mentales. Pendant longtemps, la politique a été considérée comme un domaine réservé des hommes adultes, excluant les femmes et les enfants. Progressivement, l'espace public est investi par les femmes adultes à qui l'on reconnaît le droit à la participation politique. De nos jours, le débat se maintient sur la question de l'ouverture du champ politique aux enfants. L'une des limitations à la participation politique est d'ordre biologique (la majorité politique étant fixée à 18 ans un peu partout). La polémique va jusqu'au déni de la politique dans les écoles. Sur cette question, on peut toujours évoquer le fait que l'enfant étant le père de l'adulte, l'être humain ne peut être un animal politique ex-nihilo.

Prendre part aux activités politiques suppose en effet des prédispositions d'ordre culturel entretenues par un apprentissage qui s'incruste dans le processus de socialisation de l'individu. Mais, paradoxalement, le processus de démocratisation en Afrique semble ignorer ce qui paraît une nécessité dans l'ancrage des valeurs sociales et politiques. Tout se passe comme si l'univers politique est consacré aux seuls adultes. Au Togo, le gouvernement ne manque pas de dénoncer les manifestations des élèves et des étudiants, les qualifiant souvent de « manipulations politiques ». Peut-on conclure que les adolescents qui constituent 42% des moins de 15 ans de la population générale du Togo (RGPH4 2010) sont politiquement incultes ou inaptes et qu'ils doivent en être disqualifiés ? L'environnement social et scolaire de l'adolescent détermine-t-il ou non son insertion politique ? Comment finalement passer de l'adolescent apolitique à l'adulte politique en valorisant le postulat de l'exclusion ?

Ce sont là des questions auxquelles la présente recherche a tenté d'apporter des réponses en éclairant le champ de la socialisation politique en rapport avec la culture démocratique (I) avant de déterminer le niveau de connaissance des faits politiques des adolescents

en milieu scolaire et d'analyser leurs perceptions et attitudes politiques (II).

Méthodologie

La présente recherche a combiné une approche documentaire et une enquête quantitative auprès de 300 lycéens de 14 à 17 ans dans deux établissements du secondaire, l'un au centre-ville de la capitale togolaise (le Lycée de Tokoin) et l'autre dans sa périphérie nord (le Lycée de Agoè-Sogbosito, ici nommé Lycée de Sogbossito). L'échantillon est constitué sur la base d'un quota de 50 élèves à chaque niveau du lycée (Seconde, Première et Terminale) et par établissement. A chaque niveau, 25 élèves ont été interrogés dans la série littéraire (série A4) et dans celle scientifique (série D). Les répondants ont été tirés au sort à partir des listes nominatives de chaque classe tirée au sort à chaque niveau où il y a plus d'une classe. L'approche genre a été respectée en interrogeant à parité les filles et les garçons.

L'analyse partielle des résultats de cette recherche, objet de la présente publication, s'est appuyée sur plusieurs théories sociologiques, anthropologiques et psychologiques. Outre le fonctionnalisme, le culturalisme et l'interactionnisme, il y a la théorie de la reproduction sociale, spécialement le structuralisme génétique de Bourdieu avec l'examen du concept de l'habitus comme système générateur de pratiques ou de variations comportementales.

1. Postulats de la socialisation politique dans un contexte de démocratisation

Le pluralisme politique, restauré dans les années 1990 pour remplacer l'idéologie de la pensée unique consacrée par le monopartisme instauré au lendemain de l'indépendance, pose beaucoup plus de problèmes qu'il n'apporte de réponses aux nombreuses questions relatives aux choix politiques, à la liberté de pensée et de son expression. A l'aune de quoi se dessine l'obédience politique de

l'individu ou comment s'opèrent ses préférences politiques dans un contexte de pluralité ? Comment se forment ses opinions et quels sont les éléments de fixation des idées politiques ?

Les théories démocratiques mettent en œuvre le principe de la participation des citoyens à l'exercice du pouvoir politique à l'inverse des théories autocratiques qui réservent à un individu ou à un petit groupe d'individus le droit de décider et d'obtenir l'obéissance des sujets (Lavroff 1991). La modernité politique donne au citoyen les moyens nécessaires d'opérer des choix et des préférences, et aux gouvernants de les matérialiser dans l'intérêt commun de la société. Autrement dit, la participation de la population au processus décisionnel est une condition cardinale de la modernité politique et impose une culture politique féconde et dynamique. Pour une pleine participation, il est nécessaire de s'approprier l'univers et les codes politiques. Il existe cependant une phase de découverte et d'apprentissage de cet univers par l'accumulation progressive des informations et des connaissances, puis la formation et le développement des idées matrices qui fondent les perceptions, les attitudes et les pratiques dans l'espace public.

C'est dire que le processus de socialisation politique de l'individu s'effectue à plusieurs niveaux et dans divers contextes socioculturels et psychosociologiques qu'il faut étudier et comprendre pour éviter des conclusions hâtives, erronées ou des affirmations gratuites au sujet des enfants, notamment sur leur supposée manipulation politique par les adultes.

1.1. Agents de la socialisation et mise en place des schèmes culturels et politiques

La socialisation, définie comme un processus d'insertion sociale de l'individu et de formation de sa personnalité, est entreprise par divers agents. Ce sont d'abord les parents et les enseignants qui dispensent les référentiels sur la politique, à travers les discussions et l'éducation à la vie citoyenne. Il y a ensuite les médias et les groupes d'affinité comme les amis, les personnalités que l'on admire, les as-

sociations et clubs. Ce sont enfin les partis politiques qui, à travers leurs activités de mobilisation de l'électorat, informent et éduquent les citoyens. Les rapports qu'entretiennent les groupes et les individus avec l'événement politique, notamment avec celui qu'un travail de mémoire a pu constituer en symbole d'une génération, n'ont cessé d'intriguer politistes, sociologues et historiens. Des recherches sont menées depuis les travaux de l'équipe de Lazarsfeld P. (1944) pour rendre compte du lien entre l'environnement social de l'individu et ses préférences politiques.

A partir d'une stratégie de recherche axée sur la transformation de l'événement en mentalité, les historiens ont démontré la façon dont le temps court parvient à accoucher d'un temps long. Pour les tenants du "traumatisme historique", il faut découvrir le ou les événements-matrices qui ont accouché de certaines structures mentales qui, ensuite, se sont reproduites dans le futur. Paul Bois (1960) est persuadé que les masses ont leurs propres traditions enracinées dans le passé de sorte que la clef des clivages politiques présents est à chercher dans le passé. Leroy-Ladurie E. (1973 : 179) demande à cet effet qu'on comprenne, pour s'en rendre compte, comment « en quelques années l'événement fugitif a sécrété la mentalité durable, le temps court a mis en place le temps long ». Nora P. (1992 : 931-971), reprenant le protocole de recherche de Mazoyer L. (1938), insiste sur l'importance des relations nouées au sein de certains groupes d'appartenance : cercles villageois, corps de métier, classe de conscrits.

L'objectif est clairement de comprendre les cheminements de ce qui est appréhendé, non comme un processus de socialisation mais, comme un phénomène de politisation qui s'ordonne à des chronologies plus ou moins linéaires. Si certains épisodes historiques ont la capacité de marquer, sinon de démarquer des cohortes d'individus au sein d'une population, c'est parce qu'ils leur confèrent une conscience spécifique. Le courant comportementaliste (behavioriste), longtemps dominant en sociologie politique, s'est intéressé aux institutions sociales : églises, écoles, familles, au sein desquelles les individus apprennent ce qui signifie la politique. Deux questions

essentielles sont posées : quelle est l'agence de socialisation dominante et quelle est la phase critique de la maturation politique ?

Pour Muxel A. (1996), parmi les valeurs traditionnelles entre parents et enfants, ce sont les choix politiques, juste après les choix religieux, qui se transmettent le mieux. Que les pré-adultes engagent dans leurs rapports à la politique des loyautés préexistantes est une réalité qui, d'après Mayer et Muxel (1993 : 141), ne doit pas faire oublier combien cette transmission demeure, elle-même, conditionnée par l'action propre d'événements susceptibles d'en affecter, de l'extérieur, aussi bien l'orientation que la nature. D'où l'affaiblissement des proximités idéologiques dans certaines conjonctures. Annick Percheron (in Mayer & Muxel *op.cit.* : 141) explique :

« En 1989, les parents rigoristes transmettent leur rigorisme à leurs enfants, les parents permissifs, leur permissivité, alors qu'en 1975, les enfants étaient toujours, quel que soit le degré de libéralisme de leurs parents, beaucoup plus permissifs qu'eux ».

Comment s'opère la socialisation dans ces conditions ? Deux modes d'interprétation ont été constitués. D'un côté, une conception développementaliste en termes de structures cognitives et affectives qui, fixées très tôt, vont se maintenir tout au long du cycle de vie. Dans ce cas, le processus décrit l'ascension vers une connaissance abstraite de la vie politique, présentée comme le mode par excellence de la maturité civique. Incluant attention et jugement, celle-ci constitue une sorte d'écran de perception dont l'acquisition serait pour l'enfant lié au désir de prendre sa part dans le monde social et de communiquer avec autrui. Une place majeure est donc accordée, dans ce schéma, à des orientations de base très tôt transmises, mais aussi à l'idée d'un continuum d'attitudes de l'âge adulte. Trois idées principales expliquent ce premier mode d'interprétation (Jennings & Niemi 1981 ; Jennings 1996 ; Muxel 1996) :

- les attitudes politiques se « cristallisent » progressivement sur un axe qui va de la « naïveté » enfantine au « réalisme » adulte ;

- les opinions et comportements des adultes sont pour l'essentiel le produit des dispositions de l'enfance ;

- le changement, signe d'un dysfonctionnement dans l'apprentissage initial, résulte des pressions de l'environnement qui encouragent ou découragent la manifestation de ces effets potentiels.

Fiorina (1981) intègre à la formation des idées politiques, les incidences de la conjoncture économique et des politiques publiques qui lui sont associées. Pour cet auteur, la compétence politique ne renvoie plus aux dispositions acquises durant l'enfance mais bien aux motivations utilitaristes de chaque individu. Et c'est par un mouvement d'assimilation et d'accommodement que se détermine l'équilibre de cette fonction d'arbitrage ; assimilation des informations produites par l'environnement de l'individu et accommodement aux facteurs culturels qui ordonnent l'évaluation des utilités escomptées. Connel (1971 : 11) conclut que la plupart des enfants peuvent exprimer très tôt une curiosité pour les phénomènes politiques mais que le raisonnement formel, à la fois conceptualisé et distancié, n'est pas seulement associé à un âge ou à une aptitude mais dépend également du type de relations sociales qui en stimulent la mise en œuvre.

En effet, ainsi que l'a démontré Coles (1986 : 303), les enfants dans certaines situations de crise peuvent très tôt développer une conscience morale et politique sans passer par les créneaux classiques de socialisation comme l'école. Les manifestations publiques, les homélies, les sermons, les prêches, les traditions et symboles d'un peuple, d'une nation procurent des représentations plus ou moins structurées qui vont permettre de surmonter des défis pratiques. L'enfant voit tout ce qui se passe dans son environnement immédiat, écoute tout ce qui se dit et se fabrique ses propres opinions qui le poussent à l'engagement politique. Au Nigeria, au Canada (Québec), en Pologne ou en Afrique du sud, au plus fort des tensions nationalistes, « la politique d'une nation devient une psychologie individuelle de l'enfant » (Coles *op.cit.* : 310). L'hypothèse est que la façon dont les individus conçoivent la politique tient d'abord à la nature comme

à la fréquence de sollicitations qu'organise leur environnement quotidien. Et il y aurait grand intérêt, au lieu de pointer les agents de la socialisation politique, à analyser les expériences que ces enfants partagent concrètement avec leur entourage immédiat, par exemple quant aux stigmates associés à la couleur de la peau ou aux effets d'être de telle ou de telle nationalité ou de telle ou de telle confession religieuse.

Dennis J. et Lecomte P. (1990), abandonnant l'analyse développementaliste de la socialisation qui associe la courbe d'une maturité psychologique à un niveau d'incorporation d'attitudes et de représentations, militent pour une analyse relationnelle plutôt centrée sur les aptitudes de l'enfant dans les configurations qui le mettent à l'épreuve sous le rapport de l'intégration, de la compétition ou du conflit. Ici, ce ne sont plus des « orientations politiques de base » (sens du devoir civique, loyauté partisane, confiance dans l'autorité) qui viennent expliquer l'acquisition comme l'expansion des attitudes ultérieures sur le mode des « effets dormants », mais les échanges que l'individu noue au sein de son environnement social. Et conformément aux enseignements des théories classiques de la succession des générations, l'impact des occurrences historiques s'en trouve singulièrement réévalués (Markus 1979 : 339). La détermination de la période pendant laquelle les attitudes des jeunes atteignent le niveau d'attention et de compétences des adultes reste aussi un point de controverse.

Dans l'approche psychosociologique, deux options se dégagent. Une première consiste à soutenir que l'identification partisane ne change plus véritablement après les premières années de l'adolescence. L'autre approche suggère que la socialisation à l'identification partisane est quasi complète au moment où les pré-adultes quittent le domicile familial, voire lors du premier vote individuel qui marque une réelle cristallisation des préférences politiques. C'était le point de vue de l'équipe de Campbell à la fin des années 1950. Dans les deux cas, ces positions sont associées à une conception en termes de dispositions, à la fois génératrices et stabilisées. C'est le mérite des études longitudinales, en dépit de leurs biais si-

gnalés, d'avoir frayé la voie à une meilleure prise en compte des rapports entre individuation et configuration.

De fait, la formation politique d'un individu n'est pas l'histoire de l'affirmation d'une faculté de correction cognitive mais bien le résultat de la mise en interaction du développement mental de l'enfant et des messages procurés par l'environnement socioculturel. L'acquisition d'une aptitude des enfants ou des adolescents à faire état de connaissances spécialisées, à les exposer de façon discursive, est inséparable des biais qu'induisent les contenus de leur expérience de l'autorité, de la hiérarchie ou de la règle (Lau et *al* 1979 : 347-358). Que l'on soit en face des biais sociaux, des biais nationaux ou des biais historiques, on convient finalement que raisonner autrement reviendrait à décontextualiser le phénomène de socialisation, c'est-à-dire d'avaliser aussi la hiérarchie implicite de l'idée de compétence, celle qui, dans une logique développementaliste, en fait le principe d'une opposition d'enfants immatures (cantonnés dans le mimétisme affectif ou moral) et d'adultes performants. Mais à la fin, on peine à contredire le fait que les enfants procèdent d'abord par mimétisme ou par soumission (copiant, imitant ou subissant l'influence de leurs parents, de leurs enseignants, de leurs pairs à l'école, à l'église, à la mosquée, etc.), avant de prendre leur propre envol en prenant en compte leurs propres expériences ou en se fiant à des réalités politiques exogènes.

C'est dire combien sont importantes les considérations psychologiques avec l'idée que les pré-adultes personnalisent l'autorité ou imitent aveuglement les attitudes des parents. Krosnick J. et Alwen F. D. (1989 : 416-423) insistent sur cette phase de "maturation" dans la formation des attitudes politiques. Toutefois, de nos jours, c'est l'autonomie d'action qui domine le processus de socialisation alors que pendant longtemps c'était l'obéissance aux figures institutionnelles et familiales de l'autorité qui prévalait. Ceci est possible en vertu d'un postulat discutable : l'idée que les apprentissages les plus importants sont ceux les plus intensifs et les plus intimes. C'est ce que montrent Huckfeld R. et Sprague J. (1993 : 1204) en soulignant qu'il fallait privilégier non pas les rapports affectifs mais les rapports

récurrents qui jouent simultanément dans les contextes et les réseaux dans lesquels s'inscrit l'individu.

1.2. TIC, Culture et socialisation politique

On peut considérer que les expériences politiques fournissent des opportunités de socialisation de différentes manières : par contact direct avec une dynamique collective (mobilisation protestataire, participation électorale, action militante), par exposition aux informations des médias qui rendent compte d'événements captivants (campagne de presse liée à un scandale politique, débats télévisés lors des campagnes électorales), par le biais des relations interpersonnelles (discussions familiales, apostrophes à l'école, prêche aux lieux de culte ou échanges sur le lieu de travail).

En appréhendant la socialisation dans cette perspective, c'est-à-dire en termes d'événements conducteurs et de saillance d'enjeux, l'incidence spécifique des premières étapes de la vie n'est pas niée mais son importance est redéfinie. Elle ne tient plus au lancement d'un processus de maturation (comme celui du développement cognitif) mais au fait d'indexer les expériences fondatrices de la personne à de représentations communes. En somme, c'est la politique qui vient aux jeunes et non l'inverse. Un tel postulat pose d'emblée un problème à savoir comment agit l'événement.

La nature d'un événement tient d'abord à son traitement : aux confrontations de ceux que l'on peut appeler des agents d'exemplarité (journalistes, enseignants) selon les termes de Ihl O. (2002 : 7). Leur rôle est central dans le contrôle des figures et des récits au travers desquels, groupes sociaux et communautés politiques donnent en représentation. Fine A. G. (1996 : 1159-1193) désigne ces agents d'exemplarité comme des « entrepreneurs de réputation » qui, par leur motivation, leur crédit narratif et leur placement institutionnel, régulent l'espace des réputations sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives. Si les événements comme les campagnes électorales, les mouvements sociaux, les images et déclarations d'un leader font partie des expériences communes du

politique, c'est par l'intermédiaire des agents d'exemplarité qui interviennent dans la fabrication des rhétoriques institutionnelles du consensus. Des supports didactiques (manuels scolaires, campagne de presse, commémoration) sont conçus et tournés vers la recherche de l'exemplarité. Les médias transforment le monde parce qu'ils moulent les esprits, transforment les mentalités et orientent les opinions.

Le monde d'aujourd'hui est celui de l'information, de la communication et de l'échange entre les peuples. Le village planétaire que décrivaient Bourges H. et Gritti J. (1986) est d'abord celui des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), la vulgarisation à l'échelle mondiale de l'information. La globalisation est une civilisation de l'universel qui est la nécessité pour tous les êtres humains d'élargir leur sensibilité et leur action à l'ensemble de l'humanité, en application de valeurs qui nous sont communes parce qu'elles sont universelles. La mondialisation de la culture n'est possible qu'avec le développement et la vulgarisation des moyens de diffusion collective, c'est-à-dire l'ensemble des organes structurés en vue de la collecte, du traitement, de la distribution et de la diffusion des messages à un public vaste, hétérogène ou homogène, sur une large étendue (Tudesq 1999). Ces moyens de diffusion, appelés « médias », « mass media », « quatrième pouvoir », couvrent la télédiffusion, la radiodiffusion, la presse écrite, les agences de presse, le cinéma, l'Internet et les diverses messageries. D'après Abastado C. (1980 : 36), ce sont des institutions juridiquement reconnues, des organes d'Etat ou privés qui produisent et diffusent les messages à l'intention d'un large public.

De fait, l'information et la communication, comme facteurs de développement, constituent un gage de la maturation politique. Wolton D. (2000 : 39) pense à juste titre que la communication est la condition de toutes les émancipations de l'individu, inséparable du développement de l'Etat. En somme, les médias n'ont de sens et de valeur que s'ils contribuent à la libération de l'être humain, à son émancipation. Pour Wolton (*op.cit.* : 35), si une technique de communication joue un rôle essentiel, c'est parce qu'elle symbolise,

ou catalyse, une rupture radicale existant simultanément dans l'ordre culturel et dans la société. Les TIC sont de nos jours incontournables dans l'éducation et la formation comme instance de socialisation, instruments de conception et de dissémination du savoir, savoir-faire et savoir-être. De nos jours, l'ignorance recule dans tous les domaines grâce aux médias, et on peut poser comme postulat que l'information est transversale parce qu'elle intéresse tous les secteurs de la vie. L'accessibilité et la disponibilité de l'information en temps réel grâce aux TIC (Télévision et Internet en l'occurrence) permettent aujourd'hui au jeune africain d'améliorer ses connaissances et ses compétences sans attendre le cours exclusif de son professeur. Avec les bibliothèques numériques et les cours en ligne, le déficit en documentation dans l'espace scolaire et universitaire africain peut être significativement réduit et celui de l'accès au savoir peut trouver une solution de rechange. L'enfant n'attend plus ses parents, ni le prêtre, le pasteur ou l'imam pour avoir des réponses à certaines questions.

Le bilan de la libéralisation de l'espace médiatique en Afrique est très contrasté. Certes, l'on a assisté à la démonopolisation et la diversification des moyens d'information et de communication, mais une question majeure reste posée, celle de l'articulation des TIC comme valeur consubstantielle à la modernisation politique. Car, il ne s'agit pas seulement de multiplier les TIC mais de leur donner toute leur valeur. Les médias doivent pouvoir parler de l'action gouvernementale, mais aussi informer les citoyens sur le fonctionnement des institutions politiques, économiques, sociales, culturelles et judiciaires. Ils doivent pouvoir servir de tribune citoyenne. Une presse dynamique et capable de faire la distinction entre les réalités et les opinions, et de vérifier ses sources, donnerait à toutes les catégories de la société la chance de s'exprimer à condition de n'être soumise à aucune manipulation servant des desseins propagandistes, nationalistes ou identitaires (de Souza 1996 : 43) ; autrement dit, en évitant de servir de médias de la haine et de déchaînement de toutes les passions.

C'est un fait aujourd'hui que le développement économique passe par le développement politique qui, pour sa part, se fonde sur une pluralité d'opinions et une concurrence des idées. C'est bien pourquoi la liberté de presse est un pilier incontesté de la démocratie. Mieux, la qualité de l'information s'est imposée comme l'un des principaux indicateurs du développement humain. Et, être bien informé est aussi important qu'avoir à manger. Un citoyen privé d'informations plurielles est beaucoup trop dangereux pour la société parce que borné et sans perspectives.

Toutefois, il est reproché à tous ces anciens et nouveaux médias les effets pervers d'un excès de liberté qui alimente la marginalité et des comportements déviants auprès des usagers, notamment les jeunes. L'Internet et la téléphonie mobile sont de nos jours au cœur d'un débat sérieux sur l'étendue des effets nocifs de leur utilisation. C'est pourquoi, des voix s'élèvent de plus en plus pour remettre en cause l'excès de liberté de certains médias et la nécessité pour les Etats de protéger davantage leurs populations contre l'effet boomerang car l'excès de liberté peut tuer la liberté.

2. De la socialisation à la participation politique des adolescents en milieu scolaire : réalités et controverses au Togo, Résultats de l'enquête

La socialisation politique est le résultat d'une contrainte imposée par certains agents sociaux, et l'interaction entre l'individu et son environnement. Elle ne se réduit pas à la transmission d'une culture politique mais aboutit à la formation d'une identité politique, idéologique et partisane, résultat de l'existence d'une pluralité d'opinions et de cultures au sein de la société. L'identité idéologique peut donc se construire de façon conflictuelle du fait de cette pluralité de cultures et d'opinions. Cependant, si elle favorise une reproduction sociale des comportements et attitudes politiques, elle n'élimine pas les possibilités de changement d'opinion.

Il existe plusieurs déterminants de l'intérêt pour la politique chez le citoyen. Ils sont de plusieurs ordres et participent tous à la

compréhension de l'univers politique des enfants. Il s'agit de l'environnement social de l'enfant, de son cadre de vie qui cimente son éducation et lui définit des repères. Les relations interpersonnelles au sein des groupes primaires tels que la famille, les amis, les voisins, jouent un rôle décisif dans la formation des idées et préférences politiques. Les contacts entre leurs membres, les discussions et conversations informelles ont généralement plus d'influence que la propagande politique des professionnels et des médias notamment chez les citoyens peu ou non politisés, comme les adolescents. Dans le présent contexte, les parents, les amis, les chefs religieux, les enseignants jouent un rôle de leaders d'opinions et occupent par ce fait une place de choix dans la formation des idées politiques des enfants. Dans les groupes primaires, certains membres sont plus actifs que d'autres, soit parce qu'ils cherchent à convaincre de leurs idées politiques, soit parce que les autres leur demandent leurs avis ou croient en leur leadership et les considèrent comme des modèles.

A côté de ces relations interpersonnelles, la promiscuité ou l'éloignement des centres et lieux d'activités politiques déterminent le niveau d'information, d'accumulation de connaissances et finalement d'intérêt pour la politique.

2.1. Situation géographique des établissements et champ politique des adolescents

Le cadre environnemental dans lequel se situe un établissement d'enseignement influence le niveau d'informations et de connaissance du champ politique des élèves. Le lycée étant géographiquement implanté en un point donné, des valeurs, pratiques et normes se rattachent à ce cadre et enroulent les individus qui le fréquentent. Ainsi, le Lycée de Tokoin, situé en plein centre de la capitale, se trouve à la portée des événements politiques de haute importance, telles que les manifestations politiques et les contestations sociales. Ces faits politiques sont susceptibles d'influer sur le niveau d'information, de connaissance et de perception du champ politique des élèves de cet établissement. A l'inverse, le Lycée de Sogbossito

est un établissement situé en zone périurbaine, éloigné du centre administratif, politique et économique, donc des lieux de manifestations politiques. Les élèves de ce lycée habitent pour la quasi-totalité dans les quartiers aux alentours de l'établissement. Ils ne vivent pas les mêmes réalités politiques que ceux du Lycée de Tokoin. Ils sont moins exposés aux flux d'information que leurs pairs du Lycée de Tokoin.

Par ce fait, le niveau d'information et les attitudes des adolescents en milieu scolaire varient selon la position géographique de leur établissement. La volonté ou la possibilité de s'impliquer, de façon directe ou indirecte, dans les activités politiques dépend non seulement de leur culture politique, de flux d'événements politiques vécus, mais aussi de la manière dont les élèves partagent les informations, vivent l'action politique ou se la représentent et l'interprètent. L'étude révèle un paradoxe au niveau de la prédisposition politique des élèves des deux établissements et de leur engouement à prendre part aux activités politiques. Ainsi, même éloignés du centre politique de la capitale, les élèves du Lycée de Sogbossito participent plus aux activités d'ordre politique que ceux du Lycée de Tokoin. Ils sont en effet 94% (N = 261) qui affichent un intérêt pour la politique (informations, discussions, meetings politiques), contre 58% au Lycée de Tokoin.

Ce paradoxe s'explique par le fait que les différentes convulsions sociopolitiques, les manifestations et contestations politiques ont laissé des séquelles désastreuses chez les populations riveraines des espaces publics qui les abritent. Souvent émaillées de violence (casses et répressions brutales), les manifestations publiques ont laissé dans la conscience collective des adolescents issus des zones concernées une mauvaise image de la politique. C'est le cas des élèves du Lycée de Tokoin qui les vivent régulièrement du fait de la proximité de l'établissement du centre politique névralgique mais également du fait que la grande partie de ceux-ci proviennent des quartiers où sont toujours signalées les agitations politiques (Tokoin, Nukafu, Lom-Nava, Amoutiévé, Doulassamé, Dékon et une partie de Bè). Quelques fois délogés par les manifestants et souvent bloqués sur les

parcours des marches politiques, et des lieux d'affrontement entre manifestants et forces de sécurité publique, les élèves du lycée de Tokoin ont une perception quasi négative de la politique. Ils sont 62% à s'interdire toute activité politique du fait des actes de violence.

Un élève du Lycée de Tokoin déclare :

« Moi, je ne suis pas intéressé par la politique. Je ne veux pas appartenir même à un parti. Ce que je vois là chaque fois qu'il y a marche me fait peur. On lance les gaz lacrymogènes. On bat les gens dans les maisons... Non je ne veux pas ».

Un autre élève de Tokoin renchérit :

« L'année dernière, nos camarades élèves sont venus ici nous chasser des classes avec des cailloux et certains ont été blessés ... Après quand ils étaient dans la rue, la police est venue avec les bâtons et il y a eu des blessés... La politique là, c'est trop dangereux ».

Contrairement aux élèves de Tokoin, ceux de Sogbossito, éloignés de la ville, vivent moins ou pas du tout les effets des soubresauts sociopolitiques qui auraient pu les décourager. Ils nourrissent plus la volonté de faire de la politique. Ils participent ainsi beaucoup plus aux activités politiques, notamment pour le partage des informations politiques et la mobilisation politique lors des campagnes électorales. Ils sont 86% (N = 261) au Lycée de Sogbossito à penser que c'est bon de voter au Togo, alors qu'au Lycée de Tokoin ils sont 64% avec la même opinion.

Les périodes électorales au Togo, notamment les présidentielles, ont été souvent violentes. Les tensions entretenues pendant les campagnes électorales, les contestations violentes des résultats et les répressions policières qui s'en suivent, expliquent les réserves et les peurs des élèves du Lycée de Tokoin à prendre part à certaines activités politiques. Les élèves l'expriment dans les deux établissements : 79% des élèves du Lycée de Tokoin pensent que les élections sont violentes au Togo ; ils sont 63% au Lycée de Sogbossito.

2.2. Groupes socioculturels d'appartenance des adolescents, niveau de connaissance et participation politique

Expliquer les connaissances, les perceptions et les attitudes politiques des adolescents revient à souligner l'importance de la culture sur la construction de la personnalité des individus. La transmission de la culture est en effet un processus qui débute au sein de la famille, longtemps reconnue comme jouant un rôle primordial dans la formation de la personnalité et de l'identité sociale de l'individu en général, et celle politique en particulier. Les parents transmettent d'autant plus facilement leurs opinions et attitudes politiques qu'elles correspondent à l'évolution des mœurs et de la société (Percheron, 1974 ; Gaxie 1978 ; Bourdieu, 1979 ; Jennings et Niemi 1981 ; Denni & Lecomte 1990 ; Elias 1991 ; Percheron & Rémond 1991 ; Ihl 2002). Ce sont par exemple les parents qui peuvent proposer une interprétation de l'actualité politique. Le processus d'inculcation des idées politiques est influencé par la condition d'émission des messages et codes, notamment le climat affectif.

De manière générale, les préférences politiques des adolescents des deux lycées sont proches de celles de leurs parents puisque ceux-ci vivent pour la plupart avec les deux parents (69% ; N = 300), le père seul (5%), la mère seule (8%) ou avec un tuteur (12%). Les enfants sont souvent moulés dans les schèmes culturels de leurs parents qui ne manquent pas de transmettre à leur progéniture les faits d'histoire qui ont constitué la trame de leur propre parcours politique. Les enfants prennent à l'occasion pour vérité absolue tout ce qui est relaté des souffrances et des méfiances qui ont alimenté la vie politique passée de leurs parents. Ces faits d'histoire se transmettent donc de génération en génération et cristallisent les opinions politiques au sein de certains groupes sociaux primaires (familles, villages, communautés religieuses, ethniques ou professionnelles). C'est la réaffirmation du modèle du « traumatisme historique ».

Au Togo, deux faits traumatiques majeurs plongent constamment les nouvelles générations dans un passé lointain pour construire des représentations politiques sur fond d'un manichéisme

sommaire. Les exactions de la milice politique du Comité de l'Unité Togolaise (CUT) sur les partisans de l'opposition entre avril 1958 et janvier 1963 constituent le premier élément traumatique dans certaines familles. L'assassinat du premier président du Togo indépendant, Sylvanus Olympio, le 13 janvier 1963 par un groupe de militaires ethniquement¹ homogène constitue le second élément traumatique dont se servent d'autres familles comme élément fondateur de leur idéologie politique. D'un côté comme de l'autre, il y a manifestement manipulation de l'histoire et instrumentalisation des faits de violences politiques pour concevoir et fixer les opinions chez les enfants et les jeunes en général. En réalité, les miliciens du CUT, beaucoup plus connus au Togo sous le nom de « *Ablodé² Sodja³* », véritables activistes politiques, se recrutaient dans toutes les ethnies et tous les coins du pays où étaient solidement implanté le parti indépendantiste.

La manipulation de l'histoire au nord du Togo (pays *kabyè* entre autres) et une partie du Sud (le pays *ouatchi* en l'occurrence), anciens fiefs de la coalition progressiste⁴, fait croire que ce sont les « *Ahouna n'ma⁵* » qui ont massacré les « *Kabyè n'ma⁶* ». L'instrumentalisation de ces violences politiques amène des parents à sensibiliser leurs enfants de ne jamais laisser « les méchants *Ahouna n'ma* » reprendre le pouvoir sinon ce sera le déluge au Nord. *Ablodé-Sodja* est agité

¹ Le commando de militaires qui a mis fin au règne du président Olympio est constitué intégralement de Kabyè (ethnie du nord du Togo).

² Ablodé veut dire en langue éwé « liberté » ou « indépendance ». Ainsi, appelés, les « Ablodé Sodja » sont les « gardiens de l'indépendance » qui ont entretenu la terreur politique au lendemain de la victoire des indépendantistes le 27 avril 1958.

³ *Sodja* est une déclinaison en langue éwé (langue courante dans le Sud-Togo) du mot anglais « soldat » (soldat).

⁴ Le Parti Togolais du progrès (PTP) de Nicolas Grunitzky et l'Union des Chefs et Populations du Nord (UCPN) de Dermane Ayéva et Antoine Idrissou Méatchi, formations politiques implantées respectivement dans le pays ifè (Atakpamé) et ouatchi (Yoto et Vo) pour la première, et le pays tem, kabyè, Lamba et Nawda (Tchaoudjo, Binah, Kéran, Kozah et Doufelgou) pour la seconde, étaient alors favorables à une progressive autodétermination, et donc considérées comme les suppôts de l'ordre colonial par les partis qui réclamaient l'indépendance totale et immédiate (CUT, JUVENTO et MPT).

⁵ Les éwé et les Guin (Mina) sont ainsi désignés par les Kabyè.

⁶ Les Kabyè se désignent eux-mêmes comme cela.

comme un épouvantail dans la plupart des familles kabyè. Au sud du Togo, la manipulation du coup d'Etat sanglant du 13 janvier 1963 laisse entendre que ce sont les « *Kablétowo*¹ » qui ont mis un terme à l'indépendance et à la démocratie. Instrumentalisé, cet assassinat politique sert de leitmotiv et de point d'ancrage idéologique dans l'éducation politique des enfants à qui des parents martèlent qu'il faut chasser par tous les moyens les « *kablétowo* usurpateurs » du pouvoir.

De toute évidence, d'un côté comme de l'autre, il y a exagération et manipulation de l'opinion d'autant que le pouvoir en place depuis 1963 est une savante combinaison des ethnies du Togo et les hommes liges du président Eyadéma, et de son fils Faure qui lui a succédé en 2005, appartiennent à toutes les ethnies du Togo. Toutefois, les violences exercées sur les Kabyè dans certaines localités du Sud-Togo et dans certains quartiers au sud de la lagune de Lomé ont laissé des souvenirs qui influencent les idées politiques dans cette communauté. De même, les expéditions punitives des forces armées et les descentes policières dans les quartiers au sud de la lagune de Lomé, fief de l'opposition, a laissé de graves séquelles chez les parents et les élèves des communautés éwé et guin. Les méfiances politiques ne sont pas tout à fait gratuites.

Ainsi donc, le vague intérêt politique que manifestent les élèves des deux lycées s'incruste dans cette lecture manichéenne de l'histoire du Togo. Il y a des parents qui déconseillent à leurs enfants la participation aux manifestations politiques par mesure de sécurité (crainte des violentes répressions policières) ou par mépris séculier. Mais, toujours est-il que les enfants du Lycée de Tokoin discutent des questions politiques avec leurs parents mieux que ceux du Lycée de Sogbossito (68% contre 32% ; N = 75). Dans une étude sur l'occupation géographique de la capitale et son incidence sur les manifestations politiques, il a été signalé le phénomène d'appropriation

¹ Les Kabyè sont ainsi désignés par les Éwé et les Guin. Par extension, tous les originaires du nord du Togo sont appelés *Kablétowo* par les communautés du Sud Togo.

identitaire de l'espace urbain et périurbain de Lomé et de son incidence en politique (Danioué 2011).

La situation géographique du Lycée de Tokoin préfigure une identité des élèves : les quartiers de provenance de ces élèves sont habités en majorité par les membres des ethnies *éwé* et *guin* qui restent les viviers naturels de l'opposition togolaise. En revanche, la périphérie nord de Lomé (le canton d'Agoè) étant massivement occupé par les populations originaires du septentrion, il est probable que les élèves du Lycée de Sogbossito aient des parents membres, pour l'essentiel, des ethnies¹ du Nord, en l'occurrence les Kabyè.

Il y a par ailleurs une covariance entre le niveau d'instruction des parents et le niveau de connaissance et d'appropriation du champ politique des enfants. Ceux avec qui les élèves adolescents vivent ont un niveau d'instruction relativement élevé : 46% des parents ont un niveau universitaire ; 18% ont atteint le lycée et 26% ont fait le collège. Ce niveau d'instruction confortable dans un pays où le taux d'analphabétisme oscille entre 30 et 35%, aurait pu être un critère de valorisation du champ politique car, parmi les indicateurs de la position sociale, c'est le niveau de diplôme qui exerce l'influence la plus décisive sur la participation politique active. Ce poids de l'instruction sur la participation politique s'explique par le fait que la pratique politique revêt une dimension intellectuelle. Les enfants vivant avec les parents instruits développeraient une prédisposition politique en améliorant leurs connaissances et leurs perceptions du champ politique. Les travaux d'Annick Percheron (1974 ; 1978) sur la socialisation politique soulignent que les orientations vers la gauche ou la droite en France sont précocement acquises. Les enfants de 10-14 ans manifestent une proximité idéologique pour la droite ou pour la gauche à l'instar des enfants américains du même groupe d'âge qui s'identifient aux républicains ou aux démocrates. Ces proximités poli-

¹ Pour éviter des crispations et des situations de blocage ou de fixation qui multiplierait les non-réponses, nous avons choisi délibérément d'exclure la variable ethnique de la collecte des données.

tico-idéologiques sont explicites à l'adolescence où la majorité d'entre eux est capable de se situer sur l'échelle droite/gauche.

Contrairement à ces conclusions sur la corrélation entre le niveau d'instruction des parents et la prédisposition politique des enfants, les résultats de la recherche indiquent que les adolescents togolais en milieu scolaire communiquent très peu avec leurs parents, même en milieu urbain. Sur l'ensemble des deux établissements, ils sont 72% à ne pas discuter de la politique avec leurs parents (N = 267) contre seulement 28% d'élèves qui ont le privilège d'échanger avec leurs parents sur des questions politiques. C'est une remise en cause de l'idée généralement admise que plus les parents sont instruits, plus ils lisent et partagent les informations politiques en famille. Les orientations politiques individuelles des enfants ne sont donc pas essentiellement le produit de la socialisation familiale.

C'est un fait que les Togolais, contrairement à leurs voisins du Bénin ou du Ghana, sont très peu prolixes sur les questions politiques en public, comme dans les cercles familiaux. Les échanges sont rares sur les questions politiques, surtout celles nationales. Les gens préfèrent débattre de l'actualité étrangère que celle nationale. L'enquête révèle que les parents interdisent ouvertement les activités politiques à leurs enfants. Ainsi, 90 % des élèves des deux établissements déclarent que leurs parents n'acceptent pas qu'ils prennent part à des activités d'ordre politique (N = 270). Seuls 10% des élèves avouent avoir la compréhension ou la tolérance de leurs parents au sujet des activités politiques. Interrogés pour savoir leur position s'ils étaient à la place de leurs parents, les élèves ont quasiment les mêmes réactions. Ils n'accepteraient pas que leurs enfants s'intéressent aux activités politiques à cet âge (87%). Seuls 13% auraient eu une opinion favorable à la place de leurs parents. Pourquoi cette réticence des parents ?

D'abord, le climat politique délétère, souvent tendu et ponctué d'actes de violence, dans lequel baignent les Togolais depuis la restauration du pluralisme politique en 1991, et de son succédané, la compétition électorale, a pour effet la méfiance des citoyens vis-à-vis des affaires politiques. De nombreux citoyens sont encore traumatisés

sés par les diverses violences entre 1991 et 2005. Ensuite, il faut noter que dans les Etats africains, l'identification partisane est moins perceptible que le dualisme entre partisans/adversaires du pouvoir ou Pouvoir/Opposition. Ce genre de clivages est sans fondement idéologique, philosophique ou doctrinaire. Il s'agit, dans ce contexte, des allégeances politiques nourries par un clientélisme communautaire (tribal ou ethnique). Ceci contraint les citoyens à des réserves et méfiances vis-à-vis de la politique lorsque l'on n'est pas de la même obédience politique. Tout se résume par des diatribes contre l'ethnie présumée détentrice du pouvoir d'Etat.

Pour les parents, il s'agit d'éviter à leurs enfants des situations compromettantes car, dans un passé récent, toute critique du pouvoir politique pouvait conduire un citoyen dans un poste de police ou de gendarmerie pour lui apprendre à « regarder dans la même direction ». Même avec la libéralisation de la vie politique, certains citoyens sont indexés et maltraités du fait de leur obédience politique. Ce fait est très remarquable au sein de la communauté kabyè où les mouchards continuent par intimider pour éviter en quelque sorte les brebis égarées dans la bergerie. Ces contraintes sociales inhibent la volonté d'engagement politique de certaines personnes, voire des communautés entières. Ce sont des situations qui expliquent en partie le sentiment d'apathie politique observable au Togo. Les taux d'abstention relativement élevés (entre 35 et 40%) enregistrés lors des élections présidentielles et législatives depuis 1999, participent clairement à ce sentiment de lassitude, de peur, de crispation ou simplement de désintérêt politique. Les élèves interrogés pensent en tout état de cause que prendre part aux activités politiques, notamment celles des partis politiques, est dangereux (74% ; N = 279). Ils sont tout de même 24% (N = 276) qui avouent participer aux manifestations des partis politiques, mais il s'agit essentiellement des marches de soutien au régime en place organisées par le parti au pouvoir (67%), et moins pour les manifestations de l'opposition et autres débrayages scolaires.

L'action familiale dans la construction de la personnalité de base de l'individu est souvent complétée par celles d'autres instances

comme les groupes de pairs (amis et voisins), les clubs et associations, les lieux de culte. Ces groupes socioculturels sont des lieux où se forment des idées, des systèmes de normes et valeurs, et se construisent des identités politiques. L'une des conclusions des travaux de Lazarsfeld (*op.cit.* : 27), restée une classique des sciences sociales, est qu'une personne pense politiquement comme elle est socialement. Autrement dit, les caractéristiques sociales déterminent les préférences politiques. Les contacts entre les membres du groupe, les discussions et conversations informelles, influent beaucoup sur le niveau de connaissance, sur les perceptions et les attitudes des individus, et davantage sur les adolescents à la recherche des repères et des modèles dans leur vie en construction. Leur savoir et leur savoir-faire politiques sont aussi tributaires des appartenances aux groupes socioculturels de base. La tendance est donc à l'homogénéité politique des groupes sociaux, y compris celui des adolescents.

La plupart des enquêtés des deux lycées fréquente des amis (90% ; N = 294), et s'identifient presque tous à un groupe religieux (99%). Dans le cadre de la présente recherche, il est difficile d'indiquer l'importance de l'influence réelle exercée par leurs amis sur ces adolescents. Ils sont 88% (N = 261) qui ont des amis au lycée (groupe de pairs). Ils sont 47% qui déclarent avoir des amis au collège (généralement les élèves de seconde dont les amis sont restés au collège) et 45% qui en ont à l'université (les amis antérieurement au lycée). Le rejet des cercles politiques est largement compensé par l'adhésion des élèves aux organisations religieuses (72% ; N = 129) et socioculturelles (24 %). C'est un fait connu que la religion se pose en refuge politique dans une société de blocage. Le cas des groupes religieux identitaires et extrémistes illustrent à suffisance ce postulat (cas Boko Haram, Sentier Lumineux, etc.).

2.3. Appropriation des TIC et formation de la personnalité politique chez les élèves

Une démocratie n'a de sens que si les citoyens tirent d'une bonne information le pouvoir de penser librement et le sentiment de

participer à la vie politique (Bensaïd 1993 : 27). Le fait est connu par les sociologues que les médias agissent sur l'individu comme un anesthésiant en le rendant docile à son environnement. La participation politique reste tributaire du niveau d'information de chaque individu. Plus on lit les livres et les journaux, plus on regarde la télévision et Internet, plus on est informé sur la vie nationale et internationale, plus on participe à la vie politique. D'où l'importance de l'alphabétisation dans la survie de l'Etat démocratique. De nos jours, le savoir humain n'est plus l'apanage de l'expérience personnelle, de l'héritage culturel de la famille, de l'école ou des livres. L'école et la famille ont cessé d'être les principales sources du savoir, savoir-faire et savoir-être. Les médias exercent une influence assez considérable dans le processus de formation de l'opinion publique ou individuelle. Gaxie (1993 : 69) affirme que les journalistes sont des intermédiaires culturels. Les connaissances dont disposent aujourd'hui les êtres humains, en dehors du savoir strictement professionnel, vient des médias et particulièrement de l'audiovisuelle. Les TIC (Internet et ses accessoires) ne font que renforcer cette donne culturelle qui s'impose à tous les êtres humains. Burdeau (1982 : 247) le disait assez bien en son temps : « La démocratie est solidaire de l'information des citoyens et il serait paradoxal que les seules connaissances qui ne puissent leur être communiquées soient celles que détiennent les gouvernants ».

L'information contribue au changement du système de valeurs auquel l'individu est attaché. C'est le cas des études sur le processus de formation de la foule psychologique à l'issue duquel l'individu acquiert une seconde nature. Il en est de même du processus de formation de l'opinion publique qui, ainsi que le notait Alfred Sauvy (1990 : 25), ne peut se former que d'après la connaissance qu'elle a de certains faits, de certaines connaissances. Les sociologues américains (Paul Lazarsfeld et Karl Merton), insistent d'ailleurs sur l'importance des relais sociaux car, de leur avis, les moyens d'information confèrent du prestige et augmentent l'autorité d'individus et de groupes en légitimant la situation qu'ils occupent dans la société. Cependant, l'efficacité de cette médiation dépend

pour une large part de la capacité des relais à être impartiaux en ne manifestant aucune hostilité à l'égard du contenu des messages qui leur sont transmis (risque de manipulation de l'information). L'information ne doit donc pas être distillée, au risque de former une opinion tronquée. Les moyens d'information doivent permettre un mouvement à double sens, un flux et un reflux (Caron 2000 ; Cayrol 1997). Car, les gouvernants ont besoin de connaître, mieux de comprendre, les aspirations de la base. La démocratie n'est véritablement opératoire qu'avec des citoyens bien informés.

Pour John Locke et Alexis de Tocqueville, l'existence de la démocratie et son enracinement reposent sur des citoyens possédant un haut degré d'information politique, un profond attachement aux valeurs du pluralisme et une volonté d'engagement. Par conséquent, on distingue le citoyen réel (actif) du citoyen idéal (passif). Cette distinction sémantique débouche sur le constat de Verba et Almond dans leur analyse sur la culture politique :

« Une démocratie qui marche bien requiert des citoyens engagés et actifs, informés en matière politique et influents. Quand ils prennent des décisions, particulièrement lorsqu'ils s'apprêtent à voter, ils doivent le faire sur la base d'une évaluation prudente de la situation et d'une comparaison attentive des différents choix » (Almond & Verba 1963 : 474).

Selon les thèses participationnistes issues de l'illusion démocratique, l'exercice d'une véritable démocratie suppose une compétence politique d'une égale répartition au sein de la population. Car la concentration de la compétence politique dans les mains d'une minorité d'individus débouche sur l'élitisme démocratique, une espèce de ségrégation politique, qui a la très fâcheuse conséquence d'accroître l'apathie politique par l'exclusion du jeu politique de la majorité des citoyens. Ce qui expliquerait la croissance des taux d'abstention (Gaxie 1978).

Les médias ne jouent pas encore véritablement leur rôle dans la plupart des démocraties en construction sur le continent. Si la presse privée est politiquement liée, la presse officielle est par contre

embrigadée et sert d'instrument de propagande au pouvoir en place. L'exemple de certains pays comme le Togo est très caractéristique de l'écart conceptuel entre le discours sur le droit à l'information, le dispositif législatif et la pratique médiatique. L'image est saisissante au Togo de voir les gens acheter la presse officielle rien que pour lire les pages nécrologiques et autres annonces. La chaîne nationale de télévision (TVT) a montré ses limites dans l'information du citoyen. Pour ceux qui n'ont accès qu'à cette chaîne de télévision, on allume encore son poste téléviseur bien souvent que pour regarder les feuilletons, les clips, les dessins animés ou les matches de football. C'est ce que confirment les résultats de la recherche au regard des sources d'information, des émissions suivies à la télévision et de l'usage de l'Internet.

En effet, les TIC sont les principales sources d'information des élèves des deux établissements : la radio (79% ; N = 273), la télévision (78%) et Internet (46%). Seuls 12% des élèves déclarent disposer de l'Internet à la maison ou depuis leur appareil mobile ; 52% (N = 261) parmi eux lisent les journaux (la presse privée ayant leur faveur). Mais alors, quels usages font-ils de ces différents médias ? A l'analyse, les médias télévisuels participent peu à la socialisation politique des élèves qui regardent plutôt à la télévision les films et les feuilletons (78%), les émissions sportives (18,5%), les dessins animés (16%), les clips (6,5%). Seuls 14% regardent le journal télévisé et les documentaires, et 8% suivent les débats politiques.

L'usage de l'Internet est encore très faible. Moins de la moitié des élèves utilisent cet outil pour leur information et presque personne pour sa formation. Ils sont confrontés aux problèmes de disponibilité des cybercafés, d'accessibilité au réseau Internet (problème récurrent d'absence de connexion et du très faible débit) et au coût exorbitant du temps de connexion aussi bien dans les cybercafés que dans l'usage privé. Le Togo est réputé avoir un coût de téléphonie élevé comparativement à ses voisins. Il est aussi relevé une faible appropriation de l'outil informatique par le système scolaire. Très peu d'écoles disposent d'ordinateurs à l'usage des apprenants. Et les rares établissements qui en disposent

appartiennent au secteur privé. L'école publique togolaise est loin d'offrir aux enfants un cadre d'apprentissage qui intègre les TIC. L'ordinateur et la tablette restent un luxe pour les parents qui se débattent déjà durement chaque année pour s'acquitter des divers frais de scolarité de leurs enfants.

La téléphonie mobile est très répandue à l'école togolaise, surtout en zone urbaine et périurbaine. Sur l'ensemble des élèves enquêtés, 64% (N = 300) possèdent un téléphone mobile. Mais la qualité des appareils à la portée des poches et le coût d'une pulsion ne permettent pas un meilleur usage de cet important outil de communication. Le monopole de l'Etat dans le secteur des télécommunications est invoqué pour justifier la cherté de la téléphonie. Les taxes douanières sur l'importation de l'outil informatique expliquent pour leur part l'inaccessibilité des ordinateurs et donc constituent un obstacle de la vulgarisation de l'Internet. A côté, il faut également signaler la qualité très approximative de la fourniture en énergie électrique avec des délestages intempestifs.

Somme toute, les pouvoirs publics doivent œuvrer véritablement pour le développement et la vulgarisation des TIC qui se sont révélées être de puissants auxiliaires des structures formelles d'enseignement et d'éducation dans plusieurs pays. Devant le recul de l'école publique, les moyens modernes d'information et de communication peuvent contribuer efficacement à combattre l'ignorance qui demeure l'un des obstacles majeurs à l'enracinement de la démocratie. Un citoyen cultivé est d'abord celui bien informé, et un citoyen bien informé est plus porté vers la participation. Un ignorant a plutôt tendance à considérer la chose politique comme une affaire particulière qui n'intéresserait que des spécialistes. Il est par ce fait nécessaire de trouver des solutions de rechange à l'élitisme de l'école et au morcellement des connaissances et des savoirs en organisant des émissions radiodiffusées et télévisées sur la vie de la cité, dans la meilleure des hypothèses dans les langues locales pour permettre une forte accessibilité et une meilleure audibilité du message. Les chaînes de radio et de télévision

nationales gagneraient à diffuser en direct les débats parlementaires et à multiplier les émissions sur les choses les plus ordinaires comme la connaissance de l'histoire du pays, de ses peuples et de ses communautés, de ses institutions, des activités des tribunaux et des commissariats de police, hors des tentations propagandistes et des relents moralisateurs ou accusateurs.

2.4. L'école comme espace privilégié de la socialisation politique

L'école reste le lieu privilégié de l'éducation, considérée comme le transfert d'un héritage de savoirs, d'idées et de valeurs acquises par des générations successives. Mécanisme de stabilisation ou de pérennisation des valeurs que véhicule le système politique, la socialisation politique est avant tout la connaissance des règles du jeu. De même que l'instruction civique a pour fonction la formation du citoyen, de même la fonction de la socialisation politique est d'assurer la stabilité institutionnelle à travers les générations, et non pas d'assurer la pérennité au pouvoir d'une oligarchie ou d'un individu. C'est pourquoi la socialisation politique a pour rôle essentiel d'inculquer les principes du système politique et de développer les qualités du citoyen, qu'on soit prince ou sujet, en le rendant fidèle aux règles du jeu, respectueux des institutions et loyal envers son pays (Danioué 1997).

Plus de cinq décennies après l'indépendance, les Etats africains restent fidèles pour la plupart au statu quo colonial selon lequel « la politique n'a pas de place à l'école ». La socialisation politique à l'école se heurte en Afrique à plusieurs obstacles plutôt politiques que structurels. On se limite, le plus souvent, à un cours d'instruction civique dont on a le plus grand mal à tracer les contours pédagogiques (on enseigne les devoirs et jamais les droits). C'est le cas du Togo où parler de politique à l'école est vite assimilé à une atteinte à la sécurité de l'Etat. Après la période du parti unique où il a

été entretenu les sections du parti-Etat dans les écoles¹ pour assurer la stabilité idéologique et institutionnelle, l'éducation politique a disparu des établissements. Si les associations d'élèves sont formellement interdites dans les écoles, la création et le fonctionnement des associations à l'université sont liés à l'inféodation au pouvoir en place, confinant les autres courants politiques ou idéologiques à la clandestinité. Ainsi, lorsque les élèves se déversent en avril 2013 dans les rues de Lomé et dans les principales villes du pays pour réclamer le retour des enseignants en grève, pour sauver leurs examens, le pouvoir invoque la manipulation politique et procède à une violente répression qui se solde par deux morts². Face aux mouvements d'humeurs des étudiants, le gouvernement dénonce toujours la manipulation des étudiants par les partis de l'opposition politique pour dresser un mur de béton et mettre les universités publiques quasiment en état de siège pendant plusieurs jours.

A l'analyse, il est vain et puéril de récuser la politique à l'école. La socialisation politique ne se confond pas avec la politisation de l'école. En tant que lieu d'apprentissage des connaissances et des savoirs (savoir-être et savoir-faire), l'école ne saurait connaître des tabous culturels. Si la jeunesse est la relève de demain, il est normal qu'elle soit préparée à assumer ses responsabilités dans tous les compartiments de la vie sociale, surtout lorsque toutes les études démographiques témoignent de la jeunesse³ de la population africaine. C'est aussi l'avis de Gonidec & Minh (1980 : 286) :

« Si le développement économique et social requiert des spécialistes avertis, le développement politique exige que chacun possède une connaissance suffisante des structures et des orientations politiques du pays comme des grands problèmes internationaux. La question est d'autant

¹ Il a été créé ce qui était nommé les « 3 S », entendu « Sous Section Scolaire » du parti-Etat, le Rassemblement du Peuple Togolais (RPT), animé par les élèves.

² Deux élèves sont tombés sous les balles meurtrières de la police à Dapaong dans l'extrême nord du pays.

³ Le dernier recensement.

plus importante que la jeunesse (les moins de vingt ans) constituent une fraction importante, souvent majoritaire de la population ».

Dans sa présentation des résultats globaux du 4^e RGPH¹, la Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale reconnaît la prépondérance des jeunes, voire des adolescents dans la population : « Une des caractéristiques majeures de la population togolaise est sa croissance relativement forte [et] l'une des implications de cette forte croissance est l'extrême jeunesse de la population ».

Sur l'ensemble des 6 191 155 Togolais officiellement recensés, il y a 60% de moins de 25 ans et 42% de moins de 15 ans². C'est dire que plus de la moitié de la population togolaise se trouve sur les bancs de l'école. Or, de nos jours, l'enfant passe plus de temps à l'école, donc en dehors du cadre familial, soit en moyenne neuf heures à l'école et seulement cinq heures avec ses parents de lundi à vendredi. Le seul lieu où il peut apprendre à rencontrer l'autre, à le connaître et à l'accepter avec ses différences, le seul lieu où l'enfant peut avoir un apprentissage plus neutre de la vie, une connaissance plus impartiale de son pays et du monde, c'est bien l'école qui s'impose comme seul cadre capable d'offrir le temps maximal à la formation civique et à l'éducation politique. En imaginant seulement que chaque année un million d'enfants soient suffisamment imprégnés des principes élémentaires de l'Etat de droit et qu'ils soient capables à la longue d'instiller des comportements politiques propres à la démocratie compétitive, on peut logiquement penser qu'au bout d'une décennie, les trois quarts de la population seraient en mesure de participer activement à la vie politique en connaissant les exigences de l'Etat démocratique et les principes fondateurs de l'Etat de droit qui va de pair avec la démocratie.

Au lieu de cela, l'éducation politique est exclue de l'école togolaise. L'enquête confirme ce black-out :

¹ Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH4).

² RGPH4.

- les élèves ne discutent pas des questions politiques avec leurs enseignants (98%) ; les enseignants ne répondent que très rarement aux questions sur la politique nationale et ne donnent régulièrement que les exemples d'autres pays (95%) ;

- les élèves du secondaire ne connaissent pas les textes fondateurs de la République comme la constitution, le code électoral, le code des personnes et de la famille (ils n'ont jamais lu ces textes) ; ils n'ont pas connaissance de l'existence de la charte des partis politiques ; seuls 14% sont en mesure de citer, dans le désordre, tous les présidents du Togo (ils ne connaissent que Sylvanus Olympio, Gnassingbé Eyadéma et Faure Gnassingbé) ;

- les élèves ont des idées erronées, souvent véhiculées par le discours politique et les prêches des prêtres, pasteurs et imams inféodés au pouvoir en place : ils pensent à 72% que c'est Dieu qui donne le pouvoir (choix divin) et que les élections ne sont pas déterminantes dans le choix du président de la République, etc.

Ce sont bien là les conséquences négatives de l'absence ou du déficit d'éducation politique à l'école. C'est là un paradoxe d'autant que grâce aux TIC, les élèves ont accès à toutes sortes d'information que les programmes à l'école et les enseignants leur refusent. Interrogés pour savoir s'ils donnent leur point de vue sur la manière dont le pays est gouverné, ils sont 63% (N = 261) à répondre par l'affirmative. Ils sont 43% (N = 267) à discuter des élections politiques nationales. Sur certaines questions, quelques adolescents (8%) sont en avance sur leur âge ; ils peuvent citer dans l'ordre tous les présidents du Togo depuis l'indépendance, plus de la moitié des premiers ministres depuis 1991, une dizaine de partis politiques et leur président.

La politisation de la société est un couteau à double tranchant. D'un côté, elle peut servir à l'asservissement de l'individu et de l'autre elle peut assurer sa libération en lui permettant le cas échéant de participer au fonctionnement du système politique qu'il peut juger grâce à sa connaissance. En revanche, l'absence de politisation par des structures officielles (école et médias) entraîne de facto un transfert des loyalismes. Car, une fois que la politisation passe par

des structures privées (famille, ethnie, tribu, région, groupe religieux, groupes de pairs, clubs, associations, etc.), les loyalismes se tournent plutôt vers ces groupes sociaux primaires au lieu d'être une adhésion raisonnée au système politique national, et partant au pouvoir politique et ses agrégats. Par ailleurs, la socialisation politique à l'école ou la politisation de la société peut constituer un puissant antidote à la tentation de monopolisation du pouvoir, ainsi que le soulignait Frantz Fanon (1959 : 146) :

« Politiser, ce n'est pas, ce ne peut pas être faire un discours politique. Politiser, c'est ouvrir l'esprit, c'est éveiller l'esprit, mettre au monde l'esprit; c'est s'acharner à faire comprendre aux masses qu'il n'y a pas de démiurge, mais que le démiurge c'est le peuple et que les mains magiciennes ne sont en définitive que les mains du peuple ».

L'éducation politique est un facteur de développement par sa contribution à l'avènement d'une culture civique ; le civisme, entendu ici comme un comportement conscient et actif orienté vers la participation au fonctionnement du système politique. Toutefois, pour ne pas verser dans un conformisme passif et avilissant, il importe que ce civisme débouche sur un comportement libéral. Car, en démocratie, le seul conformisme autorisé est l'amour de la frugalité et le respect de la loi conçue comme la commune mesure, encore que cette loi, pour être juste et au service de tous, doit être le résultat d'un consensus, c'est-à-dire le fruit de la volonté générale. C'est tout l'intérêt qu'il y a de permettre la contestation, la critique positive pour éviter la révolte et la désintégration de l'Etat lorsque ceux que la volonté générale a désignés pour gouverner ne répondent plus à l'attente du peuple en corps.

Conclusion

C'est donc entendu : les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de demain dans toutes les dimensions. Il est évident dans ce contexte que les prédispositions politiques ou l'intérêt déclaré pour la poli-

tique se révèle précoce grâce aux efforts fournis dans le domaine de la communication et de l'éducation. Les adolescents d'aujourd'hui ont pour parents ceux d'une autre génération qui n'ont pas bénéficié des mêmes atouts. Une telle filiation entraîne deux conséquences : ils reçoivent une éducation plus libérale faisant plus de place au développement de l'autonomie de l'enfant que leurs prédécesseurs. L'effet du contexte politique géographiquement ancré ne supprime pas l'influence de l'appartenance sociale individuelle mais elle diversifie fortement les effets.

Les adolescents ont acquis ou hérité les orientations politiques d'adultes qui ont appris, dans la tourmente démocratiques des années 1990, à douter des idéologies, des clivages partisans, voire des élections. Ils tirent des bénéfices de la multiplication des sources d'information et leurs accès relativement plus facile. Malgré tout, le champ politique reste sombre, sacralisé, difficile à arpenter, moins connue par les adolescents. C'est par défaut de mise en contact des enfants au système politique par l'intermédiaire de personnalités marquantes, par manque de sensibilisation à l'univers politique à travers les discussions en famille et à l'école, toutes choses qui ne permettent pas de rationaliser la perception positive du système politique et l'intérêt à s'engager dans le champ politique. En tout état de cause, l'école doit jouer pleinement son rôle de cadre de formation des citoyens épanouis. L'école et les enseignants doivent être libérés des pressions politiciennes et des pratiques policières qui s'exercent encore avec acuité même si elles sont plus discrètes.

Bibliographie

- Abastado C., 1980 : *Messages des médias*, Paris, Cedic.
Almond A. G. & Verba S., 1963: *The Civic Culture*, Princeton, Princeton University Press.
Balandier G., 1985 : *Le détour - Pouvoir et modernité*, Paris, Fayard.
Bois P., 1971 : *Paysans de l'Ouest*, Paris, Flammarion.

- Bensaïd N., 1993 : « Le mensonge des images vraies - Le citoyen et l'information », in *Faut-il avoir peur de la démocratie ?*, Paris, Seuil, coll. " Le genre humain ".
- Bourdieu P., 1979 : *La distinction*, Paris, Minuit.
- Caron F., 2000 : « La troisième révolution industrielle », Paris, *L'Express*, n°2547, décembre.
- Cayrol R., 1997 : *Médias et démocratie : la dérive*, Paris, Presse de la Fondation Nationale de Science Politique.
- Cayrol R., 1991 : *Les Médias*, Paris, PUF.
- Coles R., 1986 : *The political life of children*, Boston, Atlantic Monthly Press.
- Connel R. W., 1971 : « Figures politiques, personnages de bandes dessinées, faits et légendes jouant des coudes les uns avec les autres, avec une splendide promiscuité », in *The Children's construction of politics*, Carlton, Melbourne University Press.
- Danioué R. T., 1997 : *Afrique, l'unité de mesure démocratique : essai sur les postulats de changement politique*, Paris, L'Harmattan.
- Danioué R. T., 2001 : « Socialisation politique et démocratie participative : réflexion sur la contribution de la culture politique au développement de l'Etat démocratique en Afrique », *Annales de l'Université de Lomé, Série Lettres et Sciences humaines*, Tome XXI, vol.1.
- Danioué R. T., 2011 : « Dis-moi où tu habites, je te dirai qui tu es : logiques spatiales et dynamiques identitaires dans la ville de Lomé », *Cahiers du CERLESH*, Tome XXVI, n°38, Université de Ouagadougou.
- Denni B. & Le Comte P., 1990 : *Sociologie du politique*, Grenoble, Presses Universitaires.
- de Souza F., 1996 : « La liberté d'expression : un droit primordial », Bruxelles, in *Courrier*, n°158.
- Dupoirier & Grunberg, (sous dir.), 1986 : *Mars 1986 : La drôle de défaite de la gauche*, Paris, PUF.
- Elias N., 1991 : *La société des individus*, Paris, Fayard.

- Ferro M., 1991 : *L'information en uniforme : propagande, désinformation, censure et manipulation*, Paris, Ed. Ramsey.
- Fiorina P. M. & Niemi G. R., 1976 : *Generation and politics*, Princeton, Princeton University Press.
- Gaxie D., 1978 : *Le cens caché - Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil.
- Huckfeld R. & Sprague J., 1993 : « Networks in context : the social flow of political information », in *American Political Science Review*, 81 (4).
- Ihl O., 2002 : « Socialisation et événement politique », in *Revue Française de Science Politique*, 2, vol 52.
- Jennings K. & Niemi G. R., 1968 : « The transmission of political Values from parents to child », in *American Political Science Review*, 62 (1).
- Jennings K. & Niemi G. R., 1974 : *The political character of the Adolescence : The influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings K. & Niemi G. R., 1981 : *Generation and politics*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings K. & Niemi G. R., 1996 : « Political knowledge across Time and Generations », in *Public Opinion Quartely*, 60.
- Krosnick A. J., & Alwin F. D., 1989 : « Aging and susceptibility to attitude change », in *Journal of personality and social psychology*, 57.
- Lau R. R. et al, 1979 : « The positivity bias in evaluation of publics figures : evidence against instruments artefacts », in *Public Opinion Quartely*, 43.
- Lazarsfeld P. F., Berelson B. & Gaudet H., 1944 : *The People's choice*, New York, Columbia University Press.
- Mayer N. & Perrineau P., 1992 : *Les comportements politiques*, Paris, Armand Colin.
- Muxel A., 1996 : *Les jeunes et la politique*, Paris, Hachette, coll. « Question de politique »
- Nora P., 1992 : « La génération », in Nora P. (dir.), *Les lieux de mémoires*, Paris, Gallimard.

- Percheron A. & Rémond R., 1991 (ss dir.) : *Âge et politique*, Paris, Economica.
- Percheron A., 1974 : *L'univers politique des enfants*, Paris, PFNSP.
- Percheron A., 1985 : « La socialisation politique », in Grawitz M. & Leca J., 1985 : *Traité de Science Politique*, Paris, PUF.
- Touraine A., 1973 : *Production de la société*, Paris, Seuil.
- Wolton D., 2000 : *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion.

L’AFFICHAGE, ENTRE POUVOIR D’INFORMATION, RÉGLEMENTATION ET POLLUTION VISUELLE EN MILIEU UNIVERSITAIRE TOGOLAIS

NAPO Gbati

Département de Sociologie/Faculté des Lettres Et Sciences Humaines
Université de Lomé

Introduction

L’information comme matière première est le nouveau paradigme auquel font face les sociétés actuelles. A partir du XXème siècle, elle fait référence à un ensemble de connaissances (Juanals 2000) et est, par extension, l’action d’informer le public (Bedouet et Cuisiniez 1995). Dans les universités africaines, elle est importante pour la diffusion des savoirs et des connaissances dans le contexte actuel des réformes. Mis à part l’oral, l’affichage et le courrier écrit constituent des supports de communication interne les plus utilisés en milieu universitaire.

Au Togo, à sa création le 14 septembre 1970, l’Université de Lomé¹ s’est assignée comme objectif la formation de cadres qualifiés pour entretenir et gérer les structures sociales, économiques et culturelles du pays. Elle se veut, par ailleurs, une institution de recherche au service du développement national. Une telle mission saurait-elle être possible sans un système de communication efficace ? En effet, le paysage communicationnel au sein de cette université est marqué par des messages de types informatifs, stratégiques et/ou publicitaires véhiculés par des supports dont des affiches qui ne laissent pas indifférents les acteurs évoluant dans ce système. Au-delà des affiches administratives où des sceaux sont apposés ; la majorité de celles qui se retrouvent sur les murs des amphithéâtres ne porte aucune mention ni signature qui indiquent une autorisation à les afficher. Aussi, faut-il le noter, l’absence de réglementation conduit à l’usage des murs, arbres et poubelles d’ordures comme moyen

¹ Anciennement appelée Université du Bénin.

pour véhiculer les informations. Dans ce contexte, et tel que préconisé par Boucquiaux et *al* (2008), des réflexions approfondies sur la gestion de l'information sont déterminantes pour accompagner l'université en matière de construction globale de stratégies de communication et de gouvernance. Dans cette gouvernance, la gestion et la circulation de l'information deviennent importantes afin de permettre aux différents acteurs de l'université de s'imprégner des nouvelles pratiques d'enseignement (enseigner autrement), d'évaluation et de programmation des salles de cours.

Au regard du contexte actuel, caractérisé par la mondialisation de l'information et l'apparition de nouvelles techniques de communication au sein de la société, quelle place occupe le système d'affichage dans la communication à l'Université de Lomé ? Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, l'étude a pour objectif de chercher à comprendre le mode de fonctionnement de ce système de communication et les conséquences de son usage sur l'environnement universitaire. Pour cerner les contours de cette interrogation, l'hypothèse suivante a été formulée : l'emploi abusif et sans réglementation des affiches pose un problème de pollution visuelle et environnementale. Cette hypothèse, pour être vérifiée, nécessite de collecter des informations sur le terrain avec une méthodologie appropriée. La présentation des résultats des données collectées et analysées est structurée en quatre (4) parties que précède le cadre de référence théorique et méthodologique.

1. Cadre théorique de référence et approche méthodologique

Cet article analyse l'affichage comme support de communication. Nos investigations sous l'angle de la sociologie de la communication ont porté sur l'université de Lomé. La théorie des usages et gratifications associée à cette recherche permet d'expliquer comment les acteurs de l'université font usage de l'affichage dans leurs milieux et ce qu'ils en tirent comme gratification. Pour leur part, Mallein et Toussaint (1994) montrent que c'est l'utilité d'une technique pour l'utilisateur potentiel qui précède son usage. Pour qu'une adminis-

tration adopte une technique de communication, celle-ci doit avoir du sens pour elle et son utilisation perçue comme positive. Cette technique doit être utile dans les activités quotidiennes, facilement utilisable et que son usage soit simple à comprendre et présenter une valeur ajoutée réelle. Dans ce contexte, l'usage du système d'affichage à l'Université de Lomé, dépend de ces significations d'usage qui renvoient aux représentations et aux valeurs que comporte une telle technique de communication. Ainsi, cherchant à comprendre le mode de fonctionnement de ce système de communication et les conséquences de son usage sur l'environnement universitaire une approche méthodologique s'impose dans la collecte des informations. La méthode adoptée est qualitative. Il s'agit de :

- la collecte de certaines affiches et l'analyse de leur contenu;
- l'observation directe de l'environnement de l'université dans son ensemble et plus spécifiquement des tableaux d'affichages, des murs, des poubelles, des arbres ayant servi d'affichages pour y déceler des affiches et leur mode d'apposition;
- d'entretiens individuels semi-directifs auprès d'un échantillon de cinquante cinq (55) participants choisis de façon aléatoire sur le principe de la diversité de leurs profils d'acteurs impliqués dans la communication par affichage ainsi que des facultés, des écoles et des instituts de l'université. Il s'agit de certains responsables ou chargés d'information de certains services, des secrétaires au sein de l'administration, des étudiants au sein de l'université, des responsables d'associations, etc.

Les entretiens ont porté sur les informations à mettre à la disposition des acteurs en milieu universitaire togolais, sur la question de l'autorisation à diffuser les informations par le canal de ces affichages et l'impact de leur apposition sauvage sur l'environnement universitaire.

Aussi, faut-il le rappeler que dans la phase de la constitution du corpus d'affiches à analyser, nous avons utilisé la photographie comme mode de collecte et de conservation d'informations. Une lecture exploratoire des revues, des ouvrages et des articles a permis de recentrer la problématique et d'élaborer la bibliographie.

Ces techniques ont permis de collecter des données de type compréhensif (Kaufmann 2001) dont le traitement a consisté en une analyse de contenu et un croisement des différentes informations obtenues sur cette pratique communicationnelle. Cette phase méthodologique du traitement des données a conduit à la présentation des résultats.

2. Résultats

2.1. De l'absence d'un cadre réglementaire au désordre dans le système d'affichage

Le droit à l'information et d'être informé est une nécessité pour toute société et est garanti par un ensemble de textes nationaux et internationaux. Au Togo, la liberté d'expression et la libre circulation de l'information sont reconnues par l'Etat. Elles permettent aux différents acteurs de l'université d'exprimer leurs opinions sans être inquiétés ni poursuivis pourvu que les informations diffusées ne fassent pas l'objet de diffamation. Ce droit renvoie à l'usage de diverses techniques dans la circulation de l'information.

En effet, l'entrée des universités togolaises dans le système Licence Master Doctorat (LMD) s'inscrit dans une tendance mondiale de formation et d'éducation, qui s'est accélérée depuis les années 1990. A partir de cette année, on assiste à de profondes mutations des systèmes d'enseignement supérieur (Anaté 2012). Ces mutations exigent le développement des systèmes de communication.

Dans le contexte de l'Université de Lomé, le mur est le support premier sur lequel est affichée l'information de quelque service que ce soit. Cette pratique s'effectue dans un désordre à telle enseigne que les affiches apposées sur les murs des bâtiments administratifs et des amphithéâtres s'entassent les unes sur les autres sans que les bénéficiaires de l'information aient consultés cette dernière. La durée de vie d'une affiche dans ce cas devient éphémère dans les conditions où elle peut être détruite par les intempéries et les étudiants, principaux acteurs de consommation de l'information par voie

d'affichages. De fait, l'affichage nous affecte dans sa temporalité (Badir 2007). La consultation des informations à temps réel devient difficile dans une telle situation d'instabilité et de désordre qui caractérise le système d'affichage en milieu universitaire togolais. Ce qui conduit un participant, enseignant-chercheur à la faculté des lettres et sciences humaines interrogé lors de nos investigations, à affirmer que :

« L'absence de textes réglementant l'affichage et d'une équipe de contrôle amènent les étudiants, les prestataires de services et d'autres partenaires externes de l'université à placarder les affiches de façon anarchique, les unes sur les autres et n'importe où ».

Or, de l'avis d'un prestataire de services, c'est le fait de mettre l'information proche des bénéficiaires qui conduit à ce système d'affichage anarchique. Ces propos traduisent la réalité des faits de désordre qui caractérisent le système de communication par voie d'affichage dans l'environnement universitaire togolais. Les images photographiques ci-dessous prises sur le terrain illustrent quelques aspects visuels d'un tel système de communication incontrôlé.





Source : photos prises sur le terrain, le 22/05/2014.



Source : photos prises sur le terrain, le 22/05/2014.

Les différentes affiches, apposées sur les murs, proviennent de divers services. D'une manière générale, le circuit des informations quitte la Présidence de l'université pour la Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (DAAS) ou vers le Centre des Œuvres Universitaires de Lomé (COUL) ou encore vers les écoles, les facultés, les

départements et autres institutions de formation qui sont chargés de les afficher. D'autres informations internes aux écoles, facultés sont aussi directement élaborées sur place et affichées par celles-ci.

L'information a toujours été juridiquement encadrée : infractions concernant la diffusion d'informations portant atteinte à des intérêts nationaux, des personnes morales ou physiques ; publications interdites (Mucchielli 2001). Son abondance sans règles apparentes interpelle tout le monde. Or, la gestion de l'information est régie et encadrée par un code juridique, déontologique et éthique observable dans toutes les sociétés. Mais, au sein de l'Université de Lomé, la réglementation en termes d'affichage est inexistante. Aucune arrêtée ni note d'informations n'indique de façon précise les conditions et lieux d'affichage. Et, selon les propos d'un agent administratif interrogé au niveau de la Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité, « En observant certains endroits de l'environnement universitaire, on constate que le système d'affichage baigne dans un désordre absolu même s'il constitue avant tout, une mise en valeur de l'information sous différents aspects ». C'est dans ce même contexte qu'un responsable d'une association estudiantine renchérit en ces termes « Aucun texte ni règlement ne régit le fonctionnement du système d'affichage ».

Nous sommes alors tenté de dire que le désordre constaté (affiches contre les murs, les arbres, les poubelles) dans le système d'affichage, même s'il constitue avant tout une mise en valeur de l'information, traduit l'absence d'un cadre réglementaire et d'un service spécifique , chargé de contrôler les affiches.

2.2. Le système d'affichage en milieu universitaire : une mise en valeur de l'information

2.2.1. Des usages pour un besoin d'information non commercial

Une information est un renseignement ou un événement qui est porté à la connaissance d'un public donné. Elle est intégrée aux

circuits de communication de l'administration universitaire en tant que besoin fondamental de cohésion sociale. Elle constitue d'ailleurs un besoin très ancien puisque, dès l'an 130 avant Jésus-Christ, l'on affichait chaque jour sur les murs de Rome des *acta diurna*, qui sont des sortes de feuilles qui renseignaient les citoyens sur les nouvelles d'intérêt public¹. Au Moyen âge, ce furent plutôt des feuilles volantes, les *Foghi Avisi* à Venise et les *Zeitungen* en Allemagne, qui servirent d'information aux marchands et aux banquiers sur les nouvelles de la profession. Cet aspect essentiellement informatif est également souligné dans l'Encyclopédie Universalis² : l'affiche est la conséquence lointaine de la nécessité de faire connaître, par l'affichage, les décisions de l'autorité ou les événements qui intéressent la collectivité.

Le système d'information à but non lucratif est un système dans lequel l'informateur n'a aucune visée commerciale. C'est le cas de l'administration universitaire qui est à même de fournir des informations aux différents acteurs de cette institution publique. Au nombre des canaux de communication utilisés dans cette perspective, on distingue des affiches institutionnelles contenant des informations techniques et pédagogiques qui émanent de la Présidence de l'université et de ses différents services connexes, des affiches non institutionnelles composées des affiches à vocation culturelle, éducative, etc.

En termes de contenu des affiches, l'administration de l'université diffuse des informations techniques et pédagogiques telles que les conditions d'inscription, la programmation des cours, des travaux dirigés, des travaux pratiques, le déroulement des examens, les orientations, le retrait des diplômes, le découpage de l'année universitaire, les notes d'évaluations, l'attribution des bourses et des allocations d'aides, etc. Si certaines de ces affiches ont pour cible l'ensemble du monde universitaire, voire extra universi-

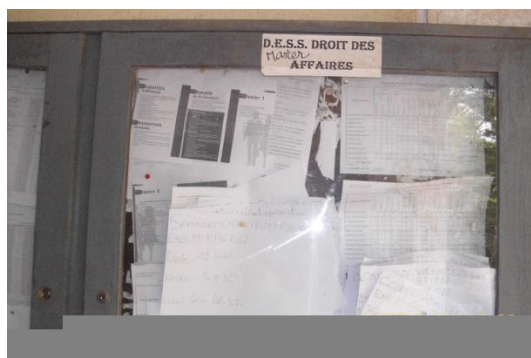
¹ Cf Behi Dagbisso : Le phénomène de « titrologues » ou lecteurs de titres des journaux à Abidjan », article consulté sur le <http://www.ltml.ci/files/articles5/BEHIDagbisso> le 22 décembre 2012.

² *Idem*

taire, d'autres ont pour but d'informer un groupe plus restreint ou même une seule personne. Il peut s'agir d'une invitation, ou d'une sanction à l'endroit d'un étudiant par l'administration. Ces affiches sont placées à des endroits bien déterminés et accessibles aux publics. Une information concernant la Faculté des Lettres Et Sciences Humaines, par exemple, est toujours affichée en priorité à des endroits où elle peut être repérée et lue plus rapidement. Dans cet univers de diffusion d'information, des affiches révèlent un caractère purement indicatif et promotionnel. Elles permettent de faire, entre autres, la promotion des valeurs culturelles comme « Réunion des ressortissants de » ; « Assemblée Générale des membres de l'association... » ou sportives telles que « Tous les joueurs de la Faculté des Lettres Et Sciences Humaines [par exemple], sont invités à une réunion sportive pour... ».

Notons par ailleurs que des lieux d'affichage dans l'environnement universitaire, le Centre des Œuvres Universitaires de Lomé (COUL), apparaît comme un des grands pourvoyeurs d'informations à l'endroit des étudiants et des agents administratifs. Les informations qui y sont affichées portent plus généralement sur l'organisation des services sociaux de l'université, à savoir la restauration, l'hébergement, le transport, l'administration des soins de santé, l'organisation des activités culturelles et sportives. L'information y prend donc la valeur d'un renseignement ou d'un événement qu'on porte à la connaissance du public (Bedouet et Cuisiniez 1995).

A ces différents niveaux, même si le mur sert de support de communication dans certains cas, l'affichage des informations est fait à des endroits définis par l'administration. Les affiches sont apposées sur des tableaux confectionnés par les directions et leurs services.



Source : photo prise sur le terrain le 22/05/2014.

Une gestion efficace et efficiente d'une organisation intègre une bonne circulation de l'information. C'est dire que l'information apparaît comme un mode de régulation de la société dans son ensemble et de ces services administratifs en particulier. A ce titre, Noah Samara cité par Bangré¹ en vient à souligner que « Si vous regardez ce qu'il y a derrière la prospérité des nations, vous trouverez l'information ; derrière la pauvreté des nations, vous trouverez l'absence d'information. Si l'on veut un développement durable, une société civile saine et une véritable production intellectuelle, l'information est véritablement ce qui est nécessaire à tous les besoins ». Dans ce contexte, l'information doit pouvoir circuler (Mattelart 2004) et, l'accès à l'information se présente comme un droit de savoir. En se retrouvant dans le contexte de l'Université de Lomé, l'on constate une abondante circulation de l'information. Mais, comme on a pu le constater à partir de nos observations empiriques sur le terrain, le nombre insuffisant de tableaux d'affichages contraignent des fois l'administration de ces institutions à afficher sur les murs à l'entrée des bâtiments et sur les portes. Cette façon de faire a gagné d'autres acteurs tels que les prestataires d'activités économiques qui utilisent les affiches qu'ils apposent sur les murs des amphithéâtres et bâtiments administratifs, sous forme de publicité pour véhiculer des in-

¹ Bangré T, *A quand l'Afrique dans la société de l'information*, article consulté sur le <http://isd.m.univ-tln.fr> le 14/07/2014.

formations sur leurs produits et leurs activités respectives.

Par sa fonction d'information, l'affiche comme vecteur de la communication à l'université, présente une utilité sociale qui lui affecte une valeur d'usage sans commune mesure. Cette valeur d'usage l'élève à la qualité d'un bien d'intérêt public ; en ce sens que la diffusion d'information permet à la majorité des acteurs évoluant dans ce champ de jouir de leur droit à la communication et d'être informé. Davis et *al*, (1989) dans leurs analyses se basent sur deux concepts pour montrer l'adoption et l'usage d'une technique de communication : l'utilité perçue et la facilité d'utilisation. L'appropriation du système d'affichage comme technique de communication privilégiée en milieu universitaire togolais est donc favorisée par son aspect utilitaire, sa facilité d'utilisation et les besoins auxquels il répond.

2.2.2. Des usages à des fins commerciales : la publicité

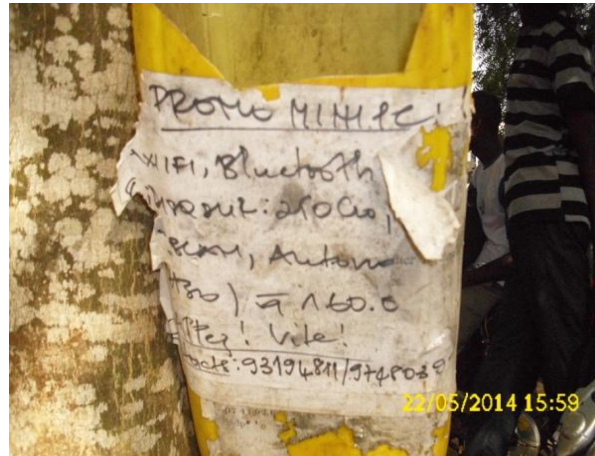
La diffusion abondante de l'information à partir des affiches renvoie au droit et même au devoir des acteurs intervenant en milieu universitaire de diffuser et de recevoir une information de qualité. Les affiches sont non seulement utilisées pour faire passer des informations ou indications mais aussi pour des fins commerciales. A ce niveau, l'affichage peut être considéré comme un média essentiellement publicitaire. Un message publicitaire peut donner une information au contenu ludique, cognitif ou promotionnel destiné à l'achat d'un produit ou à d'autres besoins.

Dans cette analyse, la publicité produite dans un espace précis s'avère être une information tendant à faire connaître un produit au public ou à convaincre à son achat ou encore à rendre service aux étudiants dans le contexte des photocopies ou du traitement de texte, du dépouillement des données statistiques, etc. C'est le cas de l'Université de Lomé, où il est fréquent de voir les affiches promotionnelles ou publicitaires placardées pêle-mêle sur les murs des bâtiments. Il s'agit souvent des offres de formation ou d'emploi, d'affiches de ventes promotionnelles d'appareils électroniques

comme les ordinateurs, les téléphones cellulaires, les appareils photo numériques, les clés USB, etc. On trouve aussi des affiches publicitaires de certaines sociétés de communication comme Togo-Télécom, Togocel, Moov ; des universités ou écoles privées professionnelles, etc.

En effet, la publicité peut être comprise comme l'action de rendre visible ou publique une activité, une idée, à travers une affiche ou autres canaux dont le but est d'inciter les consommateurs à connaître et à consommer les produits. Elle a pour objectif de vendre, d'inciter, de faire agir et tente de convaincre le récepteur dans le but de provoquer un comportement d'achat ou, dans le cas de la publicité sociale, d'adopter tel type de comportement (Breton, 1997). Les étudiants, en s'érigeant en entrepreneur, exploitent le cadre universitaire pour faire leur publicité concernant leurs activités génératrices de revenus. C'est le cas des affiches sur la vente d'articles comme : transfert de crédit Togocel ou Moov dans les cités ou amphes.

Toutefois, il n'y a pas que la notion de vente et d'achat dans la publicité. Celle-ci peut faire la promotion des valeurs culturelles ou sportives, sensibiliser à la prise de conscience et inciter au respect de l'environnement comme on le voit à l'université avec des poubelles portant des informations comme : « Campus propre ». Mais, ces poubelles sont devenues « Des objets sur lesquels sont apposées des affiches à telle enseigne qu'elles ont perdu leur aspect esthétique » à en croire les propos d'un étudiant qui repose sur des faits observables que nous tentons d'illustrer ici à travers les photographies ci-dessous:



Source : photos prises sur le terrain le 22/05/2014.

Au regard de toutes ces analyses faites sur les réalités qui caractérisent le système d'affichage à l'Université de Lomé, il convient de s'interroger sur les enjeux stratégiques que recouvre un tel système dans les communications des acteurs identifiés.

2.2.3. L'affichage, un enjeu stratégique de mots d'ordre de grève, de mobilisation des étudiants et des syndicats

L'affiche est employée comme un moyen de mobilisation. Ce type de support est utilisé pour annoncer un évènement particulier :

faire de la réclame par exemple. Son usage est devenu stratégique et sert de mode d'information aux étudiants et enseignants dans le cadre des mouvements sociaux ou d'appel à la grève. Elle s'insère dans les rapports sociaux de pouvoir qui traversent les structures sociales (Jouët 2000) telles que l'université. Comment alors l'usage d'affiches permet-il d'identifier les rapports de force ou de pouvoir entre les acteurs du champ universitaire ?

L'université, comme *champ* (Bourdieu 1996), est dominée par la production et la circulation d'informations de type stratégique d'où découlent les rapports de force et de domination. Or, Selon l'article 11 de l'arrêté n°006/UL/P/SG2011 portant réglementation des activités des associations à l'Université de Lomé par exemple : Les informations que les associations affichent ne doivent pas être de nature à entraîner des troubles à l'ordre public ou à porter atteinte au bon fonctionnement de l'université ni à porter atteinte à son usage. Et pourtant, les affiches de certaines associations estudiantines appelant à des mots d'ordre de grève ou à la tenue des assemblées générales ont conduit à des troubles publics sur le campus et à la destruction de biens publics et parfois privés. En se référant aux propos des enquêtés, un étudiant s'exprime en ces termes :

« L'appel à la mobilisation générale pour lancer un mot d'ordre de grève s'est toujours effectué par les affiches. Ces manifestations conduisent à des affrontements entre forces de sécurité et des étudiants au cours desquelles l'on observe parfois la destruction des biens publics ou privés ».

En effet, depuis les années 1990, le campus est devenu le centre stratégique des actions collectives des étudiants. Ces derniers, regroupés en associations, ont toujours réclamé par le biais des tracts, graffitis et autres, des meilleures conditions d'études. Depuis lors, « Les années académiques furent perturbées par des mouvements de grève : cours interrompus par des étudiants en colère, affrontements entre groupes organisés et forces de l'ordre, etc. » (Batchana 2013 : 23). Les objectifs de ces mouvements estudiantins consistent, la plupart du temps à l'amélioration des conditions de vie et

de travail, surtout à la préservation des avantages sociaux (bourses d'étude, aides scolaires, logements, transport, restauration, soins médicaux). Les assemblées générales sont organisées par voie d'affichage. De par leur ampleur, ces mouvements mettent les pouvoirs publics (autorités universitaires et gouvernementales) à rudes épreuves : peu de solutions face au boycott massif des cours, aux violents affrontements avec les forces de l'ordre (Danioué 2010). L'appel à la grève conduit parfois les organisateurs à l'usage de la force pour évacuer les étudiants des amphis. Cela suscite souvent des affrontements entre ces étudiants aux positions divergentes sur la tenue des grèves décrétés. De même, à partir d'une affiche invitant les étudiants à un mouvement de grève, l'on en arrive à un rapport de force entre étudiants manifestants et les forces de sécurité admis à maintenir l'ordre sur le campus. Aussi, faut-il le reconnaître, « La plupart des grèves des étudiants ont toujours pris de l'ampleur suite à des tracts ou informations affichés sur le campus par des associations estudiantines ou qui circulent dans les cités et logements » (propos d'un responsable d'une association estudiantine). Ces affiches véhiculent des idées comme: « Retard dans la gestion des notes à l'Université de Lomé » ; « Le paiement des tranches d'aides et de bourses, où en sommes-nous ? » ; « Le LMD, à quand la délivrance des premiers diplômes par la DAAS ? » ; « L'heure est grave! Mobilisons-nous pour défendre nos intérêts», etc.

A l'Université de Lomé les affiches constituent donc l'un des moyens les plus utilisés par les étudiants pour appeler à la manifestation, au boycott et à la grève. Elles sont souvent posées la nuit lorsqu'il s'agit d'un appel d'une association estudiantine parce que n'ayant pas parfois reçu l'accord de la Présidence de l'université pour organiser une assemblée générale. Les affiches appelant à des mobilisations pour la défense des intérêts communs peuvent également provenir des syndicats des enseignants du supérieur existant à l'université. Ainsi, une affiche du Syndicat des Enseignants du Supérieur du Togo (SEST) appelant à une manifestation est, à titre illustratif, ainsi intitulée: « Mobilisation générale pour la mise en œuvre de l'accord du 3 novembre 2011 : Camarades enseignants de l'UL,

l'heure est grave. L'accord du 03 novembre 2011 est en péril. Mobilisons-nous pour exiger sa mise en œuvre. L'union fait la force ».

L'on peut, en somme, manipuler l'opinion publique et pousser une corporation, voire un peuple à la révolte par le canal d'une affiche. Les grèves et manifestations des étudiants à l'Université de Lomé sont le plus souvent entretenues par des affiches ou des tracts. Une affiche peut ainsi créer des attroupements qui occasionnent des débats, parfois des troubles et des agitations des étudiants à l'intérieur du campus universitaire. Ces mouvements peuvent parfois revêtir un aspect plus violent, voire une crise généralisée, susceptible de mettre en péril la paix sociale. L'affiche peut ainsi être utilisée pour ternir l'image d'un enseignant, d'un dirigeant ou d'un étudiant sur le campus universitaire et même au-delà des limites de l'université. Elle peut être source de préjugés et faire basculer l'opinion du public. On est donc tenté de dire qu'une affiche peut faire et défaire, construire et déconstruire l'image d'une personne ou celle d'une administration. C'est dans cet ordre d'idée que tout le monde semble d'accord sur le principe que celui qui détient l'information, détient le pouvoir. Ce fait étant entendu comme le contrôle de la circulation de l'information. L'affichage reste une arme qui peut nuire à une personne, voire toute une société. Ce pouvoir de nuisance est surtout amplifié par le fait que le destinateur a la possibilité de rester anonyme comme dans le cas des tracts.

L'affiche comme pouvoir d'influence sur des décisions peut obliger l'autorité compétente à satisfaire certaines exigences académiques et sociales d'une association ou d'un groupe d'acteurs universitaires qui appelle, par exemple, au boycott des cours par l'affichage des tracts. L'affichage constitue en d'autres termes un outil de contrôle, de domination et d'enjeux spécifiques (Bourdieu *op. cit.*) dans le champ universitaire de Lomé, c'est-à-dire un enjeu stratégique que tout groupe chercherait à en avoir le contrôle.

Par ailleurs, il convient de noter que l'usage de l'affiche par les acteurs concernés laisse entrevoir des problèmes environnementaux de salubrité publique et de pollution qui n'ont pas échappé à nos analyses.

2.3. Un problème de salubrité publique et de pollution visuelle

Le système d'information par affichage, de par son usage non réglementé est susceptible de générer des problèmes environnementaux (pollution visuelle) et de santé publique. La pollution visuelle est l'ensemble des dégradations visuelles qui portent atteinte aux paysages et au cadre de vie. Elle s'observe à travers l'affiche collée sur la poubelle, ou accrochée sur l'arbre en passant par celle apposée aux murs des amphis et portes d'entrées des bâtiments administratifs. Cet état de fait place la pollution visuelle, par l'affichage sauvage (Badir *op. cit.*) au cœur de plusieurs campagnes de protection du paysage, du cadre de vie ou de l'environnement comme c'est le cas des associations estudiantines qui militent en faveur de la protection de l'environnement en milieu universitaire.

A l'Université de Lomé, le phénomène d'affichage constitue un problème de pollution visuelle si l'on se réfère à la quantité énorme d'affiches apposées sur les murs des amphis et autres lieux de cette enceinte. Cette situation est dénoncée dans les propos suivant d'un étudiant interrogé en ces termes:

« Chercher une information sur une affiche devient un casse-tête à certains lieux d'affichage. C'est l'exemple de l'affichage des résultats d'examens dans certaines facultés comme la FASEG et la FLESH qui comptent des dizaines de milliers d'étudiants et dont l'information se présente en petits caractères et à plus de 500 pages de feuilles de format A4».

En effet, les acteurs de l'université et leurs partenaires externes (les étudiants, les enseignants, le personnel administratif et les visiteurs) sont exposés à une multitude d'affiches contenant des informations techniques et pédagogiques, des informations culturelles, mais aussi des messages publicitaires. Ces affiches, pour la plupart déchiquetées, déchirées par endroit ou raturées, voire détruites et qui jonchent le sol constituent de véritables sources de pollution visuelle. Or, l'affichage, en réalité, n'est autorisé que dans des emplacements bien définis. Ces derniers sont périodiquement vidés afin de

garantir l'actualité des informations présentées. Mais l'anarchie qui règne dans l'apposition de ces affiches ne permet pas d'indiquer ou de localiser les emplacements précis des différents types d'informations à consommer. Ce qui dénote d'une insalubrité visuelle par endroits, à savoir les bâtiments, les murs et les portes. L'aspect esthétique de ces bâtiments en est compromis, les portes métalliques dégradées par le décollage sauvage des affiches restent exposées à la rouille. C'est le cas de la Faculté des Lettres Et Sciences Humaines, de la Faculté des Sciences Economiques et Gestion et autres écoles ou bâtiments administratifs.

Par ailleurs, les écorces des arbres sont continuellement abîmées par le décollage des affiches. De même, l'existence de vieilles affiches qui sont fabriquées surtout en matière moins ou non biodégradables empêchent l'infiltration des eaux pluviales. Ces affiches se décomposent lentement dans le sol et la libération des substances chimiques qui les composent peut agir sur les organismes vivants du sol. Au niveau de la communauté universitaire, les étudiants qui ont un problème visuel sont dans l'obligation de fournir des d'efforts visuels pour parvenir à lire des informations quelquefois capitales pour leur formation.

En somme, ces affiches ayant comme support du papier, constituent ainsi une pollution de l'espace universitaire à la faveur des vents. La photographie ci-dessous est une illustration du fait observé.





Source : photos prises sur le terrain le 22/05/2014.

Cette pollution environnementale est en partie justifiée par

« le besoin d'informer les acteurs de l'université ; surtout les étudiants dont le nombre ne cesse d'augmenter chaque année. L'utilisation des affiches comme supports de communication augmente des déchets produits à l'université et une surcharge de murs provenant de papiers.»

à en croire un étudiant. Dans ce contexte, il importe de repenser la gestion de l'information surtout en ce qui concerne la gestion des résultats et des inscriptions dans le cadre du système Licence, Master, Doctorat (LMD) à l'ère du numérique.

2.4. L'affichage anarchique, quelle perspective d'amélioration avec le système LMD ?

L'avenir des universités publiques au Togo dépend de leur capacité d'adaptation et d'intégration à la société d'information et au système LMD ; exigeant en termes de diffusion d'information. En effet, lorsqu'on parle du système LMD, on évoque le plus souvent ses avantages (mobilité des enseignants et étudiants, enseigner autrement, etc.) tout en accordant moins d'importance aux exigences qu'impose la circulation de l'information. Or, « La survie de ce système dépend en partie du système de gestion et de diffusion des informations, im-

portant dans la gouvernance universitaire » selon les propos d'un enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion.

Face à la nouvelle gouvernance dans le cadre du système LMD, quelle place occupe le système d'affichage ? Cette question revêt une importance capitale dans la mesure où aucune université ne peut s'engager véritablement dans la réforme LMD, dans la modernisation de ses pratiques d'enseignement sans une amélioration de son système de circulation des informations.

En effet, à l'Université de Lomé, l'informatisation des services et établissements a commencé en 2008. La maîtrise de l'outil informatique dans toutes ses applications est indispensable à la réussite du LMD. Cette situation de fait commence à se matérialiser au niveau de certains aspects où l'on constate au début de l'année académique 2013-2014 que l'inscription à l'université se fait désormais en ligne et que la consultation des notes d'évaluation des étudiants du semestre Harmattan au cours de la même année se fait sur Internet et non plus par voie d'affichage dans certaines facultés et départements. A la Faculté des Lettres Et Sciences Humaines par exemple, les résultats des évaluations des étudiants sont consultables en suivant le lien suivant : www.flesh.univ-lome.tg. Cette mutation majeure dans le processus de modernisation et d'optimisation dans la gestion des notes d'évaluation contribue à faire des économies en termes d'utilisation du papier et de l'ancre des imprimantes ; et donc moins de dépenses en termes financières. Ce qui à long terme va permettre de « Restructurer la circulation de l'information par affichage et donc contribuer à la gestion saine de l'environnement universitaire », nous confirme un agent de l'administration.

L'informatisation des tâches a souvent constitué un puissant levier pour l'accroissement des performances administratives et, nous osons croire qu'il en sera de même pour l'Université de Lomé en particulier et les universités publiques en général au Togo afin d'éviter l'affichage anarchique et de faciliter la circulation de l'information.

Conclusion

Il est question dans ce travail, d'analyser l'affichage comme support de communication en milieu universitaire. L'objectif poursuivi consiste à comprendre le mode de fonctionnement de ce système de communication et les conséquences de son usage sur l'environnement universitaire. Afin de cerner les contours de cette étude, l'hypothèse formulée pour investir le terrain est celle de laisser apparaître que l'emploi abusif et sans réglementation des affiches pose un problème de pollution visuelle et environnementale à l'Université de Lomé. Ainsi, la collecte des informations sur le terrain a nécessité une méthode d'analyse essentiellement qualitative qui porte sur des techniques d'entretiens semi-directifs, l'observation directe et la recherche documentaire, etc.

Il ressort de l'analyse et de l'interprétation des résultats que l'affichage en milieu universitaire revêt une importance capitale du fait de son rôle primordial dans la communication. Il permet de rendre public les informations techniques et pédagogiques, les informations culturelles provenant des associations et des amicales estudiantines, des enseignants, de syndicats, etc. Aussi, constitue-t-il un moyen de publicité à moindre coût, pour les offres d'emploi et de formation et la vente de divers articles.

Par ailleurs, l'on a pu constater un désordre dans son usage ; aggravé par les effets de la forte croissance des effectifs de l'université exigeant plus de production d'information par affichage. Sur le plan environnemental, ces affiches, vue la quantité produite quotidiennement et placardée sur les murs, constituent des sources de pollution visuelle et de salubrité publique. Elles jonchent à même le sol, dégradent l'esthétique des murs des amphithéâtres et portes d'entrées. Ce qui confirme ainsi l'hypothèse de l'étude.

Toutefois, si l'on a pu constater une absence de contrôle et de règles dans sa pratique, il constitue un enjeu stratégique sur le campus universitaire car il peut faire basculer l'opinion publique et conduire à des troubles et crises généralisées tels que : la grève des étudiants ou enseignants. Son appropriation et sa maîtrise constituent

un enjeu de pouvoir dont chaque acteur use de stratégies pour apposer les informations de peur qu'elles soient décollées ou détruites.

Il devient donc nécessaire de procéder à une introduction des textes à l'Université de Lomé pour réglementer le système d'affichage. Dans ce contexte, il importe d'analyser le contenu des affiches avant leur apposition afin de mieux gérer ce volet capital car, au-delà de son rôle d'informer, l'affiche peut aussi constituer un danger pour l'université et aussi pour la nation toute entière.

La circulation de l'information à l'Université de Lomé, destinée aux différents acteurs qui la composent, est encore loin des nouvelles pratiques qui intègrent dans leur fonctionnement des technologies de l'information et de la communication. L'avènement du système LMD et ses exigences en matière de circulation de l'information constitue cependant une lueur d'espoir de redressement de la situation de désordre observée dans le système d'affichage de cette institution publique qu'incarne l'Université de Lomé.

Bibliographie

- Anaté K., 2012 : « Refondation et modernisation de l'enseignement supérieur au Togo : difficile appropriation des TIC », in *Les usages intelligents des TIC dans la réorganisation universitaire. TIC et gouvernance universitaire*, collection Africampus, n°2, Presses Universitaires de Dakar, pp. 113-123.
- Badir S., 2007 : « Intensités d'affichage », *Actes de colloque*, article consulté sur <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1130>, le 07/09/2014.
- Batchana E., 2013 : « Associations estudiantines et violences sur le campus universitaire de Lomé (1990-1992) », in *Educom*, revue du centre d'étude et de recherches sur les organisations, la communication et l'éducation, Université de Lomé, pp. 23-45.
- Bedouet M. & Cuisiniez F., 1995 : *Vocabulaire de la communication, guide pratique pour l'encadrement*, Paris, ESF.

- Boucquiaux et al, 2008 : *Le système d'information des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Guide méthodologique pour la gouvernance*, Les dossiers de l'agence, AMUE (www.amue.fr).
- Bougnoux D., 1995 : *La communication contre l'information*, Paris, Hachette.
- Bourdieu P. 1996 : *Sur la télévision. Suivi de L'emprise du journalisme*, Paris, Raisons d'agir.
- Breton P., 1997 : *La parole manipulée*, Paris, Découverte.
- Danioué T. R., 2010 : « Les contestations estudiantines au Togo dans la mouvance démocratique (1990-2004) », *Mosaïque*, revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines, pp. 203-227.
- Davis F.D. et al, 1989 : « User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models », *Management Sciences*, Vol. 35, N°8, August, pp. 982-1003.
- Jouët J., 2000 : « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, n°100, pp. 486-521.
- Juanals B., 2000 : « La culture de l'information du livre numérique », *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, dictionnaire Le Robert, pp. 1832-1833.
- Kaufmann J.-P., 2001 : *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan/HER.
- Mattelart A. et M., 2004 : *Histoire des théories de la communication*, Repères, La Découverte.
- Mallein P. et Toussaint Y., 1994 : « L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages », in *Technologies de l'Information et Société*, vol. 6 (4), pp. 315-335.
- Mucchielli A., 2001 : *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.

LA RÉVOLUTION DE LA TÉLÉPHONIE MOBILE EN CÔTE D'IVOIRE : MYTHE ET RÉALITÉ

BOGUI Maomra Jean-Jacques
UFR Information, Communication et Arts
Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Introduction

Les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication (TIC) et plus précisément la téléphonie mobile et Internet ont fait leur apparition au début des années 1990 dans la plupart des pays africains. Elles sont présentées par bon nombre d'organisations intervenant dans le domaine du développement comme la nouvelle opportunité offerte aux pays africains pour sortir du sous-développement. Selon le PNUD (2001) : « Les TIC fournissent aux pays en développement une occasion sans précédent d'atteindre beaucoup plus efficacement qu'avant des objectifs de développement vitaux, par exemple en matière de réduction de la pauvreté, de soin de santé de base ou d'éducation.¹ »

L'engouement qu'a suscité l'avènement du téléphone mobile auprès des populations africaines n'est plus à démontrer. En 2004, l'UIT affirmait déjà que l'Afrique était le marché où le mobile connaissait la plus forte croissance au monde². L'appropriation de la téléphonie mobile a entraîné le développement d'un certain nombre d'usages plus ou moins inédits. Contrairement aux pays occidentaux, l'usage du mobile est plus collectif qu'individuel en raison du développement d'un important réseau de gérants de cabines cellulaires. Il y a aussi des cabines mobiles ou « humaines », c'est-à-dire des individus munis d'un portable qui louent leur appareil à la minute et qui se déplacent dans la ville.

¹ PNUD, *Briefing kit, PNUD-Congo, Brazzaville, 2001, p. 23.*

² UIT, *L'Afrique, marché où le mobile connaît la plus forte croissance au monde. La technologie du mobile est-elle la clé de l'accès aux TIC en Afrique ?* Communiqué de presse. Genève, le 26 avril 2004 http://www.itu.int/newsarchive/press_releases/2004/04-fr.html.

Selon le SYNACOTEL¹, la corporation des gérants de cabines cellulaires regroupait en Côte d'Ivoire plus de 200 000 travailleurs, dont 68 000 pour la seule ville d'Abidjan, en 2009. Cependant, un environnement concurrentiel maîtrisé a entraîné une forte baisse des prix. En effet, la moyenne tarifaire de la minute du téléphone mobile est passée de 350 francs CFA (0,53 euro) à moins de 100 francs CFA (0,15 euro) soit une baisse de plus de 70 %². Si nous ajoutons à cette situation la chute des prix d'achat du téléphone mobile, on peut affirmer qu'on assiste depuis quelques années à une véritable démocratisation de l'accès aux services du téléphone cellulaire dont l'une des conséquences pourrait être la disparition de l'activité de gérant de cabine qui joue un rôle majeur depuis quelques années dans la lutte contre la pauvreté dans un pays où, selon une étude réalisée en 2008 par l'institut national de statistique, 48,9 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté.

Nous souhaitons à travers cet article mettre en lumière le paradoxe que constitue la démocratisation de l'accès au mobile dans la perspective de la lutte contre la pauvreté en nous fondant sur les résultats d'une enquête que nous avons réalisée auprès de vingt jeunes gérants de cabine cellulaire à Abidjan en 2012.

Notre analyse va s'inspirer d'un certain nombre de travaux de recherche effectués sur la question de l'usage et de l'appropriation des TIC dans les pays africains et l'économie informelle qui en découle; et sur une enquête de terrain réalisée à l'aide d'entretiens informels auprès de jeunes abidjanais (élèves, étudiants et travailleurs) usagers du téléphone mobile; et d'un guide d'entretien administré à des jeunes (moins de 25 ans) gérants de cabines cellulaires à Abidjan, la capitale économique ivoirienne où vit l'écrasante majorité de la population urbaine. Cette enquête a eu lieu au cours du mois de juillet 2012. Il s'est agi de les interroger sur les principaux usages qu'ils font du téléphone portable dans le cadre de leurs activités commerciales. Vingt (20) jeunes gérants de cabines cellulaires ont été inter-

¹ Syndicat national des commerçants de produits télécoms.

² Source: Ministère ivoirien chargé du développement des NTIC.

rogés durant cette enquête qui n'avait pas pour objectif d'être exhaustive. Les entretiens que nous avons eu avec les répondants étaient semi-directifs, il s'agissait d'obtenir en premier lieu un profil des sujets (âge, niveau d'étude, autre(s) activité(s), ancienneté dans l'exercice de cette profession, les raisons qui les ont emmenées à exercer ce métier, leurs objectifs, etc.), le second volet de l'entretien consistait à obtenir des informations sur les différents types d'activités commerciales qui se développent grâce au téléphone mobile et le type de relations qu'ils entretiennent avec les compagnies de téléphonies mobiles. Le troisième volet de l'entretien a consisté à les interroger sur l'impact de l'exploitation du mobile à des fins commerciales sur l'amélioration de la qualité de leur vie et enfin le dernier volet de l'entretien fut consacré à la perception que ces personnes ont de leur activité (apport de cette activité à la société en générale et à la jeunesse ivoirienne en particulier). Comme le soulignent Bonneville, Grosjean et Lagacé (2007 : 175) :

« L'entrevue semi-dirigée est une entrevue au cours de laquelle le chercheur adopte aussi une attitude de compréhension, mais ses relances sont guidées par une grille (ou canevas) d'entrevue préalablement construite. Cette grille permet au chercheur d'aborder avec la personne interviewée une série de thèmes qui auront été définis tout en lui laissant la possibilité de soulever et d'aborder d'autres thèmes ou aspects du sujet. »

Le choix de réaliser cette étude auprès de jeunes de moins de vingt-cinq ans s'explique en premier lieu par le fait que la grande majorité des gérants de cabines mobiles que nous avons rencontrés étaient de cette tranche d'âge. Le second critère qui a motivé ce choix est dû au fait que le chômage des jeunes de moins de vingt-cinq ans en Côte d'Ivoire a atteint au dire des autorités politiques ivoiriennes des proportions si importantes¹ que selon nous la gestion des

¹ Selon la Caisse nationale de prévoyance sociale (CNPS), le taux de chômage en Côte d'Ivoire est estimé à 19 pour cent. Le chômage des jeunes de la tranche de 16-25 ans a augmenté de 37,5 pour cent chez les garçons et de 70,3 pour cent chez les filles. (<http://www.emploi.gouv.ci/actualite.php?id=10>).

cabines cellulaires est devenue une alternative sérieuse pour toute une frange de la jeunesse ivoirienne en quête d'emploi.

1. Ancrage théorique

Ce travail trouve sa source d'inspiration au plan théorique dans l'approche de la sociologie des usages. Il s'agit plus précisément des travaux sur l'appropriation des objets techniques. Selon les contextes d'analyse et les cadres théoriques mobilisés, la notion d'usage, qui est par ailleurs assez complexe, renvoie à un *continuum* de définitions, allant du pôle de la simple « adoption » (achat, consommation, expression d'une demande sociale en regard d'une offre industrielle) au pôle de l'« appropriation » (Breton et Proulx 2002 : 255). Concernant ce dernier cas, Philippe Breton et Serge Proulx (2002 : 255-256) considèrent qu'on peut parler d'« appropriation » lorsque trois conditions sociales sont réunies :

Il s'agit pour l'utilisateur, premièrement, de démontrer un minimum de maîtrise technique et cognitive de l'objet technique. En deuxième lieu, cette maîtrise devra s'intégrer de manière significative et créatrice aux pratiques quotidiennes de l'utilisateur. Troisièmement, l'appropriation ouvre vers des possibilités de détournements, de contournements, de réinventions ou même de participation directe des usagers à la conception des innovations.

L'appropriation technologique peut donc se définir comme la capacité que peut avoir l'utilisateur à personnaliser les usages de l'objet technique à des fins qui lui semblent les plus avantageuses, bien que non conformes aux usages auxquels le producteur le destinait.

La notion « d'appropriation » sera retenue par la sociologie des usages proprement dite, intéressée entre autres par les significations. Le dictionnaire Robert de sociologie (1999 cités par Breton et Proulx 2002) donne deux sens principaux à la notion d'usage. Dans le premier « les usages désignent les pratiques culturelles qui sont couramment mises en œuvre dans la vie quotidienne et qui sont, le plus souvent, vécues comme naturelles ou contestées (...) ». Dans le second sens proposé, le terme *usage* « renvoie aux utilisations particu-

lières qu'un individu ou un groupe peut faire d'un bien, d'un instrument, d'un objet ». L'étude se révèle particulièrement significative lorsqu'il s'agit d'étudier un instrument universel comme le corps (Mauss 1960 : 363-386), ou un objet technique apparemment neutre (Bourdieu et Dardel 1966). Il s'agit ici de mettre en relief « les usages sociaux, leur subtilité, les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne » (Breton et Proulx 2002 : 257). Cette seconde définition est assez proche de la définition courante, proposée par la sociologie des usages.

Michel de Certeau¹ va contribuer à délimiter les contours d'un cadre théorique et méthodologique original, pour la saisie des usages. Dans *l'invention du quotidien*², il analyse les pratiques quotidiennes de « l'homme ordinaire ». La préoccupation de ce chercheur est d'analyser la créativité des gens ordinaires. Il s'interroge et cherche à problématiser autrement les opérations des usagers, qui sont censés être passifs et soumis à la discipline de l'offre industrielle de marchandises (Breton et Proulx : 259). Luce Giard, collaboratrice et héritière intellectuelle du chercheur, affirme (en le citant) qu'« il faut s'intéresser non aux produits culturels offerts sur le marché des biens, mais aux opérations qui en font usage; il faut s'occuper des manières différentes de marquer socialement l'écart opéré dans un donné par une pratique » (De Certeau 1990 : 7). Ainsi, De Certeau va fixer pour objectif à son programme de recherche « d'explicitier les combinatoires d'opérations qui composent [...] une culture, et d'exhumer les modèles d'action caractéristiques des usagers [...]. Le quotidien s'invente avec mille manières de braconner » (De Certeau 1990 : 36).

De Certeau définit la consommation comme un autre type de production, qui s'oppose aux messages de l'institution centralisée, rationalisée et spectaculaire de la production dominante des indus-

¹ Michel de Certeau, né le 17 mai 1925 à Chambéry et mort le 9 janvier 1986, est un intellectuel jésuite français auteur d'études d'histoire religieuse (surtout la mystique des XVII^e et XVIII^e siècles) et d'ouvrages de réflexion plus générale sur l'histoire.

² CERTEAU, M. de, 1990, *L'invention du quotidien*, tome 1 : *Arts de faire*, Paris : Gallimard [première édition : UGE, coll. « 10/18 », Paris, 1980].

tries culturelles ou compose avec eux. L'appropriation est donc une opportunité offerte à l'utilisateur de s'immiscer dans le champ d'action du producteur de l'objet technique, en prenant seulement en compte parmi les codes imposés par ce dernier ceux qui peuvent lui être utiles pour l'atteinte de ses objectifs.

2. La téléphonie mobile en Afrique et en Côte d'Ivoire

Depuis les années 1990, l'insertion sociale des technologies numériques et leur appropriation par les citoyens sont devenues un enjeu important sur le continent africain. De nombreuses rencontres internationales se sont par ailleurs penchées sur la question. Un discours globalement positif est généralement entendu sur l'apport de ces technologies au développement et à la démocratisation des Etats africains. Certains auteurs n'hésitent pas à les présenter comme une chance pour le continent africain (Bonjawo 2002). C'est ainsi que les succès économiques générés par les TIC en Afrique sont très souvent mis en avant dans les discours aussi bien d'hommes politiques que d'universitaires et de professionnels travaillant pour des organisations internationales spécialisées dans le développement.

Une enquête du cabinet Ernst & Young réalisée en Côte d'Ivoire en 2008 affirmait que le secteur des TIC cette année-là représentait 6 % du PIB du pays avec un chiffre d'affaires d'environ 700 milliards de FCFA (1,06 milliard d'euros). Les investissements directs dans le secteur des télécommunications et des TIC s'élevaient à 120 milliards de FCFA (0,182 milliard d'euros). Les investissements dans ce secteur au cours de la décennie (1997-2008) se sont élevés à 820 milliards de FCFA (1,25 milliard d'euros), loin devant tous les autres secteurs d'activité (Young & Ernst 2009). En ce qui concerne l'ensemble du continent africain, un investissement à hauteur de 55 milliards de dollars sur cinq ans (2007-2012) dans le secteur des télécommunica-

tions a été promis par les investisseurs au sommet de KIGALI en 2007¹.

Selon une étude² publiée par GSMA³, l'Afrique subsaharienne est le « leader mondial » en ce qui concerne « la croissance et l'impact de la téléphonie mobile ». Entre 2007 et 2012, le nombre d'abonnés au téléphone mobile en Afrique subsaharienne a augmenté de 18 % en moyenne chaque année. Cela constitue la meilleure performance au monde. En 2013, on dénombre 253 millions d'abonnés mobiles uniques et 502 millions d'abonnements (cartes SIM uniques ou numéros de téléphone), contre 105,2 millions et 165,6 millions respectivement en 2007. Selon les estimations de GSMA, en 2017, le sous-continent devrait compter 346 millions d'utilisateurs uniques, soit un taux de pénétration de 37,6 %, contre à peine 14,6 % en 2007, ce qui constituera une progression de vingt points en une décennie.

L'industrie mobile représente à ce jour en Afrique, 3,3 millions d'emplois et contribue à plus de 6 % du PIB de l'Afrique subsaharienne, contre 4 % en Amérique latine et à peine 1,4 % dans la région Asie-Pacifique. En 2012, les entreprises du secteur mobile ont apporté 21 milliards de dollars aux caisses des gouvernements de la région. La contribution du secteur devrait doubler d'ici à 2020 pour représenter 6,6 millions de salariés et 42 milliards de dollars de recettes publiques.

La téléphonie mobile et la radio font partie des TIC les mieux intégrées dans les pays du Sud (Kiyindou 2010). En effet, le succès de la téléphonie mobile a dépassé la plupart des pronostics. L'essor des usages des technologies numériques en Afrique a entraîné l'apparition d'une multitude de « petits métiers » opérant dans le secteur informel (gérance de cabine cellulaire, vente de cellulaire, vente de carte de recharge, vente d'accessoires pour téléphone portable, transfert d'unités mobile et internet, transfert d'argent, etc.

¹ Le sommet « connecter l'Afrique » a eu lieu à KIGALI au Rwanda les 29 et 30 octobre 2007.

² Rapport "économie mobile en Afrique subsaharienne 2013" publié en 2013.

³ Association qui regroupe 800 opérateurs mobiles à travers le monde.

Comme le fait si bien remarquer Chéneau-Loquay (2011), les TIC sont ainsi un secteur majeur de la croissance récente d'une nouvelle économie informelle dans les villes africaines.

Pour Alzouma (2008), l'adoption du téléphone mobile en particulier est l'un des phénomènes les plus saillants de ce que certains médias présentent comme une « révolution » : dans les villes, et dans une moindre mesure dans certaines campagnes, beaucoup de jeunes et vieux, de femmes et d'hommes, de riches et de pauvres en ont fait leur instrument de communication avec une rapidité qui a étonné tous les observateurs. Donner (2006) a étudié l'effet du téléphone mobile sur les petites entreprises au Rwanda et abouti à la conclusion que l'usage de cet objet technique a permis de développer les réseaux des entrepreneurs locaux. D'après Acker (2008), l'usage du téléphone mobile est en train de transformer les marchés ruraux et multiplier les opportunités d'affaires pour les paysans du Niger. Pour Tall (2004), le téléphone mobile a favorisé la reconnexion de la famille élargie particulièrement dans les régions rurales du Sénégal. Les échanges (notamment financiers) entre membres éloignés et ceux restés au pays sont devenus plus nombreux et plus réguliers (Alzouma 2008).

L'apparition du GSM¹ en Côte d'Ivoire se situe vers la fin de l'année 1996. Depuis lors, jusqu'en 2005, quatre licences GSM avaient été délivrées, mais seulement trois entreprises étaient fonctionnelles. Il s'agit notamment de *Orange-Côte d'Ivoire* qui est une filiale de *France Télécom*, *Télécel* devenue *MTN-Côte-d'Ivoire*² et *Cora* de *Comstar*, filiale de l'américain *Western Wireless* (cette dernière a arrêté ses activités dans le secteur et a disparu du paysage des télé-

¹ *Global System for Mobile communications*. Norme numérique européenne utilisant plusieurs bandes de fréquences notamment à 900 et 1800 MHz. Le système *GSM* est aujourd'hui le principal système mobile en nombre d'utilisateurs et il est présent en Europe, au Moyen-Orient, en Afrique, en Asie et aussi sur le continent américain (futurascience.com).

² *MTN-Côte d'Ivoire* est une entreprise de télécommunications qui a vu le jour le 01 Juillet 2005, avec le rachat, par le groupe sud-africain *M-Cell* devenu par la suite *MTN international*, de la licence de téléphonie mobile de *Loteny Telecom* (Telecel). Le sigle MTN signifie : *Mobile Telephone Networks*.

communications en Côte d'Ivoire depuis 2004). Depuis juin 2006¹, un nouvel opérateur, *Atlantique Télécom* a démarré ses activités dans le secteur sous la marque commerciale *Moov*². Il a été suivi le 31 mai 2007 par le Groupe *Comium* (Entreprise libanaise), premier fournisseur multiservice en télécommunication en Afrique de l'Ouest, qui a lancé ses activités en Côte d'Ivoire sous le nom commercial de *KoZ*³. En décembre 2008, le groupe *Lybia Africa Investissement Portfolio* (LAP), qui est un fonds de souveraineté libyen créé en 2006, a fait son entrée sur le marché de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire, après le rachat de 75 % de la franchise de *Oricel-Côte d'Ivoire* avec la marque commerciale *Green Network*. En 2012, on assiste à l'entrée sur le marché du mobile d'un sixième opérateur *Café Mobile* dont les activités furent prématurément arrêtées. En 2014, selon l'ARTCI 94 % des parts du marché est détenu par trois des cinq opérateurs en activité. Il s'agit d'Orange-CI (36,53 %), MTN (35,82 %) et Moov (21,82 %).

L'avènement de la téléphonie mobile (GSM) a coïncidé avec le « *ras-le-bol* » des abonnés devant la mauvaise qualité de service de *Côte d'Ivoire-Télécom* (téléphonie fixe). Plus de 20 millions de personnes sont abonnées au téléphone mobile en Côte d'Ivoire au premier trimestre 2014⁴, ce qui équivaut à un taux de pénétration de 83,5 %. Les abonnés prépayés représentent plus de 99 % des utilisateurs. Face à ce succès, les opérateurs GSM ont été dépassés par un volume d'abonnement supérieur au dimensionnement de leurs équipements. Ainsi, il est très difficile de communiquer à certaines heures de la journée. Pourtant, une nouvelle économie informelle va naître à travers l'implantation de « *cabines cellulaires* » à tous les carrefours des grandes villes. Toutefois, il est important de souligner que le nombre d'emplois directs créés par les opérateurs de téléphonie mobile est en constante baisse depuis quelques années. (-6,3 % en

¹ OCDE, 2007 : 253, *Perspective économique en Afrique*, BAFD/OCDE.

² Partenariat entre *Atlantique-Télécom* (filiale de la banque *Atlantique*) et le groupe *Etisalat* (Émirats Arabes Unis).

³ <http://www.atci.ci/pages/koz.htm>.

⁴ ARTCI, 2014, *Données statistiques*. Premier trimestre : Internet-Fixe-Mobile.

2010, -4,1 % en 2011, -6,8 % en 2013, -2,9 % en 2014.) Seule l'année 2012 fait exception. Dans le même temps le chiffre d'affaires global généré par le marché de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire est passé d'un peu plus de 15 milliards de FCFA (environ 23 millions d'euros) en 1997 à environ 190 milliards de FCFA (environ 290 millions d'euros) au premier trimestre de l'année 2014.

La téléphonie mobile occupe donc, comme on peut le constater, une place de choix dans la société ivoirienne et les modes d'appropriation sont divers notamment chez les jeunes (moins de 25 ans). En effet, l'usage du téléphone mobile aujourd'hui par les jeunes Ivoiriens devient aussi bien un effet de mode qu'une nécessité sociale, voire un moyen essentiel de lutte contre la pauvreté.

3. Usages du téléphone mobile par la jeunesse ivoirienne

3.1. Développement de l'usage de la téléphonie mobile chez les jeunes Ivoiriens : un effet de mode ou une nécessité sociale?

L'observation de certains usages du portable chez les jeunes Ivoiriens, peut inexorablement conduire l'observateur à concevoir l'accroissement rapide du nombre de détenteurs de cet outil comme un effet de mode. L'économiste Leibenstein en 1950 a mis en valeur cet effet, également connu sous l'appellation d'effet *bandwagon*. Il peut être observé lorsque la consommation d'un bien augmente, parce que les individus savent qu'il est demandé par un grand nombre de personnes. L'effet de mode est une façon de compenser son ignorance dans une situation difficile. Il est souvent utile et permet de s'adapter à un groupe avant de le connaître (Leibenstein 1950 : 183-207). L'usage du portable chez les jeunes urbains, à bien des égards, devient un facteur d'intégration. En effet, ne pas posséder son cellulaire équivaut quasiment à vivre en marge de la société, le portable étant la moindre des choses à posséder pour tout jeune. On observe de plus en plus qu'au-delà de sa principale propriété, qui est de pouvoir échanger par voix ou par message, le cellulaire devient un

objet de séduction, tous les sacrifices sont bons pour avoir la dernière offre commerciale à la mode. Avoir le mobile qui permet d'écouter la musique au risque de déranger ses congénères dans les lieux publics, de prendre des photos, de filmer ou encore de regarder la télévision même lorsqu'on possède déjà tout le matériel nécessaire pour ces activités devient une véritable obsession chez certains jeunes Ivoiriens.

L'apparition de portables à petit prix en provenance de la Chine ou de Dubaï et la multiplication d'opérateurs de téléphonie mobile ont favorisé l'apparition d'un nouveau phénomène. En effet, en plus d'accroître la démocratisation de l'accès à l'outil, cette nouvelle donne a permis à de nombreux jeunes de se procurer un deuxième, voire un troisième téléphone portable, au prétexte que cela leur permet d'appeler à moindre coût selon l'opérateur mobile chez qui est abonné leur correspondant.

Ceux d'entre eux qui ne peuvent s'acheter plusieurs cellulaires ont jeté leur dévolu sur les mobiles pouvant permettre l'installation de deux puces téléphoniques, ce qui est une autre nouveauté introduite en Côte d'Ivoire par les mobiles importés de Chine. Ainsi, à défaut de posséder plusieurs portables, ils possèdent plusieurs puces, donc plusieurs numéros de téléphone. Le constat fait depuis le développement de ce phénomène est que très souvent, au lieu de favoriser une meilleure communication, c'est plutôt l'effet inverse qui se produit : nombreuses sont les personnes qui se plaignent de ne plus savoir à quel numéro être sûr de pouvoir joindre leurs connaissances. En effet, avec de tels appareils téléphoniques (à deux ou plusieurs puces) on se retrouve avec plusieurs numéros et abonnements. Ce faisant, un véritable problème économique se pose et des risques de perte de numéros de téléphone (en cas de non-rechargement de la carte prépayée ou de non-paiement de son abonnement) sont réels.

Même si on peut avoir quelques doutes sur les capacités d'une partie de la jeunesse ivoirienne à faire un usage raisonnable et profitable du mobile - ce qui par ailleurs est peut-être un phénomène universel, car comme l'indiquait Francis Balle en se référant à une enquête de TNS Sofres réalisée en 2006, c'est entre 25 et 39 ans que

l'on fait du portable l'usage le plus raisonnable, n'usant de ses fonctionnalités qu'à bon escient (Balle 2007 : 657) - nous pouvons quand même relever que dans bon nombre de domaines d'activité, l'usage du cellulaire est devenu pour les jeunes Ivoiriens une nécessité.

Nos entretiens informels avec les usagers, tout comme de nombreuses études réalisées en Afrique sur l'usage du portable, confirment le caractère utilitariste de cet outil de communication. En effet, l'usage du mobile offre de nombreuses opportunités aux jeunes Ivoiriens. Sans prétendre pouvoir être exhaustifs, nous évoquerons dans l'analyse suivante quelques avantages significatifs de l'usage du cellulaire.

Face aux difficultés qu'ont certains parents à offrir à leur famille une ligne de téléphone fixe, le cellulaire permet à de nombreux jeunes en quête d'emploi d'être sûrs de pouvoir être contactés à tout moment par d'éventuels employeurs, sans craindre que des messages importants leur échappent. Pour de nombreux jeunes possédant une qualification professionnelle (mécaniciens, plombiers, informaticiens, jardiniers, etc.), qui n'ont pu trouver un emploi en entreprise et qui, faute de moyens financiers, ne peuvent se permettre d'ouvrir leur propre établissement, le portable est devenu un outil précieux qui leur permet de communiquer avec d'éventuels clients et d'exercer de façon informelle leur activité professionnelle.

Dans le cercle familial, le cellulaire joue également de plus en plus un rôle majeur. En effet, durant la période trouble qu'a connue la Côte d'Ivoire de 2002 à 2011¹, le portable fut assurément un bon moyen de surveillance pour les parents qui, grâce à cet outil, avaient la possibilité de rester en contact permanent avec leurs enfants et de leur indiquer la conduite à tenir en fonction des événements annoncés ou observés.

Aussi bien en entreprise que dans les établissements scolaires et universitaires, les jeunes considèrent que le cellulaire est le moyen le plus aisé pour contacter leurs collègues. Les *SMS* sont de plus en

¹ La Côte d'Ivoire fut le théâtre d'un conflit politico-militaire durant cette période.

plus utilisés, pour convoquer les réunions ou faire passer des informations à un grand nombre de personnes.

En somme, dans une société africaine où l'individu est inséré dans un tissu relationnel extrêmement dense, tissu constitué de deux réseaux — réseau familial et réseau amical — à l'intérieur desquels la communication interpersonnelle est particulièrement dense, le téléphone cellulaire constitue une réelle opportunité (Do-Nascimento 2005). Son usage est par conséquent devenu une véritable nécessité. Au fil des années, le téléphone mobile est également devenu l'un des instruments les plus utilisés par les jeunes Ivoiriens pour lutter contre la pauvreté.

3.2 Le téléphone mobile nouvel instrument de la lutte contre la pauvreté ?

Cette partie de l'étude sera consacrée à la présentation des résultats de l'enquête qualitative réalisée à l'aide d'un guide d'entretien auprès de vingt jeunes gérants de cabines cellulaires à Abidjan, la capitale économique de la Côte d'Ivoire.

3.2.1 Profil des sujets

La majorité des personnes interrogées, au moins les trois quarts, sont des étudiants ou des diplômés. Les jeunes ayant répondu à nos questions sont issus de milieux très modestes (parents agriculteurs, ouvriers ou au chômage). Pour la plupart, leur famille vit à la campagne. Généralement, ils se rendent à Abidjan afin de poursuivre leurs études. La gérance de cabine cellulaire est l'activité la plus aisée qu'ils ont réussi à faire pour arriver à faire face à leurs besoins. Cela a permis à une minorité de faire des réalisations dans leur région d'origine. Pour la plupart d'entre eux, les bénéfices obtenus leur permettent juste de faire face à leurs besoins immédiats (nourriture, payer la carte de bus, faire des photocopies pour les étudiants). Un étudiant en maîtrise d'anglais nous disait effectuer cette activité pour des raisons économiques telles qu'«acheter la carte de bus, manger

le midi, etc. Il se trouve que les parents ne font rien alors on ne peut pas compter sur eux. Souvent, c'est eux-mêmes qui comptent sur nous, elle nous permet de nous prendre en charge ».

Si certains considèrent la gérance de cabine comme du dépannage, la plupart d'entre eux considèrent cette activité comme un vrai métier même s'ils ne s'imaginent pas pratiquer cette activité indéfiniment. La plupart d'entre eux n'hésiteront pas à arrêter l'activité dès que leur situation va s'améliorer.

« Aujourd'hui avec mes activités à l'université et le concours de l'ENS auquel je viens d'être reçu c'est devenu une activité temporaire, mais dans le temps je le faisais à temps plein et c'était mon activité principale. Mais en ce moment le temps ne me permettra pas de le faire à moins que je devienne ambulancier et me consacre aux transferts », affirmait un enquêté.

Pour certains enquêtés (surtout les déscolarisés) cette activité est vitale « avec cette activité, je m'en sors un peu mieux. Cela me permet de garder de l'argent pour mieux avancer puisque je ne peux faire autrement. » Elle leur permet d'éviter l'oisiveté « Je fais cette activité pour m'occuper. Vu que je ne peux pas continuer mes études et que je ne trouve pas de travail. »

3.2.2. Activités commerciales générées par le mobile

Les personnes interrogées ont pour principales activités dans leurs cabines cellulaires la vente d'appels téléphoniques et les transferts d'unités¹. Un seul enquêté avait déjà eu à faire du transfert d'argent :

¹ L'apparition il y a quelques années d'un nouveau moyen de rechargement des téléphones cellulaires propre au pays du tiers monde appelé « *transfert de crédits ou d'unités* », est devenue depuis quelques années l'une des activités préférées des gérants de ces cabines. En effet, cette nouvelle méthode de rechargement des mobiles est très avantageuse, à la fois pour les gérants et pour les clients. Le système de transfert d'unités a pour avantage de favoriser une certaine fidélisation de la clientèle, ainsi pour bon nombre de clients, il n'est plus nécessaire de se déplacer pour acheter une carte ou se faire transférer des unités. Un simple coup de fil au gérant de la cabine est suffisant pour se voir transférer des unités, quel que soit l'endroit où on se trouve. Ce dernier tient un cahier de créan-

« Moi par exemple, je prends les transactions et je prends 5 % avec les clients. Par exemple, j'ai un client qui me dit qu'il a un parent à Oumé qui souhaite lui donner la somme de 20 000 francs. Donc je demande à ce dernier de dire à son parent de faire le dépôt, il va dans une agence MTM ou Orange. Il pose l'argent sur mon compte *Orange money* et moi je lui donne les 20 000 francs ici tout en retirant les 5 %. C'est comme ça que ça se passe. »

Selon lui, cette pratique qui était encore très peu répandue au moment de notre enquête était un bon moyen pour lui d'accroître ces revenus.

« Pour les transferts d'unités par exemple avec MTM et Orange on a 4 % de commission. Pour avoir au moins 400 francs, il faut au moins avoir 10 000 francs de vente, mais avec les autres pratiques, j'arrive à m'en sortir donc ce qui est sûr c'est que ça me permet d'accroître mon gain. »

Il faut néanmoins préciser qu'avant l'arrivée des services de mobile *banking* que proposent de nos jours les principaux opérateurs de téléphonie mobile du pays (Orange et MTN), certains gérants de cabines cellulaires participaient déjà au transfert de sommes d'argent à travers le pays. Le principe, à ce niveau aussi, est très simple. Un individu, souhaitant envoyer de l'argent à une personne vivant dans une autre ville que la sienne, demande à cette dernière de prendre contact avec un gérant. Avec l'accord de ce dernier, il lui transfère la somme d'argent sous forme d'unités ou crédits de communication sur son portable, sachant que cela fera gagner à ce dernier des bonus qu'il pourra commercialiser par la suite. En échange, le gérant doit remettre la même somme en espèces à la personne qui l'a contacté. Les bonus obtenus sont considérés comme des frais de prestation de service. Le gérant peut également exiger une commission sur la

ces, qui lui permet généralement en fin de mois de récupérer son dû auprès de ses clients les plus fidèles. En raison de ces bonus générés par les transferts d'unités, les clients sont de moins en moins nombreux à acheter les cartes prépayées. Pour la plupart des gérants, le transfert d'unités est plus rentable et leur permet de faire fructifier plus rapidement leurs fonds. En moyenne, ils disent réaliser environ une dizaine de transferts par jour.

somme qu'il doit remettre. Avec l'avènement des services *Orange money* et *MTN mobile money* cette activité tend à disparaître.

Certains répondants ont également affirmé connaître des gérants de cabine qui font des transferts de fichiers sonores ou vidéos. Cependant, hormis les appels et les transferts d'unités, ces activités sont particulièrement marginales. La plupart des personnes interrogées ont abandonné la vente de carte de recharges prépayées au profit des transferts d'unités pour des raisons de rentabilité.

3.2.3. *M-commerce*¹ et amélioration des conditions de vie des gérants de cabines cellulaires

Il ressort de notre étude que pour la plupart des gérants de cabines cellulaires interrogés cette activité leur permet difficilement de faire autre chose que survivre : « Au départ, il s'agissait de survivre, cela m'a permis de le faire, de payer régulièrement mes cartes de bus, de faire mes photocopies pour la fac, de me nourrir » affirmait un étudiant de l'université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.

Certains estiment que les baisses régulières des tarifs des communications téléphoniques ont un impact négatif sur leurs revenus qui ont connus une baisse importante au cours des dix dernières années. D'un bénéfice d'environ 35 000 F CFA par jour aujourd'hui les meilleures journées rapportent entre 5 000 F CFA et 10 000 F CFA selon un gérant de cabine cellulaire. C'est la raison pour laquelle pour plusieurs d'entre eux la stratégie consiste à essayer d'économiser un peu d'argent afin d'investir dans une autre activité : « oui, parce qu'avec le portable c'est compliqué, les bénéfices ne sont pas satisfaisants. » En effet, la marge qui leur est concédée par les opérateurs leur semble insignifiante : « Je peux dire que ce sont des miettes que je récolte », nous disait un gérant de cabine cellulaire. Dans le même ordre d'idée, un jeune déscolarisé affirmait « C'est dur de réaliser de

¹ Nous définissons par **m-commerce** ou **mobile commerce** l'utilisation de technologies sans fil, et plus particulièrement de la téléphonie mobile, afin de faire de réaliser des transactions commerciales. En l'occurrence dans le contexte ivoirien il s'agit surtout de transferts d'unités ou de crédits.

grandes choses avec la cabine surtout avec les bas prix. Je connais plus de personnes qui ont arrêté que de personnes qui réalisent leurs rêves c'est surtout pour ne pas rester à la maison à ne rien faire. »

Certains par contre souhaitent devenir des grossistes, car ils ont le sentiment que c'est d'abord les grossistes et les opérateurs mobiles qui profitent de cette activité. Pour les étudiants, cette activité a surtout le mérite de les aider à financer leurs études. Un seul parmi eux affirme avoir réussi à faire une réalisation dont il est fier dans sa région d'origine.

« Je ne sais pas si c'est quelque chose de grand, mais dans le village où mon père réside actuellement il m'a réservé une chambre là-bas. Mais avec ça (les revenus de la cabine), j'ai entrepris des travaux là-dedans, j'ai remis le plafond, la porte et tout. Ça m'a permis de faire cela. Et puis depuis l'année dernière avec les petits fonds que je recueille ici ça m'a permis de défricher un terrain de deux hectares que j'ai confié à mon père parce que je voulais faire des plantes d'hévéa et tu vois tout ça c'est grâce à la cabine téléphonique, et je peux dire que même si ce n'est pas quelque chose de grand c'est au moins quelque chose. »

Un autre étudiant affirme être fier d'avoir réussi grâce à cette activité à aider sa famille « Le financement de mes petits frères pour les nourrir ça me fait plaisir. Mon habillement aussi. Aider d'autres personnes ça aussi c'est quelque chose qui me fait beaucoup plaisir. »

Cependant, le sentiment général qui ressortait de ces entretiens était qu'ils avaient le l'impression de ne pas être suffisamment rémunérés au regard des bénéfices que font les opérateurs de téléphonie mobile. Si cette activité leur permet de survivre, ils sont rares ces dernières années ceux qui peuvent espérer améliorer de façon substantielle leur condition de vie. La politique de réduction des tarifs de communication des opérateurs mobiles et le faible pourcentage qu'ils ont sur chaque communication expliquent en partie cette situation. Au moment où les chiffres d'affaires des opérateurs mobiles ne font que s'accroître, les revenus de ces petits entrepreneurs qui ont

énormément participé à la promotion de la téléphonie mobile dans le pays ne font que chuter.

3.2.4 Apport du *M-commerce* à la société et à la jeunesse ivoirienne

Pour la plupart des personnes interrogées, l'avènement de la téléphonie mobile a eu un impact positif sur la société ivoirienne et surtout sur la jeunesse de ce pays. Comme le disait cet étudiant en licence d'histoire, qui gère une cabine cellulaire dans le quartier populaire de Yopougon :

« La téléphonie mobile a apporté beaucoup à la société ivoirienne parce que cela a permis de faciliter la communication, l'information. Par exemple aujourd'hui avec la téléphonie mobile tu peux t'informer de tout ce qui se passe dans le monde en moins de deux minutes tu peux savoir ce qui se passe à Korhogo ou à Bouaké (...) je peux dire que ça permet à la jeunesse ivoirienne d'entreprendre. Un jeune ivoirien qui se lève et dit je vais gérer ma cabine c'est pour moi un pas en avant. Il prend l'initiative d'entreprendre. Je me dis que c'est une initiation. Cela emmène le jeune ivoirien à vouloir entreprendre. C'est comme ça que je vois les choses. »

Ainsi, malgré la déception que certains répondants ressentent dans l'exercice de leur activité de gérant de cabine, ils sont nombreux à avoir un regard positif sur cet outil de communication qui a révolutionné les modes de socialisation dans toutes les régions du pays et qui permet aux jeunes de développer un esprit d'entreprise et d'éviter l'oisiveté qui peut être source d'autres maux dans la société.

Conclusion

En définitive, l'appropriation de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire, comme un peu partout en Afrique, est génératrice d'usages totalement inédits. Autant certains usages fantaisistes, tels que ceux que nous avons évoqués dans la troisième partie de cet article, peuvent faire penser que le développement du cellulaire n'est qu'un

simple effet de mode, autant, force est de reconnaître que le développement de l'usage de cet outil de communication, bien plus qu'un simple effet de mode, est devenu l'une des alternatives à la lutte contre pauvreté dans ce pays, après une décennie de crise politico-militaire qui a eu pour conséquence la paupérisation de la population.

Cet outil de communication, considéré comme un luxe lors de son apparition en 1996 sur le territoire ivoirien, serait ainsi devenu de nos jours un élément essentiel pour le développement humain dans ce pays. Cependant, même s'il est difficile de contester les changements positifs que l'appropriation de cette technologie a apportés à une frange de la jeunesse ivoirienne, on peut tout de même déplorer que cet outil ne soit de nos jours qu'un instrument de survie, car les vrais bénéficiaires des retombées de la révolution mobile sont avant tout les multinationales qui interviennent dans ce secteur.

Comme cette enquête auprès des gérants de cabines cellulaires nous a permis d'observer, de nombreux gérants de cabines cellulaires qui ont joué un rôle essentiel dans la promotion de cette technologie dans le pays sont de nos jours au stade du désenchantement, en raison des bénéfices qui ne font que chuter, au moment où les principaux opérateurs mobiles (*Orange-CI*, *MTN* et *Moov*) annoncent des chiffres d'affaires allant au-delà de tous les espoirs. En effet, plus la démocratisation de l'accès au téléphone mobile grâce à la politique de réduction des prix (terminaux et services) est une réalité, plus l'existence des cabines cellulaires est menacée.

Il est encore plus inquiétant de constater que malgré les bons résultats des opérateurs de téléphonie mobile la courbe des embauches dans ces entreprises¹ est régulièrement en baisse ces dernières années contrairement aux espoirs suscités lors de l'installation de ces entreprises dans le pays. Toutes raisons devraient, il nous semble, emmener les observateurs à relativiser le discours sur les retombées de la révolution de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire sur le développement humain.

¹ ARTCI, 2014, *Op. Cit.*

Bibliographie

- Acker J., 2008 : « Does Digital Divide or Provide? The Impact of Cell Phones on Grain Markets in Niger », *Bread Working Paper* n° 177, mai, pp. 1-60,
- Akoun A., Ansart P., 1999 : *Dictionnaire de sociologie*, Paris, édition Le Robert, collection Le Robert/ Seuil.
- Alzouma G., 2008 : «Téléphone mobile, Internet et développement : l'Afrique dans la société de l'information ?», *TIC et société*, Vol. 2, numéro 2. <http://ticetsociete.revues.org/488>. Consulté en juin 2014
- Balle F., 2007 : *Médias et Sociétés*, Paris, éditions Montchrestien.
- Bonjawo J, 2002 : *Internet, une Chance pour l'Afrique*, Paris, éditions Karthala.
- Bonneville L., Grosjean S., Lagacé M., 2007 : *Introduction aux méthodes de recherche en communication*, Montréal, édition Gaëtan Morin.
- Bourdieu P., Darbel A., 1966 : *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris, éditions Minuit.
- Breton P., Proulx S., 2002 : *L'explosion de la communication : Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Montréal, éditions du Boréal / Paris, éditions La Découverte.
- Certeau M. (de), 1990 : *L'invention du quotidien*, tome 1 : *Arts de faire*, Paris, éditions Gallimard
- Cheneau-Loquay A., 2011 : « Rôle joué par l'économie informelle dans l'appropriation des TIC en milieu urbain en Afrique de l'Ouest », *Netsuds* numéros en texte intégral, Sociétés africaines de l'information : illustrations sénégalaises. URL :<http://revues.mshparisnord.org/netsuds/index.php?id=219>. Consulté le 13 août 2014.
- Do-Nascimento J., 2005 : « Le développement du téléphone portable en Afrique », in François Xavier Verschave, Djilali Benamrane, Bruno Jaffre (dir.), *Télécommunications entre biens*

- publics et marchandises*, Paris, Éditions Charles Léopold Mayer.
- Donner J., 2006 : « The Use of Mobile Phones by Microentrepreneurs in Kigali, Rwanda: Changes to Social and Business Networks », in *Information Technologies and International Development*, vol. 3, n° 2, Cambridge, pp. 3-19.
- Ernst & Young, 2009 : « Le développement des télécommunications en Afrique », URL : <http://www.ey.com>. Consulté le 12 juin 2013
- GSMA, 2008 : « Seventy million more Africans now Connected to GSM Networks », *Press Release*, Le Caire, Égypte. URL : <http://www.gsma.com/newsroom/press-release/seventy-million-more-africans-now-connected-to-gsm-networks/>. Consulté en juin 2014
- GSMA, 2013 : « économie mobile en Afrique subsaharienne 2013 », GSMA intelligence. http://www.gsmamobileeconomy.com/ssa2013/SubSaharan%20Africa_ExecSummary_French_Screen_R.pdf. Consulté en juin 2013
- Kamga O., 2006 : « Un exemple de développement dans le contexte africain. L'appropriation de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire. » in *Place et rôle de la communication dans le développement international*, Jean- Paul LAFRANCE, Anne-Marie LAULAN et Carmen RICO DE SOTELO (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, (collection communication), pp. 105-122.
- Kiyindou A., 2010 : *TIC et développement socio-économique en Afrique : enjeux et pratiques*, Paris, Hermes-Lavoisier.
- Leibenstein, H., 1950 : "Bandwagon, snob, and Veblen effects in the theory of consumer's demand", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 64, no 2, Oxford university Press, pp. 183-207
- OCDE, 2007 : *Perspective économique en Afrique*, BAFD/OCDE.
- Tall S. M., 2004 : « Senegalese Émigrés: New Information and Communication Technologies », in *Review of African Political Economy*, vol. 31, no 99, pp. 31-49.

URL : <http://ipl.econ.duke.edu/bread/papers/working/177.pdf>. Consulté en le 10 juin 2011.

REPRÉSENTATIONS RELIGIEUSES DES ESPACES HALIEUTIQUES ET CONFLITS ENTRE LES ACTEURS LOCAUX AU SUD-OUEST DU BENIN

TOGBE Codjo Timothée

Département de Sociologie-Anthropologie / Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
(FLASH)
Université d'Abomey-Calavi (UAC),

AZALOU TINGBE Emilia

Département de Sociologie-Anthropologie, Centre Universitaire d'Adjarra/Faculté des
Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH)
Université d'Abomey-Calavi

&

TINGBE-AZALOU Albert

Département de Sociologie-Anthropologie / Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
(FLASH)
Université d'Abomey-Calavi (UAC),

Introduction

En contexte africain et plus précisément au Bénin, la gouvernance des ressources telles que la terre, les plans d'eau, etc., s'inscrit « dans une approche de cogestion » (Togbé 2011 : 13). Cette forme de gestion (cogestion) autour des lacs *Toho* et *Ahémé* serait encore qualifiée dans une certaine mesure de "gouvernance concertée"¹ (Tingbé-Azalou 2010 : 17). En raison de la "cogestion" qui est « un arrangement institutionnel² entre les usagers des ressources aquatiques, les autres parties prenantes et les administrations³ des

¹ La notion de gouvernance concertée est "un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions, pour atteindre des buts propres, discutés et définis collectivement dans des environnements fragmentés et incertains" ou encore comme "les nouvelles formes interactives de gouvernement dans lesquels les acteurs privés, les différentes organisations publiques, les groupes ou communautés de citoyens, ou d'autres types d'acteurs, prennent part à la formulation de la politique". C'est un processus continu de coopération et d'accommodement entre des intérêts divers et conflictuels.

² Mesures de gestion des ressources naturelles, partage des rôles et des responsabilités, mise en place des instances pour gérer l'ensemble du mécanisme.

³ Gouvernement.

pêches » (Konan 2007 : 27) et un « outil de recherche de compromis pour prendre en compte les intérêts divergents et convergents des différents acteurs de la filière pêche » (Ouangraoua 2005 : 22), l'accès des populations riveraines à ces plans d'eau pour différentes activités, notamment la pêche est désormais défini à la fois par le pouvoir traditionnel et le "pouvoir républicain"¹.

Le fait que différents acteurs interviennent sur le même espace a favorisé la construction de logiques contradictoires par rapport à l'exploitation des ressources halieutiques ; ce qui débouche fréquemment sur des violences verbales et/ou physiques. C'est dire que la « [...] représentation d'un objet n'implique pas un consensus, mais permet à chacun d'affirmer une position dans un débat. Les représentations sociales exprimées viseraient à négocier sur des savoirs [...] qui s'affrontent [...] » (Gaffié 2005 : 1). Cet article pose le problème de la contradiction des représentations religieuses dans la gestion de ressources collectives. En effet, sont distinguées sur les lacs *Toho* et *Ahémé* deux catégories d'acteurs aux croyances religieuses contradictoires : 1) les acteurs dont les croyances reposent sur les divinités des eaux (religion endogène) et 2) ceux dont les représentations sont construites en lien avec Dieu (religion chrétienne). En raison de la divergence des croyances religieuses, ces acteurs locaux développent des logiques de contradiction et de résistance qui se soldent par des affrontements. Cette situation a suscité une question de recherche à savoir : comment les représentations religieuses provoquent-elles des conflits dans la gestion des espaces halieutiques ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les représentations religieuses favorisent les affrontements entre les acteurs locaux qui exploitent les lacs *Toho* et *Ahémé*. L'objectif général poursuivi dans cette recherche est d'analyser les représentations religieuses qui se construisent autour des espaces halieutiques. De façon spécifique, il s'agira d'établir une typologie des logiques religieuses en lien avec les conflits entre les acteurs locaux.

¹ Pouvoir républicain est selon Badet (2010 : 169), fondé sur le principe de l'élection (Président de la République, Députés, conseillers, Maires, Chefs d'arrondissement et de village).

Les « représentations religieuses se réfèrent à un surnaturel » (Löwy 2007 : 2). En ce sens, elles renvoient à la dimension "sacrée" qui, d'après Alpe et al (2005 : 227) « correspond à tout ce qui est séparé du profane¹ [...] ».

Dans ce contexte, il est question de ressortir les "croyances religieuses"² considérées comme des représentations qui expriment la nature des objets sacrés, « [...] des croyances relatives à l'existence de faits, non pas nécessairement fictionnels, mais de faits dont il est généralement impossible ou difficile de prouver la vérité par les moyens logiques ou empiriques couramment acceptés » (Cuin 2013) en articulation avec les segments sociaux en présence dans les espaces halieutiques, c'est-à-dire les endroits, les eaux.

S'inscrivant dans la démarche compréhensive, les méthodes qualitatives de recherche en sciences sociales ont été utilisées. Elles visent à décrire « des perceptions des gens de l'intérieur afin de contribuer à une meilleure compréhension des réalités sociales » (Flick, Kardoff et Steinke 2009 : 14). Les techniques de recherche utilisées sont l'entretien semi-structuré et l'observation participante. L'entretien reste un moyen privilégié « pour produire des données discursives donnant accès aux représentations épiques [...] autochtones, indigènes, locales » (Olivier de Sardan 2003 : 7). En fonction du choix raisonné doublé des principes de diversification³ et de saturation (Pirès 1997), 90 pêcheurs dont 56 à plein temps, 22 à temps partiel et 12 pêcheurs-agriculteurs ainsi que 59 mareyeuses ont été interrogés. Les villages riverains des Communes de Kpomassè, de Bopa,

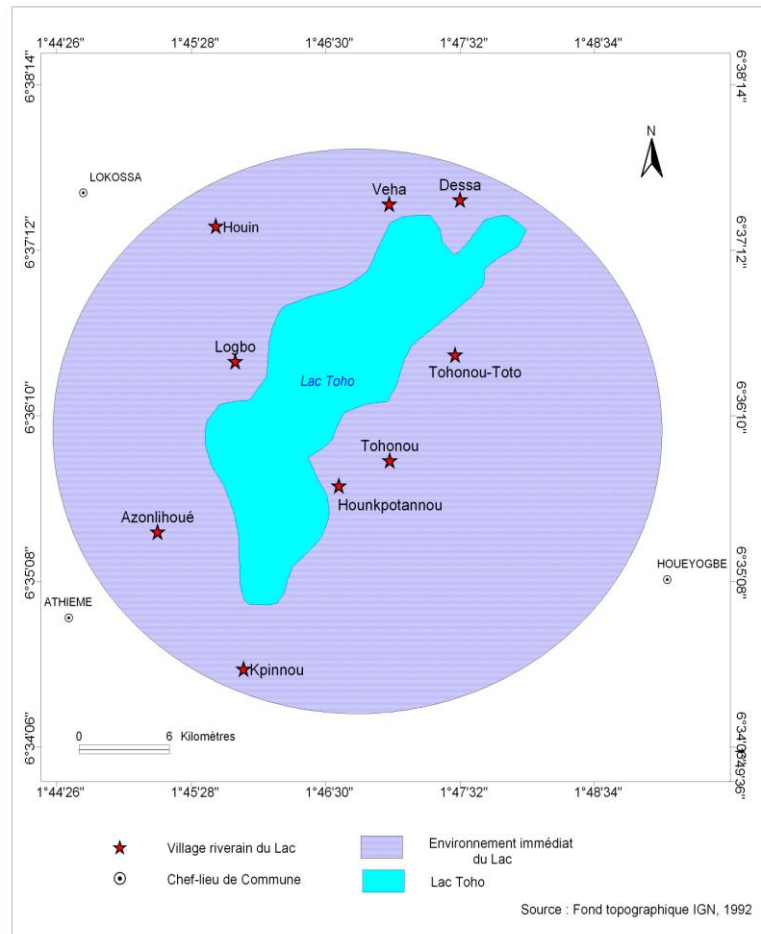
¹ Ce concept est souligné par nous. Les choses profanes au contraire, ce sont celles que chacun de nous construit avec les données de ses sens et de son expérience. Le domaine du profane se présente comme celui de l'usage commun, celui des gestes qui ne nécessitent aucune précaution et qui se tiennent dans la marge souvent étroite laissée à l'homme pour exercer son sans contrainte son activité.

² Elles constituent selon Cuin (2013), « l'un des trois grands programmes de recherche qui dominent la sociologie des croyances en général et des croyances religieuses en particulier : d'abord, un programme que l'on pourrait qualifier grossièrement de *culturaliste* et qui s'intéresse à la façon dont les croyances s'imposent plus ou moins aux individus du fait de leurs appartenances sociales et culturelles [...] ».

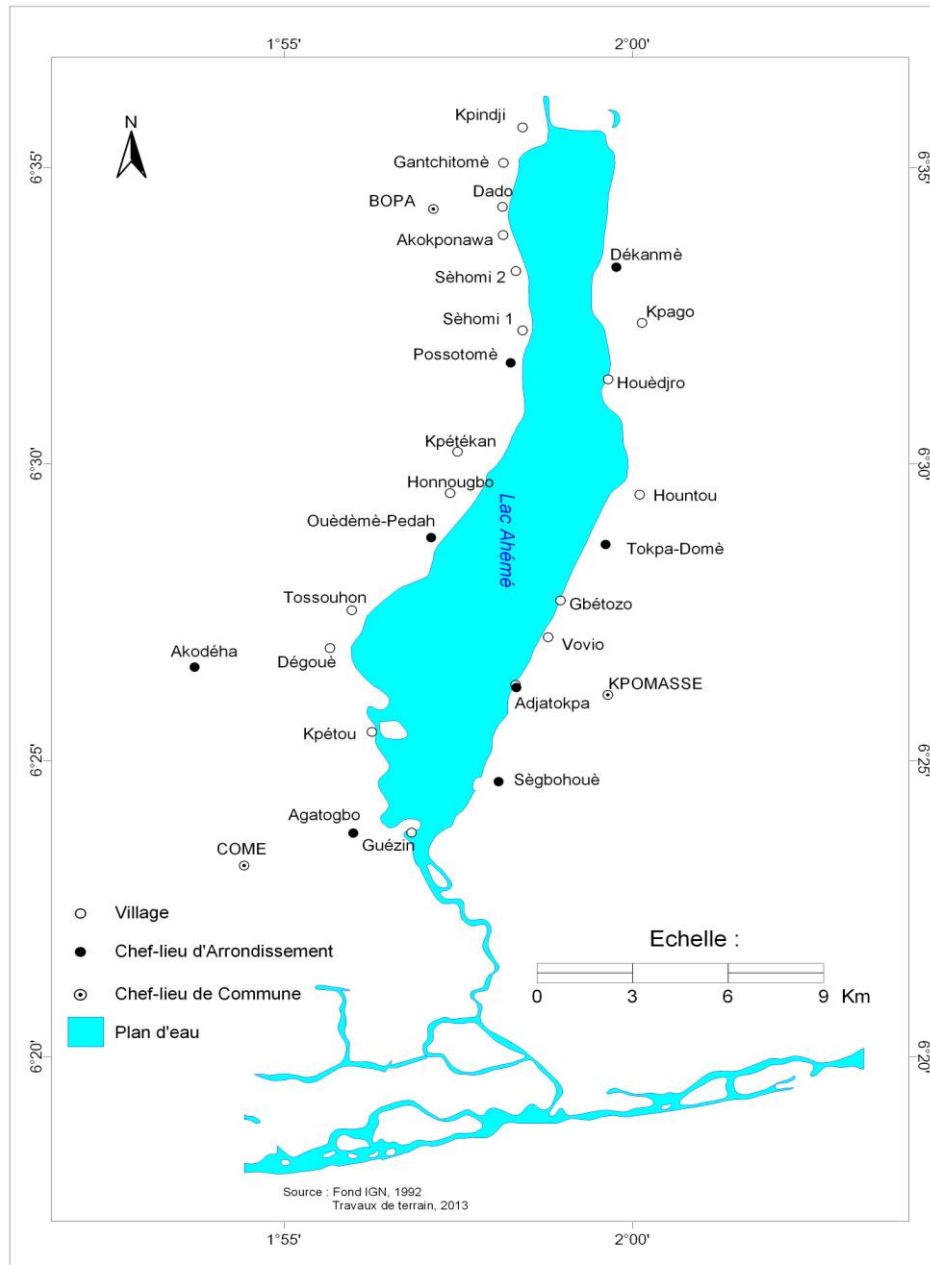
³ Ce principe amène le chercheur à choisir les unités de son échantillon en tenant compte des types de travail et des espaces sur lesquelles s'exercent les activités.

de Comé, de Houéyogbé, de Lokossa et d'Athiémé dans les Départements de l'Atlantique et du Mono ont servi d'espaces de recherche comme l'indiquent les cartes 1 et 2.

Carte 1 : Villages riverains parcourus autour du lac *Toho*.



Carte 2 : Villages riverains parcourus autour du lac Ahémé.



Cet article est structuré en deux parties : types de représentations religieuses (croyances basées sur les divinités des eaux et celles basées sur la religion chrétienne) (1) et présentation d'un conflit à titre illustratif (2).

1. Types de représentations distinguées

Nous avons précédemment dit que deux catégories d'acteurs aux croyances religieuses contradictoires sont distinguées : 1) les acteurs dont les croyances reposent sur les divinités des eaux et 2) ceux dont les représentations sont construites en lien avec Dieu.

1.1. Croyances basées sur les divinités des eaux

La plupart des personnes interrogées, notamment les pêcheurs, les chefs religieux et même les agents de pêche s'accordent pour dire que les esprits ont, dans une certaine mesure, une mainmise sur les lacs *Toho* et *Ahémé*. En ce sens, il est établi dans ses travaux menés en contexte de pêche en Afrique que « l'eau et les poissons n'appartiennent qu'aux génies » (Daget 1956 : 44). Cette déclaration se confirme à travers les résultats d'une recherche similaire :

« Le lac *Toho* est présenté localement comme une création de l'homme (plutôt comme une création des dieux sur l'initiative de l'homme). [...] Les ancêtres ont fait des sacrifices au *Vodoun DAN* (divinité serpent) et plus précisément *DANKO* ou *HOUINYEHOUÉ* pour demander ce plan d'eau. [...] Le deuxième nom que les ancêtres ont attribué au lac est *DANTO*, c'est-à-dire l'eau de la divinité *DAN* » (Togbé 2011 : 45).

« Les poissons qui sont dans le lac sont comme des dieux. Le lac même est un lac des dieux. C'est un lac des divinités. Si les gens ne respectent pas les interdits les poissons vont disparaître. Si les interdits sont respectés, il y aura toujours du poisson dans le lac » (Membre de comité de gestion, Ouèdèmè-Pédah, 22 / 08 / 2013).

Il existe une pluralité de divinités à laquelle appartiendrait le lac *Toho* (*Danko*, *Houinyèhoué*, etc.) tout comme le lac *Ahémé* est attribué à plusieurs divinités dont *Adikpo* / *Dangboéhonsou*, *Avlékété*, *Kpohon*, etc. Ces divinités protègent les espaces halieutiques.

Des informations qui précèdent, il ressort que les plans d'eau relèveraient de la propriété des dieux. Cette perception trouve son fondement dans la pêche fructueuse suite aux offrandes et aux rites de purification faits par les communautés riveraines aux divinités des eaux. Une pêche soldée par des prises en abondance serait l'œuvre des dieux. Pour les pêcheurs du lac *Ahémé* par exemple, c'est la divinité "*Adikpo*" qui enrichit leur plan d'eau en poisson. Le non-respect des interdits de cette divinité a des conséquences négatives selon les propos suivants qui renferment bien une croyance religieuse relevant de la religion endogène :

« [...] C'est la divinité *Adikpo* qui enrichit le lac en poisson. Actuellement, cette divinité est négligée. Le chef religieux *Adikpo* a été arrêté et enfermé une fois en raison de l'application rigoureuse des règles coutumières. C'est en raison de notre comportement que la divinité est en colère contre nous et a mis la main sur tous les poissons. Avant, nos parents faisaient des cérémonies et offraient un mouton à la divinité. Au cours de ces cérémonies, ils procédaient à la fermeture du lac pendant sept jours. Actuellement, il n'y a plus cela. La divinité existe. Mais, elle est en colère contre nous » (Pêcheur, Adjatokpa1, 04 / 09 / 2013) ;

« Avant, si le poisson diminue dans le lac, *Zounnon* (Roi qui représente le pôle fétiche du lac *Ahémé*) se lève pour aller voir *Kpohonsito* (responsable de la divinité *Kpohon*) à Sèhomi (village de l'arrondissement de Possotomé). Les deux se déplacent pour aller à Houèdjro (village de l'Arrondissement de Dékanmè, Commune de Kpomassè) pour voir les *Dangoéhonsounon* / *Adikponon* (responsables de la divinité *Dangboéhonsou*). Ils organisent les cérémonies et définissent les normes coutumières. Ce sont ces trois chefs religieux qui gouvernent le lac. Si les normes sont effectivement respectées, nous trouvons du poisson en abondance » (pêcheur, Gbétozo, 03 / 09 / 2013) ;

« Les chefs religieux ont des jarres sacrées dans lesquelles ils appellent les poissons. Ils ont des secrets par rapport au poisson. Ils demandent qu'on aille vers eux afin qu'ils livrent le secret du poisson et donc enrichir le lac. Quand le poisson diminue dans le lac, on se réfère aux chefs religieux qui sont à Houèdjro, on va chez *Kpohonsito*, on se rend à Guézin pour voir *Zounnon* et ensemble ils font les cérémonies » (Elu local, Kpago, 02 / 09 / 2013).

Un chef religieux extériorise sa forte croyance en les puissances des divinités de l'eau et parle en termes d'engagement et de pari : « Si nous faisons les cérémonies et le poisson ne vient pas dans le lac en abondance ne me salue pas et ne vient plus chez moi. Au moment des cérémonies, nous ne disons pas poisson. Nous disons insectes. Si je rentre dans ma chambre sacrée et prie le poisson doit venir dans le lac » (Chef religieux, Séhomi2, 11 / 08 / 2013).

Les mêmes rationalités se retrouvent dans l'imaginaire social des acteurs qui interviennent dans la gestion du lac *Toho*. La déclaration d'un technicien spécialisé en production halieutique renferme cette représentation religieuse : « selon ce que nous avons appris, les *Dènon* (chefs religieux du lac *Toho*) sont capables d'assécher le lac. Et quand *Dènon* se fâche la nourriture s'envole » (Agent de pêche, Bopa, 06 / 08 / 2013). Cette affirmation de l'acteur interrogé montre que le chef religieux pourrait, dans un état de nervosité, provoquer la disparition non seulement des espèces halieutiques mais également du lac *Toho*. C'est dire que « les divinités sont dangereuses si on ne s'accorde pas avec elles, l'accord peut susciter de meilleures pêches » (Fay 1989a : 168). *Dènon*, est au sens de Fay et dans ce contexte précis que décrit l'interlocuteur « le maître de l'eau [...] qui sait comment gâter la pêche [...] » (Fay 1989a : 69) en recourant aux divinités. Cette analyse de l'auteur reconforte la position d'un participant à la recherche lorsqu'il mentionne :

« C'est parce que j'occupe le poste du Roi que le lac est encore là. Il n'y aura pas beaucoup de soleil avant que le lac ne tarisse. Avec 30 jours de soleil provoqué le lac peut tarir. C'est parce que les populations trouvent à manger dans le lac que je l'ai laissé. Si je meurs le lac va tarir, si je meurs au-

jourd'hui le lac va tarir. Le lac ne va pas tarir et le poisson n'y manquera jamais car c'est nous qui symbolisons le lac. Une fois que nous sommes en vie, le lac et les poissons seront toujours là. Le poisson qui se trouve dans notre lac ne se trouve pas dans les autres lacs. Le poisson ne va jamais finir dans le lac *Toho*. Si les gens s'entêtent à violer les interdits et les dieux s'énervent le poisson peut finir dans le lac. » (Chef religieux, Houin, 05/07/2013).

Cette déclaration renvoie à la présence d'une représentation religieuse qui signifie que le lac *Toho* et les espèces halieutiques dépendent de l'existence des hommes, mieux des deux (02) chefs religieux coutumiers (*Dènon* et *Roi*) qui sont les répondants directs des divinités et, de ce fait, peuvent contribuer à une meilleure pêche ou non. Le récit de vie d'un pêcheur confirme l'idée selon laquelle le lac pourrait tarir en raison des comportements humains qui mettent en colère les divinités et par ricocher les chefs religieux :

« Le lac tarit parfois. C'est en raison de notre ventre et de notre impolitesse à l'endroit du *Roi* et *Dènon* que le lac tarit. Cela est arrivé une fois. Mon enfant avait trois (03) ans quand il a tari une deuxième fois. Le lac a tari la deuxième fois parce que le *Roi* d'antan était mort. Comme les populations éprouvaient de difficultés à choisir un nouveau *Roi*, il a tari. Nous sommes parti supplier *Dènon* à faire quelque chose pour que le lac revienne dans son lit. Quand ils sont partis consulter le *Fâ*, les divinités du lac ont dit que le lac n'a pas tari mais qu'ils l'ont couvert à l'aide d'un chapeau. Tous les sages des villages riverains se sont mobilisés pour soutenir *Dènon* et tous les sages de Houin (village où se trouvent les divinités). Lorsque nous avons fait les sacrifices demandés par les divinités, le lac a mis trois (03) jours pour revenir dans son lit. Il a tari pendant trois mois mais a mis trois (03) jours pour revenir à sa place. Après une pluie de trois (03) jours, le lac est revenu dans son lit » (Pêcheur, Logbo, 03 / 07 / 2013).

Il est établi une interaction dynamique entre l'obéissance aux divinités de l'eau et l'existence du poisson en abondance dans les espaces halieutiques abordés. Les rites organisés autour de ce plan d'eau et le respect des interdits ressortis des cérémonies de purification sont les conditions primordiales du maintien d'harmonie entre

les hommes et les dieux des lacs. C'est comme s'il existe un pacte noué avec les divinités ou de l'« accord sacrificiel [...] avec les génies d'eau » (Fay 1989a : 168). En clair, les hommes ne doivent pas abandonner les cérémonies à l'endroit des esprits s'ils veulent continuer par jouir des ressources halieutiques. On pourrait donc dire que les acteurs qui exploitent les lacs et les divinités sont liés. Dans la même logique que Fay, Jacob (2007 : 159) mentionne par rapport aux plans d'eau où les croyances religieuses sont fortes que :

« Les pêches qui se pratiquent sur ces plans d'eau sont précédées d'un sacrifice qui renouvelle l'accord originel avec les génies du lieu, assure la protection des pêcheurs et l'abondance de leur pêche. Dans les perceptions locales, ce type de rituel est considéré comme supprimant totalement les risques qu'encourent les individus lorsqu'ils veulent pénétrer dans l'eau. De ce fait, toute possibilité de référence au droit naturel est exclu [...]. »

Les rites destinés aux divinités permettent donc l'enrichissement des plans d'eau en espèces halieutiques en même temps qu'ils renforcent les liens sociaux entre les humains en imposant une communication horizontale et préservent l'accord entre ceux qui exploitent les plans d'eau et les divinités dans une position de communication verticale en référence à l'"anthropologie de la communication"¹. Tout ceci se concrétise par les types de prières que font les chefs religieux :

« Ce sont les *Dènon*s qui font les cérémonies autour du lac. Ce sont eux qui pourvoient le lac en poisson. Quand les *Dènon*s font les cérémonies, ils ferment le lac pendant un certain nombre de jours selon les ordonnances des dieux. Si les *Dènon*s prient nous trouvons effectivement du poisson dans le lac. Quand ils s'énervent parfois et nous disent que nous allons acheter les fretins avant de manger cela se réalise vraiment. Si *Dènon* est en

¹Cette sous discipline de l'anthropologie générale distingue deux sortes de communication : 1) celle qui a lieu entre les hommes et les esprits invisibles (communication verticale) au cours des rites et 2) celle qui se passe entre les hommes (communication horizontale) suite aux cérémonies sacrées.

joie parce que les interdits sont respectés et prie pour le lac, nous trouvons de poissons » (Membre de comité de gestion, Logbo, 03 / 07 / 2013).

Les analyses qui sont faites jusqu'ici positionnent les différents acteurs approchés sur un registre qualifié de croyances en les divinités des plans d'eau. Ces représentations religieuses qui relèvent de la religion endogène déterminent les actions de cette stratification sociale : il s'agit d'obéir aux interdits relevant des divinités, de respecter les ordres des chefs religieux, lesquels ordres proviendraient des dieux. Cependant, force est de constater qu'autour des espaces halieutiques investigués se trouve un groupe social ayant des représentations religieuses différentes de celles vouées aux divinités : il s'agit des croyances relevant de la religion chrétienne qu'il importe de présenter dès à présent.

1.2. Croyances basées sur la religion chrétienne

Les acteurs qui croient en Dieu ne partagent pas les représentations qu'ont les animistes des plans d'eau, des espèces halieutiques encore moins des interdits qui proviendraient des divinités. Ils ont des perceptions différentes de celles que mettent en avant les adeptes des divinités auxquelles sont faites des offrandes et des rites à des moments bien définis (pêche infructueuse, mort par noyade dans les lacs, etc.). Pour eux, les lacs tout comme les espèces halieutiques appartiennent à Dieu et non aux divinités endogènes. Il n'y a pas un esprit des ancêtres qui aurait pour rôle de multiplier et de remplir en poissons les lacs ou d'augmenter leur volume en eaux. Cette controverse prouve qu'à l'intérieur d'un groupe social donné, les pratiques religieuses différentes, peuvent subsister diverses représentations autour d'un même objet. Dans ses travaux sur les confrontations des représentations sociales et construction de la réalité, Gaffié (2005 : 1) fait le même constat et parle en ces termes :

« Les sujets possèdent, à l'égard d'un même objet, divers types de croyances [...] qu'ils mobilisent en fonction de l'identité sociale activée par

le contexte d'interaction. [...] la représentation d'un objet n'implique pas un consensus, mais permet à chacun d'affirmer une position dans un débat. Les représentations sociales exprimées viseraient à négocier sur des savoirs [...] qui s'affrontent pour la définition des référents. Les prises de position des sujets sont affectées par leur positionnement dans les rapports sociaux actualisés et la hiérarchie ou la domination dans le champ social trouve sa traduction dans le champ représentationnel [...], l'activation des différenciations catégorielles pertinentes est nécessaire pour saisir certaines zones des représentations sans cela "muettes". »

L'affirmation de l'auteur montre dans une certaine mesure que les acteurs qui ont une croyance fondée sur la religion chrétienne définissent un référent différent dans les rapports qu'ils entretiennent avec les animistes sur les plans d'eau. Cette position des personnes enquêtées qui se donnent une identité sociale particulière est clairement exprimée à travers divers propos tant sur le lac *Ahémé* que sur le lac *Toho* :

« Les chrétiens d'aujourd'hui ne respectent pas les interdits traditionnels. Les évangélistes disent que les divinités n'ont aucun pouvoir sur le lac. Ils disent que c'est Dieu qui donne lac et poisson. Cette situation fait que les chefs religieux aussi n'arrivent pas à trop gouverner le lac, surtout notre lac *Ahémé*. Actuellement, les cérémonies ne réussissent plus. Ils ont donné du cabri à la divinité *Adikpo* à un moment mais ça n'a pas souri comme ils le faisaient. Lorsqu'ils faisaient ces cérémonies et les populations respectaient les interdits, on trouvait beaucoup de poisson. Actuellement ça ne réussit plus comme avant. La dernière fois, ils ont fait les cérémonies mais les chrétiens ont boycotté cela le même jour dans la nuit » (Elu local, Jijantomè, 03 / 09 / 2013) ;

« Nous tendons vers l'occidentalisation des choses, les gens vont beaucoup plus à l'église. Le pouvoir de *Dènon* (chef religieux traditionnel) est là mais ce sont les adeptes qui le respectent. Ceux qui sont apostoliques ou protestants ne connaissent pas une autre puissance à part celle de Dieu. C'est Dieu qui a donné. Nous faisons ce que nous voulons » (Agents de pêche, Bopa, 06 / 08 / 2013).

Ces discours des personnes interrogées ne correspondent pas à ceux que tiennent les catégories d'acteurs qui considèrent les divinités comme les maîtres des eaux et, en ce sens, leurs consacrent des sacrifices et observent les règles coutumières. Les groupes sociaux ayant comme référent Dieu, ont une logique qui leur est propre, une rationalité rigide relevant de la religion chrétienne : les lacs et les poissons appartiennent à Dieu. A partir de cet instant, il ne devrait plus avoir des conditionnalités d'accès à ces ressources provenant d'une autre puissance divine, d'une divinité quelconque. Cette position trouve son fondement dans l'opposition qui existe entre la religion chrétienne et celle qualifiée d'animiste : celui qui croit en Dieu obéit aux règles établies à cet effet et celui qui est animiste respecte les règles définies par les divinités. Il y a donc des différences entre les groupes socioreligieux en ce sens que les croyances ne reposent pas forcément sur le même référent. Ce fait qui se présente dans les espaces investigués, conduit à un empilement de représentations religieuses construites en lien avec des référents différents (Dieu et les divinités) autour des lacs *Toho* et *Ahémé*. Les pêcheurs qui croient en Dieu ne sont pas prêts à concevoir dans leur mentalité que les divinités sont les maîtres des plans d'eau. Intégrer cette conception dans leur univers, c'est glisser du champ de Dieu, c'est abandonner les rationalités liées à leur groupe d'appartenance, c'est remettre en cause leur croyance autour des espaces lacustres. Par conséquent, ils développent des résistances par rapport aux ordres qui émanent des chefs religieux.

Cette analyse montre qu'il y a une contradiction entre les représentations religieuses qui se développent sur les lacs *Toho* et *Ahémé*. Cette situation amène les acteurs à des confrontations de pratiques ; ce qui débouche sur des affrontements.

Certains pensent que les chefs religieux n'ont aucune puissance divine pouvant enrichir les plans d'eau en poisson. Les règles qu'ils définissent pour la gestion des lacs et qui proviendraient des divinités selon eux, ne sont qu'une simple imagination de l'homme qui n'a rien à voir avec les dieux. Ces règles constituent des stratégies bien élaborées par les chefs religieux traditionnels pour protéger les espèces

halieutiques et les eaux. Les discours de certains acteurs interrogés confirment cette réflexion :

« Dieu n'a rien à voir dans cette affaire. On a qu'à laisser Dieu en paix. Les grands chefs religieux savent ce qu'ils font. Ils agissent sur le naturel en ajoutant le sacré. Lorsqu'ils créent des espaces sacrés, c'est pour faciliter la reproduction des poissons. Ils ne font pas la magie. Ils ne multiplient pas les poissons. Ils agissent sur le naturel » (Elu local, Bopa, 06 / 08 / 2013).

Il pourrait être déduit de cette déclaration que les chefs religieux disposent d'un savoir faire local reconnu qui facilite la reproduction des espèces halieutiques. Ce ne sont donc pas les divinités qui multiplient les poissons dans l'eau. En revanche, le caractère sacré de ces dieux est utilisé par ces acteurs pour délimiter et protéger les espaces que les agents de pêche qualifient de "zones de reproduction des espèces halieutiques" et de "zones interdites de pêche". Ces espaces sacrés existent sur les deux plans d'eau investigués. Les photos 1 et 2 présentent quelques espaces sacrés du lac *Ahémé* :

Photo 1 : Présentation d'un espace sacré



Prise de vue : Togbé, Septembre 2013.

Cette photo1 présente un lieu sacré sur le lac *Ahémé*. Les bois disposés en cercle délimitent l'espace sacré. Au milieu du cercle se trouve un étalage réalisé avec de bois sur

lequel est posé une claie. Sur cet étalage est posé une canarie. Le bois le plus long qui apparaît est placé au juste milieu du grand cercle. Le drapeau attaché au bois symbolise la présence de la divinité *Avlékété*. Cet espace est strictement interdit d'accès à tous les pêcheurs. C'est uniquement le chef religieux *Avlékété* qui y accèdent ainsi que les adeptes de cette divinité pour des cérémonies. Ici, se retirent les espèces halieutiques pour se reproduire. Plusieurs espaces sont ainsi délimités sur le lac *Ahémé*.

Photo 2 : Présentation d'un espace sacré



Prise de vue : Togbé, Juillet, 2013.

La forêt qui apparaît dans le lac sur l'image est sacrée. C'est ici que réside la divinité *Toagogossou* dirigée par le chef religieux *Tohonon*. Il est défendu à tous les pêcheurs de s'y aventurer au risque de mourir par noyade ou de devenir aveugle. C'est pendant les sacrifices que l'accès à cet endroit est autorisé. Ce lieu est la limite du lac *Ahémé* qui donne sur le chenal Couffo et le chenal *Toho*. Le village Agonsa, Arrondissement de Bopa, Commune de Bopa est proche de cette forêt sacrée. Les poissons se reproduisent dans cet espace interdit d'accès.

Conjointement à cette maîtrise qu'ont les chefs religieux des lacs, ils détiennent également des connaissances relatives au cycle de reproduction des poissons selon les propos de certains acteurs échantillonnés. C'est justement par rapport à ces temps de reproduction des espèces halieutiques qu'ils organisent les cérémonies et mettent les lacs en quarantaine :

« C'est lorsqu'il y a crue que les chefs religieux interdisent l'accès au lac. C'est en ce moment qu'ils parlent de *TOSSE*. Pendant cette période de crue, les poissons se retirent dans les roseaux pour se reproduire. Au moment de la décrue, on lève l'interdiction d'accès au lac et nous trouvons abondamment du poisson pendant 1 mois et demi ou 2. Après cette période de pêche fructueuse, les poissons diminuent encore » (Membre de comité de gestion, Gbétozo, 03 / 09 / 2013).

En raison des référents différents de croyances (Dieu et divinités), les groupes socioreligieux en présence sur les lacs *Toho* et *Ahémé* construisent des représentations religieuses divergentes. Contrairement au phénomène qui s'observe sur le lac *Ahémé* (pêche les dimanches alors que cela est interdit), nous pouvons dire que tous les acteurs qui exploitent le lac *Toho* n'accèdent pas à l'eau les vendredis (jour interdit de pêche par les chefs religieux coutumiers). La contradiction des représentations religieuses conduit à des rapports sociaux de mécontentement, de tensions, voire de conflits ouverts entre les groupes socioreligieux qui partagent des espaces communs.

1.3. Contradictions entre les représentations religieuses

Il est établi les contradictions entre les différentes représentations. Selon les croyances liées à la religion endogène, les lacs et les poissons appartiennent aux divinités et, en ce sens, certains jours de pêche sont interdits par elles. Contrairement à ces logiques, les chrétiens partent du principe que les lacs et les poissons relèvent de Dieu et non d'une quelconque divinité. Par conséquent, il n'y a pas de jours interdits de pêche si ce n'est la décision des hommes et non des divinités. Ces deux types de croyances, pourrait-on dire, se complètent en vue de la définition des normes qui intègrent les différents principes des groupes sociaux en vue de la gestion des lacs *Toho* et *Ahémé*. Il ne s'agit donc pas que chaque groupe socioreligieux tente de faire passer ses normes en développant des résistances mais de coopérer afin de parvenir à une règle qui préserve la liberté et le droit de tout le monde. Cette démarche qui, dans une certaine me-

sure, impose une sorte d'unification des différents groupes religieux, de syncrétisme religieux ou de croyances métissées, pourrait favoriser une gestion harmonieuse de la ressource collective car les discordances conduisent à des actions contraires d'exploitation des plans d'eau et, de ce fait, aboutissent à des situations de conflictualité. Un conflit ouvert est présenté à cet effet.

2. Conflit lié aux représentations religieuses

Les informations qui ont facilité cette présentation sont issues du récit de vie d'un chef religieux, victime d'un conflit et de la triangulation des données fournies avec d'autres acteurs.

2.1. Présentation du conflit

Vers la fin de l'année 2010 et début 2011, le chef religieux *Adikponon* demeurant au village Houèdjro dans l'Arrondissement de Dékanmè, a organisé selon les informations reçues une cérémonie de purification du lac *Ahémé* en commun accord avec ses homologues (*Zounnon, Kpohonsito, Tohonon*, etc.). Suite à cette cérémonie où des offrandes ont été faites aux divinités de l'eau et dont la finalité est son enrichissement en ressources halieutiques, le lac a été mis en quarantaine. Pendant une durée de sept (07) jours, aucun pêcheur n'a le droit d'accéder au lac pour mener ses activités. Contrairement à l'observance de cette interdiction par les adeptes des différentes divinités qui bordent le lac *Ahémé*, les chrétiens l'ont violée à Dékanmè en allant pêcher dans la nuit le même jour où prenait effet une telle décision. Informés d'un tel acte inadmissible, le chef religieux *Adikponon*, les délégations des autres chefs religieux et plusieurs pêcheurs se sont rendus dans le quartier Houéyogbé à Dékanmè-centre, les gourdins en mains, pour attaquer les chrétiens auteurs de la transgression de cet interdit. Ne pouvant pas se battre avec tous les habitants au risque de se tromper de cibles, ils se sont rendus au domicile du Pasteur. La maison de ce dernier a été complètement détruite. Cette situation a donné lieu à la bagarre entre les

chrétiens et les animistes. L'intervention du chef d'arrondissement et des forces de l'ordre a permis de calmer cet affrontement. Sans ces derniers, le conflit pourrait dégénérer et amener les acteurs appartenant à la même communauté riveraine à se blesser ou à s'entretuer.

Les raisons mises avant par les animistes pour attaquer les chrétiens sont 1) le lac appartient aux divinités, 2) c'est lorsqu'on organise des cérémonies à l'endroit des esprits de l'eau qu'on trouve du poisson en abondance, 3) la transgression des interdits met les divinités en colère ; ce qui appauvrit le lac en ressources halieutiques et installe la souffrance, la faim. Les chrétiens sont perçus en ce sens comme des personnes qui veulent détruire le lac *Ahémé*, des gens qui organisent le désordre social.

Pour les chrétiens, tous les biens appartiennent à Dieu. Selon eux, ce serait une erreur, un péché de respecter des interdits provenant des divinités. Ils ont donc le droit de faire la pêche quand ils veulent et comme ils le désirent sur le lac *Ahémé* sans être contraints par une force extérieure à Dieu. En adoptant cette position, ils sont allés convoquer les chefs religieux au Tribunal de Ouidah.

2.2. Règlement du conflit

« Il existe deux types de procédures de règlement des conflits : la procédure judiciaire et la procédure politique » (Moore 2000 : 217). Dans le cadre de ce conflit, nous pouvons dire que ces deux procédures sont utilisées. La première (procédure judiciaire) est celle qui a conduit les deux parties en conflit au Tribunal de Ouidah. A ce niveau, les chrétiens ont gagné le procès et les chefs religieux, garants des valeurs coutumières ont été emprisonnés. Pour ces derniers, cette décision est une injustice sociale :

« Nous les chefs religieux nous avons été emprisonnés injustement. L'église a détruit le lac. Nous avons interdit l'accès au lac après une cérémonie et les chrétiens ont violé cet interdit. Nous avons organisé une marche contre eux. Suite à la marche, Les chrétiens nous ont convoqués au Tribunal de Ouidah et nous avons été jugés coupables. J'ai été arrêté et mes enfants

aussi. Cela s'est passé il y a environ 2ans et demi. Nous avons fait 2mois14 jours en prison à Ouidah » (Chef religieux, Houèdjro, 02/09/2013).

Cette décision juridique renvoie à l'application des règles de l'Etat. Mais au même moment, elle semble prendre en compte la procédure politique. C'est dire que « le conflit se "politise" alors, c'est-à-dire qu'il évolue en lutte entre groupes pour l'imposition d'une forme particulière de production de l'ordre social » (Jacob 2007 : 58). Cette déclaration de l'auteur correspond au contexte que nous décrivons dans la mesure où le groupe des chrétiens tente d'imposer son ordre social sur le lac *Ahémé* en négligeant ou en bafouant celui installé par les chefs religieux. L'emprisonnement de ces derniers reconforte cette position de la religion chrétienne et fragilise le pouvoir coutumier comme l'a souligné un interlocuteur : « Tout ce qui se développe aujourd'hui avec les religions d'obédience chrétienne, vous constatez qu'il est normal que le pouvoir coutumier se fragilise » (Elu local, Agatogbo, 27/08/2013). Cette affirmation montre que nous sommes dans un processus de normalisation des pratiques de la religion chrétienne sur le lac au détriment de la religion endogène. Ce conflit comporte bien des conséquences.

2.3. Conséquences du conflit

L'une des conséquences de ce conflit est l'emprisonnement du chef religieux (*Adikponon*) et ses enfants pendant une durée de deux (02) mois quatorze (14) jours. En raison de cette décision jugée d'injustice sociale, les chefs religieux, dans l'unanimité, ont refusé d'organiser les cérémonies qui permettent de purifier le lac *Ahémé*, de le mettre en quarantaine (*TOSSE*) en vue de son enrichissement en ressources halieutiques. Enervés, ils auraient maudit le lac en provoquant la colère des divinités et en faisant cacher les poissons spirituellement :

« Les chefs religieux ont des jarres sacrées dans lesquelles ils appellent les poissons. Ils ont des secrets par rapport au poisson. Comme ils ont été em-

prisonnés une fois en raison de leur action envers les chrétiens à Dékanmè, ils ont mis la main sur les poissons. Actuellement les pêcheurs souffrent beaucoup de cette situation » (Elu local, Kpago, 13/12/2013).

De ce qui précède, il ressort que les chefs religieux ont adopté une position d'indifférence quant aux problèmes qui concernent la gestion du lac *Ahémé*. Ils sont bien présents dans les communautés riveraines mais ils n'agissent plus véritablement comme par le passé pour jouer les rôles qui leur reviennent dans la protection du lac et des ressources halieutiques. Cette situation s'explique par le fait que les actions qu'ils mènent sur le lac ne sont pas forcément soutenues par les autorités administratives. Or, celles-ci reconnaissent leurs implications dans la gestion du lac *Ahémé*. C'est dire que le pouvoir que leur confère l'administration pourrait être qualifié de "théorique"¹. Dans ce cas, nous sommes dans un type de gouvernance qu'Allison et Turay (2004 : 52) qualifient de « consultatif », c'est-à-dire que les agents de l'administration consultent les utilisateurs d'une ressource, mais préserve la prise de décision et contrôle le processus.

Ce type de conflit ne se présente pas sur le lac *Toho*. Ici, les jours interdits de pêche suite aux cérémonies sont strictement respectés tant par les adeptes des divinités de l'eau que par les chrétiens. Les vendredis par exemple qui constituent des jours de repos du lac *Toho* sont respectés par tous les acteurs. Personne ne mène une activité de pêche ce jour à part voyager pour visiter un ami de l'autre côté de la rive. Celui qui s'entête à le faire (cela n'est pas encore arrivé) sera arrêté et conduit chez le chef *Dènon*, le chef religieux pour être amendé.

Conclusion

Le problème que soulève cet article est la contradiction des représentations religieuses entre les acteurs locaux dans la gestion des lacs *Toho* et *Ahémé* au Sud-ouest du Bénin. Les objectifs poursuivis

¹ Les textes qui régissent la gouvernance du lac *Ahémé* reconnaissent l'implication des acteurs du pouvoir traditionnel. Mais dans les pratiques, ceux-ci sont exclus.

sont d'analyser ces représentations religieuses et surtout de procéder à leur classification en lien avec les conflits.

De l'analyse des informations collectées auprès des différents segments sociaux (pêcheurs, mareyeuses, chefs religieux, agents de pêche, élus locaux) il ressort que la plupart des représentations religieuses des lacs et des ressources halieutiques expliquent les conflits entre les acteurs. Du fait que les logiques des animistes ne s'accrochent pas avec celles des chrétiens, ces deux groupes socio-religieux s'affrontent dans la gestion du bien collectif. Les résultats obtenus confirment donc l'hypothèse selon laquelle les représentations religieuses favorisent les conflits entre les acteurs locaux. Cependant, il importe de se demander si les affrontements qui se produisent entre ces groupes sociaux (acteurs dont les croyances reposent sur les divinités des eaux et les chrétiens dont les représentations sont construites en lien avec Dieu) en raison de la discordance des logiques d'acteurs n'interpellent pas une redéfinition des normes qui régissent les lacs *Toho* et *Ahémé*.

Références bibliographiques

- Allison E.-H. & Turay F., 2004 : « Les premiers pas du projet pilote sur la cogestion en pêche continentale », PMEDP : *Bulletin de liaison*, N°15, 51-52.
- Badet G., 2010 : *Démocratie et participation au processus politique : Une évaluation de 20 ans de "Renouveau démocratique" au Bénin*, Dakar, Open Society Initiative for West Africa.
- Cuin C.-H., 2013 : « La sociologie des croyances religieuses à ses frontières », *Sociologie*, N°1, vol. 4 | 2013, consulté le 07 décembre 2013. URL : <http://sociologie.revues.org/1555>.
- Daget J., 1956 : « La pêche à Diafarabé, étude monographique », *Bulletin de l'IFAN*, série B, T. 18, pp. 1-99.
- Facchini F. et Melki M., 2010 : *Apport de l'économie de l'idéologie à la théorie des changements institutionnels du public choice et des néo-institutionnalistes*, Université de Paris1, Centre d'économie de la Sorbonne.

- Fay C., 1989a : « Sacrifices, prix du sang, « eau du maître » : fondation des territoires de pêche dans le delta central du Niger (Mali) », *Cahiers des Sciences Humaines*, 25(1-2), pp. 159-176.
- Fay C., 1989b : « Systèmes halieutiques et espaces de pouvoirs : transformation des droits et des pratiques de pêche dans le delta central du Niger (Mali) : 1920-1980 », *Cahiers de Sciences Humaines*, 25 (1-2), pp. 213-236.
- Flick U., Kardoff E. & Steinke I., 2009 : *Qualitative Forschung Ein Handbuch*, 7 ème edition, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gaffié B., 2005 : « Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité », *Journal International sur les représentations sociales*, vol.2 n°1, France, pp. 1-14.
- Jacob J.-P., 2007 : *Terres privées, terres communes : gouvernement de la nature et des hommes en pays Winye au Burkina Faso*, Paris, IRD.
- Konan A., 2007 : « La participation des communautés de pêche dans le processus de cogestion des ressources aquatiques », *Bulletin de liaison*, N°23, Cotonou, 27-30.
- Löwy M., 2007 : « Sociologie de la religion », *Archives de sciences sociales des religions*, consulté le 07 décembre 2013. URL : <http://assr.revues.org/10843>.
- Moore S.F., 2000 : *Law as process, An Anthropological Approach*, Hamburg/Oxford, LIT Verlag/James Currey Publishers.
- Olivier de sardan J.-P., 2003 : *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants*, Niamey, LASDEL.
- Ouangraoua B., 2005 : « Cogestion, un outil de résolution des conflits », PMEDP : *Bulletin de liaison*, N° 19 et 20, Cotonou, pp. 22-23.
- Pirès A.P., 1997 : *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Sikirou K. et al, 2007 : *Rapport national sur l'environnement marin et côtier du Bénin*, Cotonou.

Togbé C.-T., 2011 : *Déterminants sociologiques des conflits sur le lac Toho au Bénin*, Allemagne, Sarrebruck, Editions Universitaires Européennes.

ABONNEMENT

Nom..... Prénom.....

Adresse.....

.....

Email.....

Boite postale.....

Code postal.....Ville.....

Pays.....Tel.....

Prix du numéro, y compris les frais d'envoi

Région/Pays	Quantité	Prix unitaire	Total
Togo	01	4 500 FCFA	
Afrique	01	10 000 FCFA	
Europe	01	25 Euros	
Etats-Unis Canada et autres	01	30 dollars US	
Abonnement de soutien		50 000 FCFA	

Le mode de règlement admis est le transfert par Western Union ou par tous les autres moyens similaires à l'ordre du coordinateur de la publication de la revue (cf. les contacts présentés dans la partie administration).

Date

Signature :

Achevé d'imprimer sur les Presses de
l'Imprimerie Label Print à Lomé
Mars 2015
Tel : 00 (228) 22 41 98 10 / 00 (228) 22 41 96 15