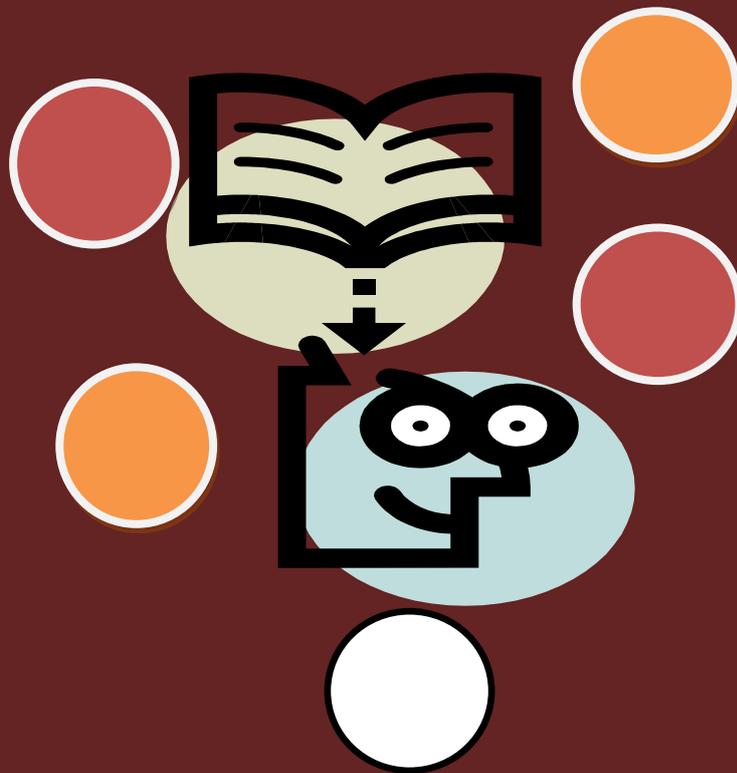


ISSN : 2226-1443

# EDUCOM

Revue du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Organisations,  
la Communication et l'Education (CEROCE) de l'Université de Lomé



Numéro 005 - décembre 2015

## SOMMAIRE

Sommaire .....	I
Présentation du CEROCE .....	III
Administration et normes éditoriales .....	VII
Synthèse des contributions .....	XIII
Comprendre les rapports au concept d'énergie des élèves du lycée et du collègue, <b>NGUESSAN Kouamé</b> (ENS d'Abidjan).....	1
Les fonctions du sport sur le corps et la santé et les représentations en milieu scolaire, <b>ATCHRIMI Tossou</b> (Université de Lomé) .....	29
La condition enseignante et ses vicissitudes, <b>FERRÉOL Gilles</b> (Université de Franche Comté) .....	45
Stratégies d'apprentissage et progression des étudiants du parcours droit public de l'Université de Lomé (Togo), <b>BAGAN Dègnon</b> (Université de Lomé) .....	71
Éducation à la recherche et à la production de savoirs sur les villes d'Afrique francophone : question d'approche comparative ? <b>AHOLOU Coffi Cyprien</b> (Université de Lomé) .....	95
De la signification des mots dans la communication linguistique. Entre Searle et Grice, <b>AKUE ADOTEVI M. Kpakpo</b> (Université de Lomé).....	121
Comment le téléphone portable a-t-il réussi en Afrique ? Une analyse à partir de l'exemple de la ville de Lomé au Togo, <b>GNANE Napo Mouncaïla</b> (Université de Lomé) .....	133
Récit de la psychose d'Ebola dans la presse en ligne ivoirienne, <b>THOAT Akoissy Clarisse-Leocadie</b> (INSAAC, Abidjan) .....	157



## **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 ÉDITORIALES

---

### 1. Administration et rédaction

**Directeur de publication :** M. ASSIMA-KPATCHA Essoham, Professeur Titulaire, 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. AMOUZOUVI Dodji, Maître de Conférences, Socio-anthropologue, Université d'Abomey Calavi ; M. ASSIMA-KPATCHA Essoham, Professeur Titulaire, 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 Cocardy, 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 Aдови, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; Mme JAPPEL 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, 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](mailto:jotsigbe@gmail.com) / [ceroce.ul@gmail.com](mailto: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 abrégé 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](mailto:ceroce.ul@gmail.com).



## SYNTHÈSE DES CONTRIBUTIONS AU TITRE DE L'ANNÉE 2014-2015

---

La cinquième parution d'*Educom* est une avancée qui souligne la volonté des membres du CEROCE de pérenniser l'espace de publication qu'est la présente revue. Au regard de la qualité du travail effectué, il y a lieu de remercier, une fois de plus, tous ceux qui ont œuvré à l'heureux aboutissement de cette entreprise. Nous pensons particulièrement aux instructeurs et aux membres de l'administration qui ont travaillé à cette œuvre sans cesse édifiée. Merci à vous ! Merci aussi à vous les contributeurs qui nous faites confiance en nous envoyant vos textes. Nous faisons et ferons toujours de notre mieux pour vous donner satisfaction, si vos productions ont le niveau requis.

Concernant le présent numéro, il comporte huit contributions majoritairement consacrées à l'éducation. La première de cette série de cinq articles traite de la compréhension des rapports au concept d'énergie des élèves du lycée et du collège en Côte d'Ivoire. Les aides didactiques y ont été analysées, un travail qui a révélé que les difficultés des apprenants proviennent surtout de ces aides. La deuxième qui porte sur les fonctions du sport sur le corps et la santé et les représentations en milieu scolaire au Togo, a mis en lumière les bénéfices que les élèves tirent du sport et des activités physiques. Ceux-ci se résument à l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant, au façonnement d'un corps idéal et à une bonne santé. La troisième aborde le sujet de la condition enseignante et de ses vicissitudes en France. Il définit et caractérise les modes d'appréhension du désarroi ou du mal-être exprimé par une part non négligeable du corps enseignant français exerçant dans le Secondaire. La quatrième, consacrée aux stratégies d'apprentissage et à la progression des étudiants du parcours droit public de l'Université de Lomé, montre que ces apprenants semblent ne pas bien concevoir les stratégies qu'ils souhaitent utiliser. La dernière qui porte sur l'éducation à la recherche et à la production de savoirs sur les villes d'Afrique francophone, révèle qu'il faut déconstruire les approches méthodologiques pour mieux véhicu-

ler les réalités africaines dans la formation donnée aux apprenants dans les universités africaines sur le fait urbain.

Une deuxième série de trois études a porté sur le domaine de la communication. La première a trait à la signification des mots dans la communication linguistique à partir des objections de Searle à l'endroit de Grice. La seconde a étudié la manière dont le téléphone portable a connu un véritable engouement dans la ville de Lomé en dégagant et en analysant les facteurs explicatifs de ce succès. La dernière, relative au récit de la psychose d'Ebola dans la presse en ligne ivoirienne, a présenté la manière dont la presse en ligne ivoirienne s'est emparée de ce fait pour construire l'information et la place qu'a occupée la psychose dans les récits de ce média.

Comme on peut le constater, les contributions reçues cette année ont passé sous silence les thématiques relatives aux organisations. Il est à souhaiter et à espérer le renversement, dès la prochaine publication, de cette tendance devenue récurrente d'un numéro à un autre.

Le Directeur Scientifique du CEROCE  
**Prof. Esoham ASSIMA-KPATCHA**

# COMPRENDRE LES RAPPORTS AU CONCEPT D'ÉNERGIE DES ÉLÈVES DU LYCÉE ET DU COLLÈGE

NGUESSAN Kouamé

Laboratoire de didactique des disciplines et de psychologie de l'éducation  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

---

## Introduction

L'énergie est une grandeur fondamentale de la physique. Elle est omniprésente dans toutes les branches de la physique, influençant notre façon de les aborder d'une façon ou d'une autre. L'enseignement est divisé en différentes disciplines. Le concept d'énergie intervient ainsi aussi bien dans les sciences naturelles, les sciences de la société, les sciences économiques et sociales. Nous sommes confrontés à une avalanche de connaissances provenant de ces différentes disciplines. Au fait, c'est quoi l'énergie ? La parcellisation des expériences, le cloisonnement des enseignements et la division des opinions, l'énergie devient le reflet de trois miroirs brisés.

Pour les élèves, les différentes sources de la connaissance sur la notion d'énergie font que son apprentissage est loin d'être évident et ils rencontrent de nombreuses difficultés lors de son enseignement/apprentissage en classe. Une partie de travaux réalisés dans le domaine de la mécanique, a montré la non différenciation faite par les élèves entre force et énergie : leur interprétation de l'énergie est considérée à la fois comme un résultat des forces qui agissent sur des objets, et comme un producteur de forces (Watts 1980 ; 1983b).

Dans le domaine de la thermodynamique, Tiberghien (1983) a montré que les élèves en décrivant le sens de l'évolution de l'état d'un système ou de l'interaction entre systèmes, confondent les notions de température, de chaleur et d'énergie. Dans le domaine de l'électricité, Ludwigsburg (1985) a identifié dans l'interprétation énergétique d'un circuit électrique par les élèves, une confusion entre les termes de courant et de circulation d'électrons. Des difficul-

tés, des obstacles et des conceptions erronées ont été identifiés chez des apprenants dans la description et l'interprétation des situations physiques en termes d'énergie et de conservation d'énergie (Watts 1983 ; Warren 1983 ; Kemp 1984 ; Nicholls & Osborne 1993 ; Golving et Osborne 1994 ; Odell 1997). Certaines recherches ont permis de décrire la manière la plus correcte et la plus efficace de l'enseignement du concept d'énergie (Kemp 1984 ; Warren 1986 ; Solomon 1986 ; Brook et Wells 1988 ; Trumper 1990 ; Viglietta 1990 ; Huis et Berg 1993) tandis que d'autres ont relevé les conditions les meilleures de l'enseignement de l'énergie ainsi que ses effets sur l'apprentissage de ce même concept (Duit 1984 ; Domènech et al. 2001). Récemment, Saglam-Arslan et Kurnaz (2007) ont constaté, à la suite d'une analyse praxéologique du concept d'énergie, que malgré la présence d'un grand nombre de types de tâches qui lui sont consacrés, ceux exigeant une étude conceptuelle sont quasi-absents tandis que les types de tâches de calcul sont les plus importants.

Notre travail s'inscrit dans la continuité de ceux traitant des difficultés de l'enseignement/apprentissage du concept d'énergie au lycée et au collège. Cependant, il se centre sur le type de connaissances privilégié lors de l'enseignement de l'énergie et s'intéresse aux conséquences (obstacles) constatées chez les élèves dans son apprentissage.

## **1. Cadre théorique**

Nous nous plaçons dans une approche constructiviste, où l'apprenant est « acteur » de la construction de son savoir et où l'apprentissage dépend des connaissances initiales des apprenants (Piaget 1969) ; et c'est le rapport établi par chaque apprenant avec le savoir qui lui donne du sens, donc un sens singulier pour chacun (Chartrain et Caillot 1999). Selon Chevallard (1989), l'émergence du rapport personnel d'un apprenant X à un savoir S suppose l'établissement de relations institutionnelles entre cet apprenant et des institutions. S'intéresser au rapport institutionnel des apprenants au savoir, c'est éclaircir le rôle joué par l'enseignant lors du savoir à

enseigner proposé dans les programmes et adaptés dans les manuels, au savoir réellement enseigné. C'est en fonction du rapport de l'apprenant à la conceptualisation des notions, donc aux concepts que l'enseignant va mettre en scène et animé les séquences d'enseignement. L'appropriation de ces concepts « scientifiques » (Vygotski 1985) en contexte scolaire s'oppose à l'acquisition naturelle, dans l'expérience immédiate, des concepts "spontanés". En effet, pour Vygotski, ces deux types de savoirs se différencient nettement. Les savoirs scolaires relevant des concepts scientifiques, selon Jaubert (2005), leur construction suppose donc à la fois :

- un certain degré de généralisation et de mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés,
- un certain niveau d'objectivation,
- mais aussi une indépendance relative à l'égard de leur formulation.

Le rapport établi par chaque apprenant avec le savoir est caractérisé par un ensemble de relations de sens, donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou les produits du savoir (Charlot 1997 : 93).

L'interaction permanente entre l'individu et les objets mis à sa disposition permet de construire les connaissances.

Pour identifier les choix didactiques privilégiés par l'institution scolaire, nous utiliserons les définitions qui suivent.

### **Les connaissances déclaratives**

Les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs donnés. C'est la description de la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités. Ces connaissances sont donc de l'ordre du discours, des savoirs formels : savoir une formule en sciences physiques, un théorème de mathématiques, une loi en physique, savoir une définition...

## **Connaissances procédurales**

Les connaissances procédurales s'identifient aux savoir-faire. C'est la description de la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat. Ces connaissances sont liées à la mise en œuvre des connaissances déclaratives : les connaissances méthodologiques en sont espèce. Ces connaissances sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire (en pédagogie) : savoir utiliser une règle de grammaire, un théorème dans la résolution d'un problème. Selon Anderson (1983), les connaissances procédurales seraient à l'œuvre dans tout passage à l'action, autrement dit dans toute activité nécessitant de réaliser « quelque chose » en mettant à profit les connaissances déclaratives. Les connaissances procédurales consigneraient ainsi des règles d'action (comment faire) et des règles conditionnelles (quand le faire).

## **Connaissances conditionnelles**

Les connaissances conditionnelles indiquent à quel moment et pourquoi on doit faire appel à elles. C'est la précision des conditions de validité des connaissances procédurales.

## **Rapport au savoir**

Charlot (1997) définit le rapport au savoir par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». Pour lui, tout individu, au cours de sa vie, est capable de se mobiliser, s'il attribue du sens à son action. C'est ainsi qu'il définit le rapport au savoir comme « un ensemble de relations de sens, donc de valeur, entre un individu (ou groupe) et les processus ou les produits du savoir » (Charlot 1997 : 93). Ces relations sont situées temporellement et sont liées à des circonstances particulières ; elles sont donc contextuelles,

évolutives et ne peuvent servir à caractériser de manière permanente un individu (Charlot 2001 :14-15).

## 2. Problématique

Au cours de leur scolarité jusqu'en classes de troisième pour certains, et de premières pour d'autres, la conceptualisation de la notion d'énergie se fait de façon cumulative. La compréhension de la notion d'énergie est assujettie à la maîtrise des notions de chaleur, de puissance, de travail, et de force qui lui sont associées. En nous inspirant de l'approche microsociologique (Charlot 1999) du rapport à la notion d'énergie des élèves des classes de la troisième et des premières scientifiques, nous notons que ces derniers ne se mobilisent pas assez, et leur rendement sur le plan de la compréhension du concept d'énergie est faible. Ils ne voient dans l'enseignement de la notion d'énergie que des symboles, des formules, des théorèmes, des exercices répétitifs et ennuyeux qui ne servent à rien. Cette situation est marquée par des réactions de refus et d'indifférence de la part de la majorité des élèves. Cette confrontation au savoir sur l'énergie dure aujourd'hui entre 6 et 10 ans voire plus. Les connaissances acquises sont diverses et nombreuses. Certaines, déclaratives constituent le fondement des futures compétences, d'autres deviennent des connaissances procédurales, d'autres encore sont des connaissances conditionnelles, d'autres enfin sont, selon toute apparence, oubliées. Comment sont hiérarchisés ces différents types de connaissances ?

De cette interrogation, découlent les questions suivantes : quels sont le mode d'approche proposé et la définition de l'énergie dans les ouvrages intitulés *Sciences Physiques et Physique* (Collection AREX) ? Quels types de connaissances entretiennent les élèves avec l'objet « énergie » dans les ouvrages intitulés *Sciences Physiques et Physique* (Collection AREX) et les programmes en vigueur ? Les connaissances acquises par les élèves sont-elles aisément transférables vers de nouvelles activités didactiques ?

Pour répondre à ces questions, nous adoptons la méthodologie ci-après.

### **3. Méthodologie**

La méthodologie suivie repose sur :

- une analyse des modes d'approche proposés et la définition de l'énergie dans les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (Collection AREX) en usage dans les lycées et collèges ;
- une analyse des outils mis à la disposition des élèves de troisième pour connaître la définition et l'expression de l'énergie cinétique, potentielle de pesanteur et mécanique ; expliquer la transformation mutuelle de l'énergie cinétique et l'énergie potentielle de pesanteur. Pour les classes de premières scientifiques, il s'agit d'analyser d'une part, l'objectif général et les objectifs spécifiques du programme de la notion d'énergie planifiés et d'autre part, le pourcentage accordé à chaque objectif général selon les trois niveaux taxonomiques que sont : la connaissance, la compréhension et les applications ;
- une analyse des ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (collection AREX) des classes de troisième, et de premières scientifiques en vue d'identifier la typologie des connaissances privilégiées par l'institution scolaire.

Dans ces analyses, nous essayons d'évaluer les types de connaissances aussi bien dans les programmes que dans les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (collection AREX) pour les deux niveaux d'enseignement concernés.

### **4. Présentation et analyse des résultats**

#### **4.1. Les contenus d'enseignement dans les manuels scolaires**

On s'intéresse aux chapitres relatifs aux programmes et manuels en usage actuellement dans l'enseignement secondaire en Côte

d'Ivoire. Nous analysons les modes d'approche proposés et la définition de l'énergie dans :

- L'ouvrage intitulé *Sciences physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF), classe de troisième.

**Tableau n°1 : Le mode d'approche proposé et la définition de l'énergie dans l'ouvrage intitulé *Sciences physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF), classe de 3<sup>ème</sup>**

Auteur	Ouvrage	Mode d'approche proposé et définition de l'énergie
Nanzouan et al.	<b>Sciences Physiques</b> classe de troisième, (Collection AREX NEI/EDICEF), 2004.	<p><b>Unité E3 : Energie cinétique, énergie potentielle de pesanteur. Leurs transformations mutuelles</b>, pp. 50-53.</p> <p>Paragraphe 1 : Energie cinétique, pp50-51. A la suite du paragraphe1.1 : Mise en évidence (3 expériences), on définit l'énergie cinétique au paragraphe 1.2 : Définition, les auteurs définissent littéralement l'énergie cinétique d'un solide en mouvement de translation, suivie de son expression algébrique.</p> <p>Paragraphe 2 : Energie potentielle de pesanteur, à partir des expériences précédentes, les auteurs la définissent par la relation algébrique.</p> <p>Paragraphe3 : Transformations mutuelles, les auteurs définissent l'énergie mécanique et l'énergie thermique.</p> <p><b>Unité 4 : Puissance et énergie électriques</b>, pp. 56-59.</p> <p>L'expression de l'énergie, paragraphe 3.2 est donnée à partir de l'observation des caractéristiques (tension nominale, intensité minimale et maximale du courant, la fréquence de la tension de secteur, la consommation</p>

		<p>d'énergie pendant un tour du disque) sur un compteur électrique, suivie de son expression mathématique.</p> <p><b>Unité 5 : Transformations d'énergie- Rendement, pp. 62-64.</b></p> <p>Paragraphe 1 : L'énergie : faisons le point. Selon les auteurs, l'énergie se conserve signifie que l'énergie ne peut être ni créée, ni détruite. Elle ne peut être que transformée d'une forme en une autre.</p> <p>Paragraphe 2 : Transformation de l'énergie électrique en énergie électrique et paragraphe 3 : Transformation de l'énergie mécanique en énergie électrique, deux circuits électriques sont réalisés. Dans l'un, le fonctionnement de la lampe du circuit se fait grâce à un moteur, et dans l'autre, le fonctionnement se fait à partir d'un alternateur. Ces deux circuits permettent les transformations mutuelles de l'énergie mécanique en énergies thermique et électrique, de l'énergie électrique en énergies thermique et mécanique.</p>
--	--	--

Source : données d'enquête.

Les contenus de l'ouvrage intitulé *Sciences physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF) montrent que la présentation de l'énergie est liée à la fois aux références économiques et techniques du capital transférable au raisonnement causal : l'énergie, sous différentes formes, peut être la cause de différents effets. Une approche des phénomènes physiques en termes, est ici assez évidente. L'énergie, grandeur transférable sous différentes formes, dont la chaleur (transfert thermique), laisse penser à des références économiques et techniques, en termes d'échanges et donc de « chaînes de transfert ». Nous notons une fragilité de relation entre le cadre conceptuel et le champ d'application qui semble être le résultat d'un choix fortuit de

sujets et de concepts dans l'ouvrage: c'est l'exemple du pendule pesant simple, utilisé comme un phénomène physique adéquat à l'introduction du principe de conservation de l'énergie mécanique sous la forme : « l'addition de l'énergie cinétique et de l'énergie potentielle reste constante ». Mais dans l'unité relative à l'étude des machines (poulies et treuils), la machine simple est considérée comme un système ouvert d'entrée-sortie de l'énergie même si cela n'est pas clairement exprimé.

- L'ouvrage intitulé *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains) des classes de premières scientifiques.

**Tableau n°2 : Le mode d'approche proposé et la définition de l'énergie dans l'ouvrage intitulé *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains), classe de 1<sup>ère</sup> C et D.**

Auteur	Ouvrage	Modes d'approche proposés et définition de l'énergie
Adopo et al.	<b>Physique</b> Premières C et D, (Collection AREX, Les classiques africains), 1999.	<b>Chapitre 3 : Energie cinétique Théorème de l'énergie cinétique</b> , pp. 28-32.  Paragraphe 1 : Introduction : après une brève introduction pour dire que quelque soit le dispositif, il ne peut créer de l'énergie mais uniquement la transformer d'une forme à une autre, on fait d'abord, un bref rappel (classe de 3 <sup>ème</sup> ) des paramètres dont dépend l'énergie cinétique, ensuite, on donne la définition et l'expression mathématique suivies d'un exercice d'application Paragraphe 2 : Energie cinétique, et enfin à partir de la loi de chute libre d'une bille sans vitesse initiale, on énonce le théorème de l'énergie cinétique Paragraphe 3 : Théorème de l'énergie cinétique suivi d'un exercice d'application.

		<p><b>Chapitre 4 : Energie potentielle-Energie mécanique, pp. 36-42.</b></p> <p>Après avoir défini le champ de pesanteur, on donne d'abord la définition littérale de l'énergie potentielle, ensuite à partir du travail du poids de la bille qui tombe en passant de la position 1 à la position 2, on donne son expression mathématique (paragraphe 1 : Energie potentielle de pesanteur) ; on fait autant pour un ressort à spires non jointives de masse négligeable et de raideur <math>k</math> pour déterminer à partir de 2 positions occupées par le ressort l'expression mathématique de l'énergie potentielle, suivie d'un exercice d'application. Enfin, par application du théorème de l'énergie cinétique au système « bille », puis au cas de ressort, donnant la relation mathématique entre les 3 énergies (cinétique, potentielle et mécanique), on donne la définition littérale de l'énergie mécanique (Paragraphe 2 : Energie mécanique), suivie de l'énoncé de la conservation et de la non conservation de l'énergie mécanique.</p> <p><b>Chapitre 6 : Energie potentielle électrostatique, pp. 52-58.</b></p> <p>Paragraphe 3 : Energie potentielle électrostatique, les auteurs déterminent le travail de la force électrostatique qui s'exerce sur une charge <math>q</math> placée dans un champ électrostatique uniforme, puis ils énoncent la relation entre le travail de la force et l'énergie potentielle de la charge.</p> <p>Paragraphe 4 : Conservation de l'énergie mécanique d'un porteur de charge, les auteurs par application du théorème de l'énergie ciné-</p>
--	--	--

		<p>tique à la particule entre deux instants, ils énoncent que l'énergie mécanique d'une particule chargée, évoluant spontanément et sans frottement dans un champ électrostatique, est constante.</p> <p><b>Chapitre 7 : Puissance et énergie électriques,</b> pp. 61-68.</p> <p>Paragraphe 1.3. Energie électrique, à partir du travail de la force électrostatique, les auteurs donnent l'expression de l'énergie électrique.</p> <p>Paragraphe 5 : Bilan énergétique dans un circuit électrique (Loi de Pouillet), les auteurs ont établi d'abord, la loi de Pouillet à partir d'un circuit électrique, ensuite ils ont donné les différentes énergies intervenant dans le circuit.</p>
--	--	--

Source : données d'enquête.

L'analyse des contenus d'enseignement du manuel *Physique* (Collection AREX, les classiques africains) indique que la notion d'énergie présentée à travers les différents chapitres de cet ouvrage, est liée à l'aspect historique de la construction de la notion d'énergie qui se présente comme une grandeur transférable sous différentes formes : énergie cinétique et énergie potentielle. Son aspect historique laisse penser à des références économiques et techniques, en termes d'échanges et donc de « chaînes de transfert ».

La définition de l'énergie en tant que concept dérivé du travail dans le cadre de la Mécanique constitue une approche insuffisante et fautive selon des critères scientifiques, sociaux et psychologiques. Au fil des lignes de l'ouvrage, les auteurs indiquent que l'énergie est une fonction d'état d'un système, qui est invariante. Une approche des phénomènes physiques en termes de systèmes est ici assez évidente.

## 4.2. Les programmes d'enseignement

- Classes de troisième

**Tableau n°3 : le tableau des habiletés et contenus du programme de physique classe de 3<sup>ème</sup>**

THÈME : MÉCANIQUE	
Leçon : travail et puissance mécaniques (2 séances)	
Habilités	Contenus
Connaître	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la notion du travail mécanique</li> <li>▪ l'expression du travail mécanique (<math>W = F \times L</math>)</li> <li>▪ l'unité du travail mécanique</li> <li>▪ la notion de puissance mécanique</li> <li>▪ l'unité de puissance mécanique</li> </ul>
Appliquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les expressions :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- du travail mécanique : <math>W = F \times L</math></li> <li>- de la puissance mécanique : <math>P = W/\Delta t</math> ou <math>P = F \cdot v</math></li> </ul> </li> </ul>
Leçon : Energie mécanique (1 séance)	
Habilités	Contenus
Connaître	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la définition de l'énergie cinétique : <math>E_c = \frac{1}{2}mv^2</math></li> <li>▪ la définition de l'énergie cinétique : <math>E_c = \frac{1}{2}mv^2</math></li> <li>▪ la définition et l'expression de l'énergie potentielle de pesanteur : <math>E_p = m \cdot g \cdot h</math></li> <li>▪ l'expression de l'énergie mécanique : <math>E_m = E_c + E_p</math></li> <li>▪ les unités de ces grandeurs</li> </ul>
Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la transformation mutuelle de l'énergie cinétique et de l'énergie potentielle de pesanteur.</li> </ul>

THÈME : ÉLECTRICITÉ	
Leçon : puissance et énergie électrique (2 séances)	
Habilités	Contenus
<b>Connaître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ l'expression de la puissance <math>P = U.I</math></li> <li>▪ l'expression de l'énergie électrique <math>E = P.t = U.I.t</math></li> <li>▪ les unités de puissance et d'énergie</li> </ul>
<b>Utiliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les relations :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>P = U.I</math></li> <li>- <math>E = P.t = U.I.t</math></li> </ul> </li> </ul>
<b>Réaliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la transformation de l'énergie électrique en énergie mécanique et inversement</li> </ul>
<b>Déterminer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ le rendement d'un dispositif siège d'une transformation d'énergie</li> </ul>
<b>Interpréter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ une facture d'électricité</li> </ul>

Source : données d'enquête.

La caractéristique de l'introduction du concept d'énergie, en tant que fonction des grandeurs, s'observe dans ce programme d'enseignement, où les cadres conceptuels sont la Mécanique et l'Electricité. Le concept d'énergie est introduit soit en tant que concept dérivé du travail (dans le cadre conceptuel de la Mécanique par exemple) soit en tant que fonction des grandeurs observables qui décrivent le champ d'application du concept (comme par exemple le cadre conceptuel de l'électricité). Le concept d'énergie apparaît dans les unités thématiques très différentes comme « Travail- Energie- Puissance » en lui donnant, d'un cadre à un autre, un sens systématique et un sens empirique différents. Ce qui lui confère une autonomie conceptuelle relative. On est confronté ainsi dans le programme à une juxtaposition et à un mélange des cadres conceptuels de la mécanique, de l'électricité, etc. Cette façon de procéder donne l'impression que l'étude du concept d'énergie représente chaque fois une approche indépendante.

- Classes de premières scientifiques

**Tableau n°4 : Tableau récapitulatif des contenus et les activités pédagogiques des différents objectifs spécifiques des classes de 1ère C et D**

OBJECTIF GENERAL 1 : 20 heures APPLIQUER LE THÉORÈME DE L'ÉNERGIE CINÉTIQUE	
OS1 Déterminer le travail d'une force constante : 4heures	
Contenus	Activités pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- expression du travail d'une force constante lors du déplacement rectiligne  <math display="block">W_{AB}(\vec{F}) = \vec{F} \cdot \vec{AB} = F \cdot AB \cos \theta</math>                     Avec <math>\theta = (\vec{F}; \vec{AB})</math></li> <li>- Unité de travail</li> <li>- Travail élémentaire</li> <li>- Expression du travail d'une force constante lors d'un déplacement quelconque.</li> <li>- Cas particulier du poids d'un corps où g est constant :  <math display="block">W_{AB}(\vec{P}) = mg(z_A - z_B)</math>                     (où z est l'altitude du centre d'inertie du solide et l'axe des z orienté vers le haut).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Rappeler brièvement les propriétés d'un produit scalaire.</li> <li>b) Rappeler la notion de travail à partir des exemples concrets et familiers.</li> <li>c) Définir le travail d'une force constante dans le cas d'un déplacement rectiligne.</li> <li>d) Définir le travail d'une force constante dans le cas d'un déplacement quelconque.</li> <li>e) Insister sur l'inventaire et la schématisation des forces.</li> <li>f) Faire des exercices.</li> </ul>
OS2 Déterminer le travail de la tension d'un ressort : 1heure	
Contenus	Activités pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- expression du travail de la tension d'un ressort  <math display="block">W(\vec{T}) = -\frac{1}{2} k x^2</math>                     (x = déformation du ressort).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Rappeler l'expression de la tension d'un ressort à réponse linéaire.</li> <li>b) Déterminer graphiquement l'expression du travail de la tension.</li> </ul>
OS3 Déterminer la puissance d'une force constante : 1heure	

Contenus	Activités pédagogique
- Puissance moyenne $P_{AB}(\vec{F}) = \frac{W_{AB}(\vec{F})}{t_B - t_A}$ - Unité de puissance - Puissance instantanée d'une force $\mathcal{P}(\vec{F}) = \vec{F} \cdot \vec{V}$	a) Rappeler la définition de la puissance moyenne b) Définir la puissance instantanée. c) Rappeler l'unité de la puissance.
<b>OS4 Résoudre un problème en utilisant le théorème de l'énergie cinétique : 8heures</b>	
Contenus	Activités pédagogiques
- Définition de l'énergie cinétique d'un solide : <ul style="list-style-type: none"> <li>o de translation dans un repère galiléen.</li> <li>o de rotation autour d'un axe fixe.</li> </ul> - Unité - Enoncé du théorème de l'énergie cinétique $\Delta E_C = E_{CB} - E_{CA} = \Sigma W_{AB}(\vec{F})$ - Moment d'inertie. - Résolution d'exercices.	a) TP : mesurer la vitesse d'une bille en fonction de la hauteur de chute ou exploiter l'enregistrement du mouvement de chute libre d'une bille pour établir la relation : $\frac{1}{2}mv^2 = m.g.h$ b) Définir l'énergie cinétique. c) Définir le moment d'inertie d'un solide par rapport à un axe fixe. d) Enoncer le théorème de l'énergie cinétique. e) Le vérifier. Donner une méthode de résolution d'un problème de mécanique.
<b>OBJECTIF GÉNÉRAL 2</b>	
<b>APPLIQUER LE PRINCIPE DE LA CONSERVATION DE L'ÉNERGIE MÉCANIQUE : 8heures</b>	
<b>OS1 Déterminer la variation de l'énergie potentielle d'un solide : 2heures</b>	
Contenus	Activités pédagogiques
- Expression de l'énergie potentielle de pesanteur et de l'énergie potentielle élastique. - Choix d'une référence. - Unité.	a) Présenter des situations mettant en évidence l'énergie d'un corps liée à sa position. b) Définir l'énergie potentielle d'un solide dans le champ de pesanteur.

	<p>c) Définir l'énergie potentielle élastique : <math>E_p = \frac{1}{2}kx^2</math> (<math>x</math>= déformation du ressort).</p> <p>d) Calculer des variations d'<math>E_p</math> avec des références différentes.</p> <p>e) Insister sur la notion de référence.</p>
<b>OS2 Déterminer l'énergie mécanique totale d'un solide : 2heures</b>	
<b>Contenus</b>	<b>Activités pédagogiques</b>
<p>- Expression de l'énergie mécanique totale <math>E_m = E_c + E_p</math></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Système sans ressort</li> <li>○ Système avec ressort</li> </ul>	<p>a) Exploiter graphiquement les résultats du TP (chute libre).</p> <p>b) Définir l'énergie mécanique.</p> <p>c) Montrer la conservation de l'énergie mécanique.</p> <p>d) Préciser les conditions de cette conservation.</p> <p>Généraliser au cas d'un solide avec ressort.</p>
<b>OS3 Utiliser la conservation de l'énergie mécanique pour résoudre un problème : 4heures</b>	
<b>Contenus</b>	<b>Activités pédagogiques</b>
<p>- Conservation de l'énergie mécanique dans les cas suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cas d'une chute libre.</li> <li>○ Cas d'un solide glissant sans frottement sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Un plan incliné.</li> <li>✓ Une piste de profil quelconque.</li> </ul> </li> <li>○ Cas d'un système (ressort + masse).</li> </ul> <p>- Non conservation de l'énergie mécanique.</p>	<p>a) Vérifier expérimentalement la conservation de l'énergie mécanique.</p> <p>b) Faire des exercices d'application judicieusement choisis.</p>

Source : données d'enquête.

Ces contenus sont conformes à ceux du manuel en usage : l'approche des phénomènes mécaniques précède l'approche des phénomènes électriques. Nous notons la dispersion du concept d'énergie en diverses unités thématiques. La notion d'énergie est introduite en tant que concept premier, où est accentué le caractère unificateur qui est assuré à travers les concepts de transfert dont le travail mécanique, de transformation de l'énergie. Ainsi, son champ d'application, la compréhension de son caractère unificateur, de même que la description et l'interprétation des situations et problèmes physiques proviennent de l'environnement social.

Le concept d'énergie acquiert en général une signification unique pour toutes les unités thématiques, puisqu'il est désormais intégré dans un système conceptuel unique. Cependant, l'introduction du concept d'énergie en tant que fonction de mesures physiques observables limite l'approche énergétique au niveau quantitatif bien que le rapprochement entre les conceptions qualitatives pré-énergétiques des apprenants et la nature quantitative de l'énergie soit nécessaire pour une meilleure compréhension de la notion d'énergie (Shaldmi et al. 1985).

### **4.3. Les programmes de sciences physiques**

Nous analysons dans cette partie de notre travail, les différentes caractéristiques des programmes d'enseignement des différents niveaux d'enseignement.

#### **4.3.1. Le programme éducatif de la classe de troisième**

L'approche en vigueur actuellement est l'approche par Compétences (APC). Le programme éducatif issu de l'APC comprend quatre rubriques : le profil de sortie (oriente tout le contenu du programme), le domaine de physique-chimie (fait partie du domaine des sciences et technologie), le régime pédagogique (le taux horaire) et le corps du programme éducatif (ensemble des contenus d'enseignement). La notion d'énergie, objet de notre travail fait par-

tie de la Compétence 2 : Traiter une situation de vie courante se rapportant à la mécanique qui est constituée d'un seul thème : Mécanique ; et de la compétence 3 : Traiter une situation se rapportant à l'électricité et à l'électronique, composée du thème : Puissance et énergie électriques. Chaque thème est subdivisé en plusieurs et chaque leçon se décline en habiletés et en contenus. Ci-dessous nous mentionnons dans le tableau n°4 : le thème, les leçons et le nombre de séances par leçon qui sont en rapport avec la notion d'énergie.

**Tableau n°5 : le régime pédagogique de la classe de troisième**

<b>Thème : MÉCANIQUE</b>	
<b>Leçons</b>	<b>Nombre de séances</b>
Travail et puissance mécaniques	02
Energie mécanique	01
<b>Thème : ÉLECTRICITÉ</b>	
<b>Leçons</b>	<b>Nombre de séances</b>
Puissance et énergie électriques	02

Source : données d'enquête.

L'analyse du régime pédagogique indique 5 séances de 1heure 30 minutes /séance sur 11 séances (Mécanique + Electricité) sont consacrées à la notion d'énergie soit un volume horaire de 7,5heures/16,5heures. Ce volume horaire représente 45% du volume horaire total des deux thèmes.

Les habiletés font référence aux verbes : connaître (fréquence : 3), appliquer (fréquence : 1), expliquer (fréquence : 1), utiliser (fréquence : 1), réaliser (fréquence : 1), déterminer (fréquence : 1), et interpréter (fréquence : 1). L'ensemble de ces habiletés fait partie du registre des verbes dits mentalistes qui ne sont pas assez précis (Vecchi 2005) car porteurs de plusieurs sens. Ces habiletés développent des compétences cognitives de bas niveau (Richard 1990) : répétition (apprendre et répéter des définitions, des lois) ; application d'algorithmes (savoir appliquer les formules, les expressions écrites).

Les contenus d'enseignement sont axés sur les définitions et les expressions mathématiques. L'importance accordée aux définitions

et aux expressions mathématiques va amener les élèves à se consacrer plus aux tâches calculatoires.

#### 4.3.2. Le tableau de spécification des objectifs généraux de premières scientifiques

En classes de premières scientifiques, quatre objectifs généraux font référence à la notion d'énergie. Ils sont mentionnés dans le tableau de spécification ci-après :

**Tableau n°6 : Tableau de spécification des objectifs généraux**

Objectifs généraux	Types d'apprentissage			
	Connaissance %	Compréhension %	Application %	Total %
Appliquer le théorème de l'énergie cinétique	3	7,8	7	17,8
Appliquer le principe de la conservation de l'énergie mécanique	1,1	2	4	7,1
Analyser le bilan énergétique d'un circuit	2	3	6,6	11,6
Analyser le fonctionnement de quelques composants électroniques	3	3	6,4	12,4
Analyser la trajectoire d'un rayon lumineux	3,2	3	8	14,2
Comprendre la structure et les propriétés de certains composés organiques	1,3	6	0,1	19,1
Analyser une réaction d'oxydoréduction	1,8	8	8	17,8
<b>Total</b>	<b>27,1</b>	<b>32,8</b>	<b>40,1</b>	<b>100</b>

Source : données d'enquête.

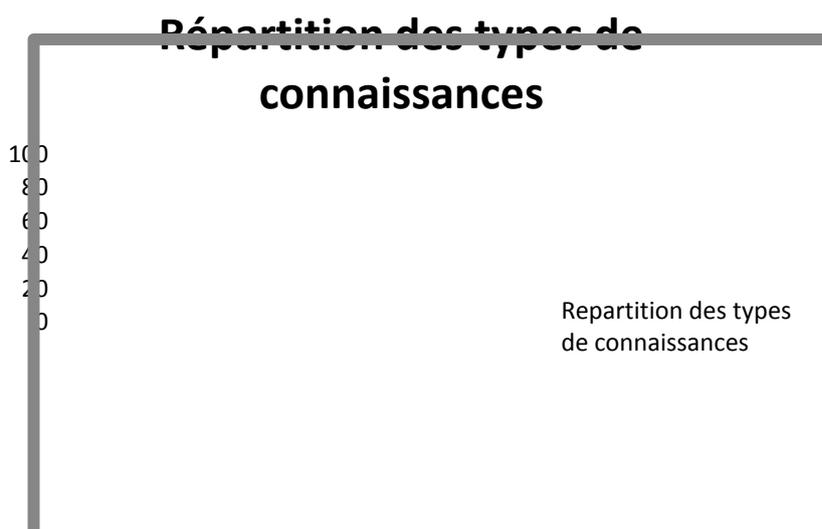
Dans le tableau n°6, nous avons trois objectifs généraux (*en gris*) qui sont consacrés à la notion d'énergie et occupent 36,5% du volume horaire total des sciences physiques. Selon les types d'apprentissage, on a : 6,1% pour la connaissance ; 12, 8% pour la compréhension ; et 17,6% pour les applications. Le type d'apprentissage *Application* occupe près de la moitié ( $17,6/36,5 = 48,21\%$ ) du temps total accordé à l'enseignement de la notion d'énergie en classes de premières scientifiques.

#### 4.4. Analyses des connaissances privilégiées dans les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (Collection AREX)

##### 4.4.1. Classes de troisième

Nous avons recensé l'ensemble des tâches qui font référence à la notion d'énergie en classes de troisième soit un total de 125 tâches et calculé en pourcentage les types de connaissances. Ci-dessous le diagramme de répartition.

**Diagramme 1 : Répartition des types de connaissances en classe de 3<sup>ème</sup>**



Nous notons une part importante des connaissances déclaratives (83,2%) contre 14,4% pour les connaissances procédurales et 2,4% pour celles relatives aux connaissances conditionnelles.

Ces données fournies par l'ouvrage intitulé *Sciences Physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF) de la classe de troisième laissent entrevoir les logiques de stratégies didactiques qui président à l'enseignement/apprentissage dans l'enseignement de l'énergie à ce niveau d'enseignement.

#### 4.4.2. Classes de premières scientifiques

Nous avons répertorié 151 tâches pour l'ensemble des chapitres en rapport avec la notion d'énergie. La répartition des tâches par types de connaissances donne le diagramme ci-après :

**Diagramme 2 : Répartition des types de connaissances en classes de 1<sup>ère</sup> C et D**



Le diagramme 2 indique que 87,42% des connaissances sont de types déclaratifs ; 7,28% de types procéduraux et 5,30% pour les connaissances de types conditionnels.

Ces connaissances semblent être le choix didactique privilégié par l'ouvrage intitulé *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains) qui est lui-même conforme au programme d'enseignement des sciences physiques en vigueur en Côte d'Ivoire. L'interrogation faite à partir des diverses consignes pour dégager la typologie de connaissances privilégiées montre non seulement un déséquilibre au niveau des différents types de connaissances dans l'ouvrage intitulé *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains) mais aussi et surtout dans les programmes de sciences physiques dans le second cycle du secondaire.

## 5. Discussion

Cette recherche montre que l'enseignement/apprentissage pratiqué dans les lycées et collèges en Côte d'Ivoire dont les programmes et contenus d'enseignement, les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (Collection AREX) ont fait l'objet de notre étude, mettent en évidence les effets du rapport institutionnel à l'objet de savoir « énergie ».

Comparativement au curriculum ivoirien où les notions de travail, de puissance et d'énergie cinétique sont introduites lors de l'étude expérimentale d'un mouvement particulier, notamment la chute libre d'un solide sans vitesse initiale, l'approche hongroise introduit la notion d'énergie à partir de la chaleur (Kedves et al. 1983). Quant à l'approche israélienne, l'énergie est introduite à partir des aspects de transfert, de transformation et de conservation (Shaldmi 1985). L'approche apparaît être spécifique à chaque pays.

Les connaissances privilégiées par les programmes et les contenus d'enseignement, les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* et *Physique* (Collection AREX) sont les connaissances déclaratives où la plupart des questions sont basées sur le contrôle des définitions, des propriétés et des formules mathématiques. Ils confirment les connaissances privilégiées retenues et recommandées aux enseignants, même si pour interpréter les résultats des expériences et les phénomènes observés dans la vie quotidienne, il est demandé aux élèves

de faire très largement appel à l'intuition et au sens physique (Guide pédagogique, Premières C et D 1996). Nous pensons que lors de la réalisation de toute activité (ou tout exercice dans le cas spécifique d'un apprenant), les deux premiers types de connaissances sont nécessaires : les connaissances déclaratives ne suffisent pas seules à réaliser cette activité et les connaissances procédurales ne peuvent être appliquées indépendamment des connaissances déclaratives (l'apprenant ne peut pas connaître les conditions d'application d'une formule ou d'un théorème s'il ne connaît pas cette formule ou ce théorème !) ; d'autant plus que les connaissances déclaratives et procédurales forment un couple en permanente interaction.

Ainsi, l'évolution des connaissances déclaratives (la restructuration d'un modèle mental ou la complétion d'un schéma mental, par exemple) va entraîner la restructuration des connaissances procédurales (ajout de nouvelles conditions d'application des nouvelles connaissances déclaratives préalablement restructurées). Inversement, la confrontation à la réalisation d'un exercice peut instaurer de nouvelles connaissances procédurales (la découverte, par l'exercice, de nouvelles conditions d'application du théorème de l'énergie cinétique) qui vont entraîner la nécessité de restructurer les connaissances déclaratives (l'apprenant va devoir modifier son point de vue sur le théorème de l'énergie cinétique après en avoir découvert de nouvelles conditions d'application). En ne tenant pas compte des connaissances (déclaratives et procédurales) que nous qualifions de connaissances fondamentales, dans les mêmes proportions, notre programme oriente l'enseignement des sciences physiques vers la mémorisation par nos apprenants des définitions, des formules limitant ainsi leurs manières de raisonner face à un phénomène énergétique.

Les connaissances que possèdent les élèves sont superficielles, donc non transférables vers de nouvelles activités didactiques à résoudre. Ces résultats sont conformes à plusieurs recherches dans le monde des sciences de l'éducation qui ont montré que la réussite dans l'apprentissage de la notion d'énergie est calculatoire plutôt que signe d'une compréhension en profondeur (Barlet 2000). En ef-

fet, cette notion est perçue, de manière presque universelle, comme synonyme de formules et de résultats à mémoriser. Souvent, les élèves approchent les phénomènes quantitatifs et qualitatifs du concept d'énergie d'une façon très algorithmique, sans recours à des mécanismes opérationnels. Comme en chimie où les apprenants utilisent la méthode "Rolodex" (Bunce et Gabel 1991), les élèves, face à une situation traitant la notion d'énergie, fouillent dans les formules stockées dans leur mémoire jusqu'à l'aboutissement à la formule supposée adaptée à la résolution de la situation qui leur est proposée.

L'étude menée par Salam-Arslan et Kurnaz (2005) a permis d'identifier deux caractéristiques essentielles de cet enseignement : la faiblesse du travail conceptuel à propos de l'objet énergie et l'abondance des types de tâches relatifs aux calculs numériques. Malgré la présence d'un grand nombre de types de tâches, on peut constater la quasi-absence de types de tâches exigeant une étude conceptuelle de l'énergie ainsi que la part très grande prise par les types de tâches de calcul par rapport aux autres types de tâches. Ces résultats sont compatibles avec les résultats d'autres recherches (Goldring et Osborn 1994).

Nous pouvons dire de ces résultats que notre système d'enseignement/apprentissage ne forme pas de vrais scientifiques. Il suffit de savoir appliquer docilement les formules pour « récolter » de bonnes notes, condition nécessaire et suffisante pour passer en classe supérieure. La compréhension du phénomène n'est pas privilégiée. Ainsi, nous formons de « vrais-faux » scientifiques issus en majorité d'enfants de paysans qui n'arrivent pas à irriguer leur raisonnement et leur écriture aux sources de leur culture car ils ont une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement. Leur seule alternative est de se réfugier dans la mémorisation pour réussir plutôt que de mettre en relation les différentes notions sous-jacentes.

## Conclusion

Nous avons analysé un même objet, le concept d'énergie, à partir de trois éléments différents : les modes d'approche proposés et la définition de l'énergie, les programmes d'enseignement et les ouvrages intitulés *Sciences Physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF) et *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains).

Concernant les modes d'approche proposés et la définition de l'énergie, outre l'aspect transfert d'énergie, la caractéristique essentielle est que le concept d'énergie est introduit soit en tant que concept dérivé du travail (dans le cadre conceptuel de la Mécanique) soit en tant que fonction des grandeurs observables qui décrivent le champ d'application du concept (comme dans le cadre conceptuel de l'électricité). Dans les deux cadres, l'accent est mis sur la notion de conservation de l'énergie.

Concernant les activités didactiques, l'analyse des programmes et celle du contenu des ouvrages intitulés *Sciences Physiques* (Collection AREX, NEI/EDICEF) et *Physique* (Collection AREX, Les classiques africains) indiquent que les connaissances déclaratives (les tâches relatives aux définitions, aux propriétés et aux formules mathématiques) sont les plus utilisées dans l'enseignement/ apprentissage du concept d'énergie dans l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire.

## Références bibliographiques

### Textes officiels

Ministère de l'Éducation Nationale, 2013 : Domaine des Sciences, Programmes Éducatifs et Guides d'Exécution Physique-Chimie, 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>.

Ministère de l'Éducation Nationale, 1996 : Programmes de Sciences Physiques en classes de premières C & D, D.P.F.C/S.SP n°96-120.

Ministère de l'Éducation Nationale, 1996 : Guide pédagogique. Premières C & D, D.P.F.C/S.SP n°96-123.

### Articles de revues et livres

- Adopo A. F., Nanzouan S. P. et Kouyaté I., 1999 : *Physique Premières C et D*. Collection AREX, Les Classiques africains, Old Moka Road, Bell Village, Port Louis Mauritius.
- Barlet R., Mastrot G., 2000 : « L'algorithmisation-refuge, un obstacle à la conceptualisation », *Didaskalia*, 14, pp. 123-160.
- Brook J. A. and Wells P., 1988: « Conserving the circus? An alternative Approach to the Teaching and Learning about Energy », *Physics Education*, 23(2), pp. 80-85.
- Bunce D. M., Gadel D, Samuel J., 1991: «Enhancing Chemistry Problem Solving Achievement Using problem Categorization », *Journal of Research in Sciences Teaching*, 28(6), pp. 505-521.
- Charlot B., 1997: *Rapport au savoir: Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot B., 1999 : « Le rapport au savoir ». In J. Bourdon et Cl. Thélot (dir), *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, Editions du CNRS, pp.17-34.
- Charlot B., 2001 : « La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques », in B. Charlot. *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*, Paris, Anthropos, pp. 4-24.
- Chartrain J.-L. et Caillot M., 1999 : « Apprentissages scientifiques et rapport au savoir : cas du volcanisme au CM2 », *In Actes des 1ères rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, Paris, ARDIST, 26-28 octobre, pp. 131-136.
- Chevallard Y., 1989 : *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Fourrier Grenoble I, 26 Juin, Document interne n°108.

- Domènech J. L., Gil-Perez D., Gras-Martí A., Torregrosa J.M., Guisasaola G., Salinas J., 2001 : «Energy: How it is Taught and How it Might Be », *Third International Conference of the EUROPEAN Science Education Research Association E.S.E.R.A "Science Education Research in the Knowledge Based Society"*, Thessaloniki, Greece.
- Duit R., 1984: «Learning to the Energy Concept in School-Empirical Results from The Philippines and West Germany», *Physics Education*, 19(2), pp. 59-66.
- Goldring H. and Osborne J., 1994: «Students' Difficulties with Energy and Related Concepts», *Physics Education*, 29(1), pp. 26-32.
- Huis C. and Berg E., 1993: «Teaching energy: a systems approach», *Physique Education*, 28(3), pp.147-240.
- Kemp H.R., 1984: «The Concept of Energy without Heat or Work », *Physics Education*, 19(5), pp. 234-240.
- Kurnaz M.A., 2007: *Universite 1. ssmf seviyesinde enerji kavram1n1n ögretim ve öğrenim durumlarimm analizi*, Mémoire de DEA, Karadeniz Technical University.
- Nanzouan S.P. et al., 2004 : *Sciences physiques classe de troisième*. Collection AREX, NEI/EDICEF.
- Nicholls G. & Ogborne J., 1993: «Dimensions of Children's Conceptions of Energy», *International Journal Of science Education*, 15, pp. 73-81.
- Odell J.L., 1997: *Student Understanding of Conservation of Energy and Mass in Introductory University science Courses*, Mémoire de DEA, University of Maine-Orono.
- Sefton I., 2004: «Understanding Energy », *Proceedings of 11<sup>th</sup> Biennial Science teachers' Workshop*, June 17 and 18, The University of Sydney.
- Shadmi Y. et al., 1978: *Investigation the concept of energy in the 9<sup>th</sup> grade*. The Hebrew University, in R. Duit et al. (Eds), *Aspects of understanding electricity*. Kiel. IPN, University of Kiel, pp. 287-297.

- Solomon J., 1986: «When should we start teaching physics? », *Physics Education*, 21(3), pp. 152-154.
- Trumper R., 1990: «Energy and a Constructivist Way of Teaching», *Physics Education*, 25(4), pp. 208-212.
- Viglietta L., 1990: «Efficiency in the Teaching of Energy», *Physics Education*, 25(6), pp. 317-321.
- Warren J. W., 1983: «Energy and Its Carriers: A Critical Analysis», *Physics Education*, 18(5), pp. 209-212.
- Warren J.W., 1986: «At What Stage Should Energy Be Taught? », *Physics Education*, 21(3), pp. 154-156.
- Watts D.M., 1983: «Some Alternative Views on Energy», *Physics Education*, 18(5), pp. 213-217.

## LES FONCTIONS DU SPORT SUR LE CORPS ET LA SANTÉ ET LES RE-PRÉSENTATIONS EN MILIEU SCOLAIRE

ATCHRIMI Tossou

Département de Sociologie/ Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société  
Université de Lomé

---

### Introduction

« Corps, santé et sport », un défi qui se décline en trois dimensions. Tandis que le corps et la santé en appellent, *a priori*, aux sciences de la vie, les sciences sociales se saisissent du sport pour en rechercher ce qui le lie au corps et à la santé. La réalité objective qui se dessine ici est notre questionnement sur la pratique du sport, sa place dans le système éducatif. Pendant longtemps considéré comme une activité physique plutôt que sociale, il retrouve de plus en plus une vocation sociale. Comme le note Günther Lüschen dans son essai sur l'interdépendance du sport et de la culture, même l'activité physique la plus simple comme la marche est sociale dans sa nature (Lüschen cité par Snyder et Spreitzer 1989).

Afin de construire notre objet de recherche, nous sommes parti de cette idée, de cette croyance partagée, selon laquelle l'éducation physique et sportive ne serait pas une discipline (au sens académique) aussi importante que les autres. Cette perception serait, non seulement, celle des élèves et de leurs parents mais, bien plutôt, une représentation sociale d'après la sociologue Christelle Marsault (1999).

L'éducation physique et sportive (EPS) serait un cours non indispensable, comparé aux matières générales ou professionnelles qui ont pour objectif de faire acquérir des connaissances, d'assurer une insertion professionnelle ou de permettre la poursuite des études dans le supérieur. Ainsi, excepté les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études dans ce domaine, les heures du sport apparaîtraient comme un moment de détente, dans le meilleur des cas, et comme

une perte de temps, voire même un « calvaire », pour les moins sportifs. Cette marginalisation avérée de la discipline au sein du programme d'enseignement peut être l'une des raisons de cette croyance. En effet, la matière apparaît comme une discipline à part, surtout dans l'enseignement général où elle est la seule à mettre le corps en mouvement et à solliciter des habiletés motrices plus importantes.

Mais, si la représentation sociale qui fait de l'EPS une matière moins importante que les autres est vraie, pourquoi cette discipline est-elle structurée de la même manière et, surtout, pourquoi le système scolaire lui accorde-t-il une telle légitimité ? Qu'apporte-t-elle aux élèves ? Quels sont ses objectifs ? Plus concrètement, quelle est sa véritable place dans la société ? Voici autant de questions suggérées par cette opposition apparente entre un système scolaire qui impose l'éducation physique et sportive et l'établit, à travers ses programmes, comme une discipline complémentaire et essentielle pour répondre à ses missions, et des élèves qui la considèrent comme secondaire, moins utile et moins pertinente que les autres offres d'enseignement pour leur réussite scolaire ou leur future insertion professionnelle.

Pour tenter d'y répondre, nous avons émis deux hypothèses correspondantes aux deux principaux axes de ce problème : la représentation sociale de l'EPS d'une part, et son rôle dans le système scolaire d'autre part.

La représentation sociale dévalorisante de la discipline, par rapport aux autres, peut être attribuée au fait que, pensée comme un « cours de sport », elle n'apparaît pas comme le lieu d'apprentissage de connaissances. Ce cours ne saurait donc servir d'autres fins qu'un entretien physique qui, lui-même, n'apparaît pas prioritaire dans le cursus scolaire des apprenants. De plus, si peu de personnes nient les bienfaits de l'activité physique pour la santé, beaucoup relativisent son importance et son impact au sein de l'école. Ceci semble en effet discutable pour ceux qui pratiquent une activité physique en dehors du cadre scolaire et tout aussi discutable pour les autres, en raison, notamment, du faible volume horaire hebdomadaire de la matière. La

seconde hypothèse concerne la place de l'EPS dans l'enseignement. Nous pouvons lui conférer une fonction d'éducation à l'entretien physique pour tous les élèves, y compris et surtout pour les moins sportifs<sup>1</sup> d'entre eux. De plus, nous pouvons penser cette matière comme un moyen de transmettre les valeurs « socialisantes » du sport aux élèves en les mettant face à un phénomène social grandissant dans les sociétés modernes.

### **1. Le Sport : définitions et corpus théorique**

Le sport porte en lui un caractère polysémique tant les définitions sont nombreuses pour le caractériser. Selon le Comité National Olympique et Sportif Français (CNOSF 1994),

« Pour qu'il y ait sport, il faut qu'il y ait un engagement corporel inscrit dans un affrontement ou une compétition instituée [...] Est définie comme sport la seule pratique compétitive, licenciée c'est-à-dire engagée dans l'institution qui fixe les règles du jeu et définit l'éthique à respecter ».

Pierre Parlebas (2007 : 37) complète cette définition en affirmant: « Le sport, c'est l'ensemble fini des situations motrices à codification compétitive qui ont été institutionnalisées ».

À propos de l'aspect « compétition » qui est évoqué, nous reconnaissons avec Pierre Bourdieu (1979) que le monde sportif fonctionne comme un champ, c'est-à-dire comme un espace historiquement construit et relativement autonome du monde social, qui dispose de ses propres normes, de ses propres codes et dans lequel les agents déploient des stratégies autour d'un ou plusieurs enjeux. Pour sa part, Alain Ehrenberg (1994) explique que les individus apprécient l'opposition sportive car dans les mêmes conditions matérielles elle permet de créer une situation de concurrence idéale. Seules les capacités physiques, techniques et

---

<sup>1</sup> Par l'expression « moins sportifs », nous ne jugeons pas des capacités physiques et sportives des élèves, mais entendons simplement, ceux qui ne pratiquent pas d'activité physique en dehors du cadre scolaire.

mentales peuvent alors départager les concurrents. Toutefois, la compétition n'est pas une nécessité pour faire du sport. C'est ce qu'explique clairement le propos suivant de Pascal Duret (2008 : 19) :

« en 2000, moins d'un quart de la population sportive globale (quelle que soit la fréquence et la modalité de sa pratique) se livre à des compétitions (8 millions de compétiteurs pour 36 millions de « sportifs ») ».

Le sport, tel qu'il est connu aujourd'hui, est universel et il existe autant de disciplines qu'il nous est impossible d'en faire un inventaire exhaustif. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. L'étude de l'histoire du sport voit s'opposer deux principaux courants. Pour les historiens Jean-Paul Thuillier et Wolfgang Decker (2004), le sport existerait depuis toujours et partout ailleurs. Contrairement à ce que l'on pense souvent, il ne serait pas apparu en Grèce à Olympie mais en Égypte, au travers de la lutte notamment. Les premières compétitions sportives seraient alors dérivées de rites archaïques liés à la guerre et accordent donc une place très importante à la violence.

Face à cela, Pierre Bourdieu (1994) et Norbert Élias (1994), défendent l'idée que les pratiques antiques et modernes ne peuvent être communément définies comme du « sport ». De plus, ils estiment que la culture du corps qui en découle est différente. Dans le sport moderne, elle n'est plus rituelle ou religieuse mais destinée à la performance. Le « sport moderne » ne serait apparu que durant le XIX<sup>e</sup> siècle, au sein de l'élite sociale de l'Angleterre industrielle. A ce propos, Éric Monnin et Christophe Maillard (2014 : 35), s'appuyant sur Norbert Élias et Éric Dunning, écrivaient : « c'est à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle que le sport naît en Angleterre avec la chasse au renard, les courses de chevaux ou le criquet ». Toutefois, pour ces auteurs, le sport reste lié à une histoire plus ancienne : celui-ci est un héritage des pratiques guerrières issues du Moyen-âge et reste, à ses débuts, pétri de valeurs aristocratiques.

Nous pouvons donc distinguer sport antique et sport moderne ; mais, pour certains historiens, cela revient à confondre naissance et démocratisation du sport. Pour Norbert Élias (*op. cit.*), c'est la règle

qui distingue les jeux traditionnels du sport tel que nous le connaissons aujourd'hui. En effet, selon lui, grâce aux règles, les joueurs peuvent s'affronter dans un cadre de liberté bien défini et accepté de tous, permettant de susciter des émotions. Il explique que les rencontres sportives n'ont pas seulement pour fonction de libérer des tensions, comme on le croit souvent, mais bien de restaurer cette dose de tension qui est un élément fondamental de la santé mentale. Il va même plus loin en exprimant l'idée que l'affrontement sportif moderne remplace les conflits armés. Cela peut bien sûr s'illustrer par les sports de combats ou le rugby, dans lesquels l'affrontement et la violence conservent une part fondamentale (de cet esprit de combat), mais aussi simplement par la volonté des pays, plus ou moins affirmée au niveau de leur politique sportive, de récolter des médailles olympiques pour montrer leur puissance aux yeux du monde.

C'est ce que dénonce Jean-Marie Brohm (1996), dans sa théorie critique du sport. Pour ce sociologue, le sport est un moyen de gouverner et de faire de la propagande. Il accuse également le milieu sportif d'être un des principaux secteurs d'accumulation de capital. Ainsi, la valorisation de l'entraînement, de la persévérance, du sport comme un modèle intégrateur et réducteur de violence permettant le rassemblement, est, selon lui, illusoire et ne servirait que des fins idéologiques. Il s'oppose donc entièrement à Pascal Duret (*op. cit.*). Selon ce dernier, en effet, le sport est une pratique mais aussi un spectacle dont les fonctions renvoient à des domaines très variés de la vie sociale. Ainsi, il favoriserait notamment la socialisation et l'intégration puis contribuerait à la production de biens et de services.

Certains sociologues ont théorisé cette relation entre disciplines sportives et classes sociales. Pierre Bourdieu, par exemple, traite ainsi sommairement des sports dans son ouvrage *La distinction*. Il a inclus le sport dans son modèle de la distinction, où il place les groupes sociaux en fonction de deux dimensions : le capital économique et le capital culturel. La notion centrale étant celle d'*habitus*, système stable de dispositions à percevoir et à agir inculquées par socialisation aux individus, et génératrices, selon les situations

rencontrées, d'une infinité de pratiques sociales. L'*habitus* est une intériorisation, une incorporation de l'extériorité. Les variations des types de pratiques trouvent leur origine dans les divergences de perception de profit possible autant que dans les disparités des coûts économiques, car les membres des classes populaires ont un rapport au corps différent de celui de membres des classes favorisées. Pour accéder à certains sports au-delà du filtre économique, existent des droits d'entrée cachés qui résident dans la tradition familiale, la connaissance de codes. L'auteur reprend sa thèse qu'il a développée à propos de l'école. Il écrit :

« Il est clair que les sports d'équipe, qui n'exigent que des compétences (physiques ou acquises) à peu près également réparties entre les classes, sont également accessibles dans les limites de temps et de l'énergie physique disponibles, devraient être de plus en plus souvent pratiqués à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale, comme le sont les sports individuels si, conformément à une logique observée dans d'autres domaines — la pratique photographique par exemple —, leur accessibilité même et toutes les propriétés corrélatives n'en détournent les membres de la classe dominante » (Bourdieu, cité par Thomas, 1993 : 51.)

Ces remarques de Pierre Bourdieu nous semblent contestables. En effet, en nous appuyant sur Raymond Thomas (*ibid.*), il semble d'abord que rien n'est plus accessible que le jogging ; or ce sont les classes privilégiées qui pratiquent le plus cette activité sportive. Il est de sports individuels qui ne sont pas de plus en plus pratiqués à mesure que l'on monte dans la hiérarchie sociale. Remarquons ensuite qu'il resterait à démontrer que la pratique des sports collectifs n'exige que des compétences (physiques ou acquises) à peu près également réparties entre les classes.

## **2. Méthodologie**

Notre démarche est qualitative. Nous avons choisi d'aller sur les lieux où se pratiquent les activités sportives. Il s'agit des terrains de jeux des quartiers de Lomé, à la plage et sur le campus de l'Université

de Lomé. Nous sommes également retourné dans nos deux anciens collèges : le collège d'enseignement général de Datcha et le collège Saint Albert le Grand d'Atakpamé. Ce choix a été guidé par une question de facilité de contact. On y retrouve des anciens amis, les anciens camarades d'écoles et certains « gens » qu'on ne pouvait pas facilement aborder en « temps normal ». Dans nos anciennes écoles, le titre d'ancien élève sert à « ouvrir les portes ». L'échantillon se compose de quinze entretiens d'une durée moyenne de 45 minutes.

Au sein des écoles, nous avons interrogé 4 enseignants d'éducation physique et sportive. Sur la plage, ils sont 3 à se prêter à nos questions ; ils sont 6 sur le campus universitaires. Enfin, pour amener un peu de diversité à cet échantillon, nous avons interrogé deux étudiants en troisième année de l'Institut de jeunesse et sport de Lomé. Ces quinze entretiens rassemblent 5 femmes et dix hommes, âgés de 18 à 60 ans.

Il est important de noter qu'au préalable de ces travaux de terrain, nous avons constitué une bibliographie à partir de nos différentes missions de recherche au laboratoire C3S (Culture, Sport, Santé, Société) de l'UFR Sports de l'Université de Franche-Comté, à Besançon en France. Il s'agit d'une documentation relativement dense de recherches en sociologie du sport, sur son évolution historique ainsi que l'évolution de ses objectifs. Plusieurs professeurs, parmi ceux que nous avons interrogés, nous avaient également fourni de nombreux documents sur l'évolution historique de leur discipline et sur des recherches actuelles.

À travers ces lectures, ces entretiens et nos observations, nous avons élaboré un contenu d'analyse qui porte sur la représentation sociale du sport et sa fonction sur le corps et la santé.

### **3. Évolutions historiques et représentations des pratiques sportives**

L'ambition ici, n'est pas de présenter l'histoire de l'éducation physique et sportive dans son intégralité. Cela n'est pas l'objet de ce travail. Il s'agit ici de présenter les différentes perceptions de la

discipline à travers son histoire.

Si, contrairement au sport, il est impossible de dire que l'éducation physique et sportive a toujours existé, l'importance d'un entretien physique, en parallèle à l'éducation intellectuelle a très vite été perçue. Ainsi, la philosophie grecque des V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles avant notre ère, notamment en la personne de Platon (2002), soulevait déjà la question des relations du corps et de l'âme. Dans *La République*, précisément le livre IV, l'auteur définit les différentes disciplines nécessaires à la formation du philosophe, gardien de la cité, en tant qu'il est un individu apte sur tous les plans, physique comme intellectuel. Et la gymnastique est la discipline indiquée pour cet individu. De plus, selon Raymond Thomas (*op. cit.*), les premiers exercices physiques sont apparus bien avant, dans cette même Grèce antique.

C'est donc peu après, sous l'influence des philosophes qui prônent une culture harmonieuse de l'esprit et du corps, que le premier enseignement d'éducation physique voit le jour. Il s'agit de la gymnastique grecque du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Elle se veut alors un élément essentiel de l'éducation du citoyen libre. Ses contenus sont issus des jeux mais également de la culture militaire et de la médecine d'Hippocrate. Nous pouvons donc percevoir ici toute l'importance accordée à l'éducation physique, prescrite dans le but d'entretenir son corps pour la santé, mais aussi pour la guerre. Les jeux se succédèrent tous les quatre ans jusqu'en 393 av. J.-C. où l'Empereur romain Théodore les interdit. C'est sensiblement la même chose durant le Moyen-âge. Des « sports » nouveaux comme l'équitation, l'escrime ou le tir à l'arc apparaissent pour nourrir les besoins militaires. A la Renaissance, le courant humaniste symbolise le renouveau de la gymnastique guidée par la médecine. François Rabelais en est un des principaux représentants avec son ouvrage *Gargantua* où il décrit les exercices physiques et hygiéniques auxquels se soumet le géant pour cultiver ses dons. À travers cette métaphore, le poète humaniste décrit une sorte d'idéal humain d'un homme cultivant son corps et son esprit (Rabelais 1997). Il se réfère ainsi à la

phrase latine de Juvénal<sup>1</sup> : *mens sana in corpore sano*. Au départ une prière, elle a été simplifiée et traduite « un esprit sain dans un corps sain ». Aujourd'hui encore, elle est souvent utilisée pour valoriser l'exercice physique en accompagnement du travail quotidien de l'esprit.

Plus tôt, les philosophes des Lumières tels que Jean-Jacques Rousseau (2009) se sont, eux aussi, intéressés à la question de l'entretien du corps. Il sera d'ailleurs très influent en termes de pédagogie. Il prône l'éducation physique et hygiénique du corps. Avant lui, John Locke (2007) fut l'un des premiers à utiliser l'expression « éducation physique ». Dans son ouvrage *Quelques pensées sur l'éducation*, il la préconise dès l'enfance pour que l'individu acquière la maîtrise de son corps.

L'éducation physique semble donc largement reconnue et mise en avant par des courants philosophiques issus de périodes très diverses. Elle apparaît indispensable à la formation d'un individu accompli. Certains la considèrent même nécessaire à la liberté, au même titre que l'éducation de l'esprit. Mais, de la même manière que le sport antique et le sport moderne ne peuvent être communément définis comme « sport », cet entretien du corps ne peut être considéré comme de l'éducation physique, du moins pas au sens scolaire du terme. C'est ce qu'explique Raymond Thomas (1971 : 12) :

« Si l'éducation physique consiste en des habitudes corporelles apprises pendant la jeunesse elle est de tous les temps, car chaque civilisation possède des techniques du corps. Si l'éducation physique consiste en une discipline scolaire, elle débute à la Renaissance. Enfin, si la notion d'éducation physique implique une méthode, elle trouve son origine au XIX<sup>e</sup> siècle. »

Les écrits philosophiques que nous venons de parcourir confèrent une grande légitimité à l'éducation physique, notamment pour le développement d'un corps sain dès l'enfance. L'école peut alors apparaître comme un support légitime de cette éducation. Si la

---

<sup>1</sup> Poète latin (fin I<sup>er</sup> siècle – début II<sup>e</sup> siècle).

légitimité de l'entretien du corps est vite apparue, l'éducation physique à l'école a peine à affirmer sa pertinence. Ainsi, dans le sens d'une méthode, les pratiques sportives se sont largement développées à des fins médicales et hygiénistes. L'activité sportive comme l'entretien du corps en parallèle de l'éducation de l'esprit semble en effet perçue, depuis toujours, comme essentielle. Elle serait nécessaire au développement harmonieux des enfants et donc profitable dès le plus jeune âge. L'éducation physique pourrait alors avoir une place toute trouvée dans le système scolaire. Ainsi, il faut la percevoir comme une discipline favorisant la socialisation, une distraction certes, mais qui assure une bonne hygiène. Elle est importante dans le rapport à la santé. Il apparaît ici que c'est le rapport à la santé qui lui a permis d'entrer dans le système scolaire.

Toutes ces évolutions et ces conflits, notamment concernant l'orientation à donner à la matière, témoignent de la singularité de son objet. Elle semble moins porteuse de connaissances théoriques que les autres disciplines ; ce qui, pour certains, rend sa présence au sein de l'école contestable. Sa marginalité s'explique aussi à travers quelques considérations empiriques : la mobilité du corps et l'utilisation de matériel et d'installations spécifiques.

#### **4. Le sport façonne le corps**

Comme nous l'avons évoqué en introduction, l'EPS est la seule discipline capable de faire travailler le corps. Certaines spécialités professionnelles, comme le bâtiment, mettent également le corps en action, mais pas avec le même objectif. Comme l'EPS, nous pouvons dire qu'elles se servent du corps pour travailler, mais n'ont pas la vocation d'agir sur le corps. L'EPS agit sur le corps, même si ce n'est pas son seul objectif. La mobilisation, par les élèves, de leur corps est la principale singularité à laquelle nous pensons et également la plus mise en avant par les professeurs. En effet, ils sont unanimes que le sport est la seule discipline qui agit sur le corps.

Cet engagement du corps se fait à travers la pratique des exercices comme le grimpe, le lancer de poids. Les élèves peuvent

donc être confrontés à une grande variété d'activités au cours de leur scolarité. La mobilisation du corps par les élèves est donc un des deux principaux axes qui font la spécificité de la discipline. De cet axe, nous pouvons tirer trois éléments qui illustrent cette singularité : la santé, la sécurité et la tenue vestimentaire.

En effet, comme nous avons pu le voir à travers le développement sur les évolutions historiques de l'éducation physique et de ses représentations, l'importance de l'entretien du corps pour la santé a très vite été perçue. L'activité physique serait donc bénéfique pour les individus, à condition évidemment qu'elle ne soit pas excessive et qu'elle ne menace pas l'intégrité physique des pratiquants. Les professeurs mettent ce rapport à la santé en avant, notamment en réponse à la question « Quels sont, actuellement, les principaux objectifs de l'EPS ? ». Toutes les réponses mettent en avant clairement un rapport à la santé et à l'esthétique du corps. Voici les propos d'un d'entre eux: « Les corps sont plus gros, plus souples qu'avant. Donc, quand on fait la (course de) vitesse, il faut faire des échauffements plus longs sinon on a beaucoup plus de blessés qu'avant ». Selon eux, le cours d'EPS a vocation de gérer cela et de s'y adapter. Il semble donc répondre à un besoin de développement corporel des élèves : « il faut un rapport au corps beaucoup plus structuré. Il faut qu'ils aiment leur corps pour s'en occuper et se faire plaisir avec », ajoute un autre enseignant. Le rapport au corps dépasse donc le simple cadre de la santé physique et apparaît important pour la confiance en soi de l'élève. Il y a donc également un rapport à la santé psychologique. Cet aspect, qui reviendra souvent au cours des différents entretiens, nous rappelle la notion d'éducation complète de l'individu vue chez les philosophes. « L'EPS est là pour permettre aux enfants d'avoir un développement harmonieux, qu'il soit physique, personnel ou social. Quel que soit son niveau de pratique, il y a moyen de bien vivre dans son corps » (un professeur de sport à la retraite rencontré à la plage de Lomé).

Un dernier point que nous pouvons évoquer concernant le rapport à la santé est la possibilité pour les élèves d'être dispensés de cours. Si la dispense est exceptionnelle, un mot des parents avisé par

l'administration suffit. Si elle est plus longue, un certificat médical est nécessaire. Nous comprenons aisément que cette dispense puisse exister du fait de l'engagement corporel des élèves. Mais elle est un élément de la singularité de la discipline. On ne conçoit pas, en effet, qu'une demande de dispense puisse être formulée dans un autre cours. Il s'agit donc d'une particularité administrative réservée à l'EPS.

### **5. Un enseignement d'EPS organisé comme les autres**

Malgré le décalage apparent avec les autres matières, l'éducation physique et sportive semble bénéficier d'une très bonne considération de la part de l'institution scolaire. C'est qu'au regard de son programme, elle constitue un enseignement comparable et surtout complémentaire aux autres matières pour répondre aux missions du système éducatif. Au Togo, les autorités ont pris des dispositions à cet effet pour s'adapter à l'évolution de l'enseignement de l'EPS : « on a quitté la pédagogie par objectif pour s'orienter vers la pédagogie par approche des compétences », a affirmé un ancien élève en EPS.

L'EPS, comme nous l'avons vu en introduction, a pour finalité de former « un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué », le lien avec les axes de connaissances et de compétences n'apparaît pas directement. Cependant, il s'agit d'une possibilité offerte aux élèves de disposer de connaissances nécessaires et d'un niveau de pratique suffisant pour les aider à se situer au sein d'une culture contemporaine. Plusieurs professeurs interrogés soulignent l'aspect culturel de leur discipline. Elle transmet non seulement des connaissances mais aussi des méthodes. Un d'entre eux précise : « il faut que les élèves prennent conscience que l'EPS est en relation directe avec un phénomène social important ». Ce phénomène social qu'est le sport, dont l'EPS transmettrait des valeurs culturelles. En effet, nous ne pouvons pas dire que l'éducation physique et sportive transmette toute la culture du sport car, rappelons-le, le sport est un moyen. Tous les aspects ne sont donc pas transmis par ce canal, car on ne les considère pas tous favorables à

l'éducation, à commencer par la notion de compétition que les professeurs écartent. Une professeure nous dit :

« dans le sport, il y a la compétition. Nous, c'est pas du tout notre propos car on veut faire un enseignement pour tous. C'est vraiment une matière complémentaire des autres avec l'idée de développer le corporel. On les aide à être à l'aise dans leur peau ».

Au regard de notre échantillon, tous les professeurs semblent satisfaits des objectifs assignés à l'EPS. Ils évoquent les valeurs :

« Il faut leur faire accepter l'autre tel qu'il est. Et pour ça on mélange les niveaux en sports collectifs par exemple. Parce qu'ils doivent apprendre à respecter les autres dans leur différence. C'est un aspect que l'on ne retrouve pas toujours avec le sport de club il me semble » (Un jeune professeur d'EPS).

Les professeurs insistent aussi sur la notion d'autonomie. Un d'entre eux affirme :

« on les amène physiquement, intellectuellement et psychologiquement à l'âge adulte. Donc je crois que l'on essaye de développer chez eux la capacité d'adaptabilité de l'être humain, avec la variété des activités ».

L'aspect du développement de la personnalité des élèves est aussi très présent dans le discours des professeurs, ce qui nous rappelle le second objectif : « savoir gérer sa vie physique et sociale ». Car l'EPS permet à l'élève d'entretenir sa santé, de développer l'image et l'estime de soi pour construire sa relation aux autres.

Bien que l'EPS fasse beaucoup travailler les élèves au niveau physique ou moteur, ses objectifs et les compétences qui en émanent semblent bien plus portées sur des valeurs sociales et cognitives que sur l'aspect sportif. L'aspect physique reste malgré tout important mais on est loin de la représentation de l'EPS comme un « cours de sport » qui viserait à former des champions. De plus, les valeurs sociales et cognitives développées par ces objectifs permettent à la discipline de valoriser le travail et d'être le lieu d'apprentissages

méthodologiques majeurs. Ces apprentissages sont autant destinés au développement de la motricité qu'à celui de l'autonomie et de la personnalité de l'individu.

L'éducation physique et sportive apparaît structurée de la même manière que les autres disciplines pour répondre aux missions du ministère de l'éducation nationale. Elle constitue donc un enseignement complémentaire des autres dont la nécessité, reconnue et mise en avant par les programmes pédagogiques, peine à s'affirmer dans les représentations qui la considèrent toujours marginale.

### **Conclusion**

En partant de la croyance partagée selon laquelle l'EPS serait une discipline moins importante que les autres, nous nous sommes interrogé sur sa place et sa pertinence au sein du système éducatif. Cette représentation sociale dévalorisante de la matière semble, en effet, contradictoire avec la structuration dont elle fait preuve, notamment à travers son programme. Parmi les pratiques de transformation contemporaines du corps les plus courantes, l'activité sportive est aujourd'hui l'une des plus mises en valeur. Le sportif se formerait une santé en même temps qu'une anatomie. Le muscle du sportif serait le parfait complément dans les fantasmes de perfection de la médecine et de la chirurgie esthétique. Ce corps est ainsi fabriqué et structuré selon les désirs. Le corps du sportif fascine, il propose de la performance, de la puissance, de la virilité ou, selon certains, de la grâce (Le Breton 2016).

Depuis longtemps, la question du bien-être à travers les pratiques corporelles préoccupe les historiens. Aujourd'hui, le bien-être des personnes, devenu un véritable enjeu de société, est au cœur des politiques publiques. Dans le domaine scolaire, l'importance accordée à l'EPS dans les programmes d'enseignement renvoie à sa vocation santé et le souci de développer une société capable de favoriser le bien-être de ses citoyens (Meziani 2015).

Il est désormais évident que les activités physiques et sportives

peuvent participer de façon importante à l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant ; celui-ci pouvant ainsi apprendre à communiquer, à prendre des responsabilités, à maîtriser ses passions et à développer son autonomie. L'EPS est donc bien une matière à part mais cette marginalité ne doit pas la reléguer au rang de « subalterne ». Les professeurs reconnaissent volontiers l'aspect de détente qui est accordé à leur matière mais revendiquent aussi des apports pédagogiques importants pour former les citoyens de demain. De plus, considérer que la discipline n'est pas importante parce qu'elle n'influe pas sur la sélection et l'orientation des élèves, c'est oublier qu'elle leur fournit des apprentissages méthodologiques transposables dans les autres matières et dans d'autres domaines de la vie sociale. Les sports collectifs sont par exemple mis en avant comme étant l'un des rares moments de collaboration collective pour l'élaboration de projets. La variété des activités peut aussi être perçue comme le développement de l'adaptabilité des élèves. Ces apprentissages méthodologiques peuvent donc être un facteur de la réussite scolaire et professionnelle de l'enfant.

### Références bibliographiques

- Bourdieu P., 1994 : *Questions de Sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 277 p.
- Bourdieu P., 1979 : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de Minuit, 680 p.
- Brohm J.-M., 1992 : *Sociologie politique du sport*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 400 p.
- Decker W. et Thuillier J.-P., 2004 : *Le sport dans l'Antiquité. Egypte, Grèce, Rome*, Paris, Éditions A & J Picard, 266 p.
- Duret P., 2008 : *Sociologie du sport*, Paris, PUF, 126 p.
- Ehrenberg A., 1994 : *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 269 p.
- Élias N. et Dunning E., 1994 : *Sport et civilisation : La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 277 p.
- Le Breton D., 2016 : *Sociologie du corps*, Paris, PUF, 128 p.

- Locke J., 2007 : *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 384 p. (1<sup>re</sup> éd. anglaise : 1693).
- Marsault C., 2009 : *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*, Paris, PUF, 272 p.
- Meziani M., 2015 : « Le bien-être : enjeux relatifs aux droits et approche pluridisciplinaire », *Revue juridique et économique du sport*, n° 151, mars, pp. 18-20.
- Monnin E. et Maillard C., 2014 : « Les rapports entre la pratique du sport à tous les niveaux et la santé à tous âges », in Ferréol F. et Monnin E. (sous la dir), in *Sport, santé et cohésion sociale*, Belfort-Montbéliard : UTBM, pp. 33-45.
- Parlebas P., 2007 : « Comment combiner favorablement santé, sport et activité physique ? », *La santé de l'homme*, n° 387, janvier-février, pp. 34-36.
- Platon, 2002: *La République*, Paris, Flammarion, 801 p. (1<sup>re</sup> éd. : 315 av. J.-C.).
- Rabelais F., 1997: *Gargantua*, Paris, Seuil, 416 p. (1<sup>re</sup> éd. : 1524).
- Rousseau J. J., 2009 : *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 841 p. (1<sup>re</sup> éd. : 1762).
- Snyder E. et Spreitzer E., 1989: *Social Aspects of Sport*. Englewood: Prentice Hall, 282 p.
- Thomas R., 1993: *Sociologie du sport*, Paris, PUF, 125 p.
- Thomas R., 1993: *Histoire du sport*, Paris, PUF, 127 p.
- Thomas R. 1971 : *L'éducation physique*, Paris, PUF, 127 p.

## LA CONDITION ENSEIGNANTE ET SES VICISSITUDES

FERRÉOL Gilles

Laboratoire C3S (Culture, Sport, Santé, Société)

Université de Franche-Comté, Besançon

---

### Introduction

Cette contribution relative à la condition enseignante dans les collèges et les lycées français, se situe au croisement de différents champs d'investigation ayant trait à l'éducation et à la formation, aux carrières et aux trajectoires professionnelles, au travail et aux organisations. La prise en compte des représentations et des identités, des affects et des émotions est ici privilégiée, de même que les approches « compréhensives » ou « interactionnistes » traitant de la problématique de l'engagement et de la désimplication, de la vulnérabilité et des risques psychosociaux, du don ou de l'estime de soi et des blessures ou des violences ordinaires.

### 1. D'un décrochage à l'autre

Le décrochage, soulignait déjà Bernard Bier dans un éditorial du numéro 122 de la revue *VEI Enjeux* daté de septembre 2000, semble avoir pris le relais de l'échec scolaire dans les préoccupations ministérielles.

Si cette interrogation tend à devenir centrale dans un contexte de crise de l'école et de son environnement, c'est parce qu'elle traduit un « malaise endémique », qu'elle fait appel à plusieurs registres et qu'elle « met en scène une figure de l'altérité qui échappe *a priori* aux classifications existantes : repérage difficile, effectifs [...] en augmentation et hétérogénéité croissante des profils » (Bier 2000 : 6).

La terminologie utilisée fluctue<sup>1</sup> (Janosz 2000) et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Les contours sont flous et les réalités multiples. Les typologies mises en avant font toutes ressortir, selon des pondérations spécifiques, quatre grandes catégories : les « discrets », les « désengagés », les « sous-performants » et les « inadaptés ». Au-delà de ces étiquettes, il importe de reconnaître l'existence d'un *continuum* parmi ceux<sup>2</sup> qui s'inscrivent, plus ou moins fortement, dans un processus de « démobilisation » ou de « non-appartenance », de « défection » ou de « désaffiliation » (Castel 1995 ; Hirschman 1995 ; Thibert 2013). Plusieurs éléments peuvent être mentionnés :

- perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale et peur d'être victime d'un « contrat de dupes » ;

- méconnaissance des exigences du « métier d'élève » (Sirota 1993 et Merle 2005) et refus de se conformer aux codes de sociabilité, aux attentes ou aux prescriptions émanant de l'institution ;

- rapport au savoir jugé peu attrayant car perçu comme trop formel, infantilisant ou en porte-à-faux, les structures d'accompagnement ou de soutien faisant souvent défaut pour ceux que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne avaient coutume d'appeler les « *exclus de l'intérieur* » (Bourdieu et Champagne 1993) ;

---

<sup>1</sup> « *Décrocheurs* », « *déscolarisés* », « *absentéistes* », « *perdus de vue* », voire « *zappeurs* » aux parcours chaotiques et fragmentés... Décrocher, comme le fait observer Bier, « c'est à la fois, dans le langage de la montagne, dévisser d'une paroi, chuter et, dans celui des toxicomanes, sortir d'une dépendance, d'une souffrance » (Bier 2000 : 7). Le champ sémantique est complexe, les connotations pouvant s'inverser ou s'entrecroiser.

<sup>2</sup> Près de 8 % d'une génération (Afsa 2013). Cette sortie est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces (redoublements dès le primaire, faiblesse des acquis en français et en mathématiques). Si les garçons sont davantage touchés que les filles, les 17-18 ans plus que leurs cadets, ceux qui sont en LP plus que les autres, les liens avec la délinquance ou la nationalité ne sont pas clairement démontrés. Les risques sont, en outre, accrus pour les enfants issus de milieux modestes (ouvriers, personnels de service, inactifs) ou vivant dans des familles monoparentales ou recomposées, et pour ceux dont les résultats à l'entrée en Sixième sont parmi les 10 % les plus faibles (Thibert 2013).

- échec à surmonter la "dissonance culturelle" entre les contenus d'apprentissage proposés et le système de normes ou de valeurs propres au milieu d'origine ;

- volonté de repositionnement face au projet parental, restauration de l'estime de soi, rapprochement et accueil auprès du groupe de pairs (l'*exit*, hors du lycée, ne signifiant pas l'exil), attrait de la vie active, perspective d'autres "carrières" : délinquante, matrimoniale...

Nous nous situons, dès lors, « au rebours d'explications monocausales » et « au carrefour d'interactions » d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif, pédagogique et biographique (Bier 2000 : 5).

Des interrogations de même nature se posent également de nos jours autour de la thématique de la *condition enseignante*. Sont ainsi mis en exergue chez les professeurs un sentiment de mal-être ou de désarroi, une perte de repères et un déplacement du cœur de métier, une légitimité ébranlée et un brouillage des codes ou des référentiels. Dans un contexte de plus en plus contraignant et anxiogène, les « discours de la plainte » (Blanchard-Laville 2001 ; Renault 2008) témoignent des difficultés vécues au quotidien : surcharge de travail, isolement et manque de reconnaissance, lassitude et épuisement. Les attitudes vis-à-vis de l'institution oscillent alors entre attentisme et déception, apathie et amertume.

Pour la plupart des observateurs, il ne s'agit pas d'un mouvement isolé ou temporaire, mais d'une réalité de plus en plus présente, allant bien au-delà de l'Hexagone. Ainsi, aux États-Unis, « 11 % quittent la profession à l'issue de leur première année d'exercice, et 39 % dans les cinq ans ». De la même façon, en Belgique francophone, « quatre sur dix [*officiant dans le Secondaire*] ont abandonné au cours de leurs cinq premières années » (Lothaire *et al.* 2012). On retrouve, peu ou prou, un constat similaire dans différentes contrées : Grande-Bretagne (Dolton et Van der Klaauw 1995), Canada (Karsenti *et al.* 2008), Europe du Nord ou Océanie (Stoel et Thant 2002), Afrique sub-saharienne (*Educational international* 2007)... Les données portant sur la France restent

encore très parcellaires (Léger 1981 ; Grospiron et Van Zanten 2001 ; Hansez *et al.* 2005) et ne traduisent qu'imparfaitement les phénomènes de fuite ou de déperdition, de *turnover* ou de réorientation, de mobilité ou d'attrition (MacDonald 1999 ; Karsenti et Collin 2009 ; Johnson *et al.* 2005). Comme si, du point de vue des autorités ou des structures décisionnelles, le sujet était sinon tabou, du moins très délicat à évoquer dans l'espace public car mettant en lumière une « baisse d'attractivité » de la filière professorale et un « désenchantement » vis-à-vis du système éducatif (Hélou et Lantheaume 2005 ; Janot-Bergugnat et Rasclé 2008 ; Guedj et Beaumont 2014).

## **2. Tiraillements et zones d'incertitude**

Comme l'a bien souligné Pierre Périer, l'« ébranlement des fondements historiques de l'enseignement et des formes traditionnelles du rapport pédagogique » a ouvert la voie à une « reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice » (Périer 2014 : 1). Les mutations qui en découlent constituent une série d'"épreuves" susceptibles de mettre en cause autorité et légitimité, identités et pratiques professionnelles. Ces "désajustements" peuvent se traduire par de l'épuisement ou de la résignation, de la souffrance ou du mal-être<sup>1</sup>.

### **2.1. Transformations du métier et recompositions identitaires**

Dans un Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en 1972, Louis Joxe dressait ce constat :

---

<sup>1</sup> Dans sa réalité ordinaire, lit-on dans le Rapport Gonthier-Maurin, cette souffrance s'accompagne d'un sentiment d'impuissance et correspond à une pression évaluative trop forte, à l'absence de soutien, à l'invisibilité du travail accompli et à des tensions de plus en plus vives avec la hiérarchie ou les parents. En toile de fond, des « malentendus sociocognitifs », des « coupes budgétaires » et des « vagues de réforme » qui déstabilisent (Gonthier-Maurin 2012, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> parties).

« Les enseignants d'aujourd'hui vivent dans leurs classes une situation trop difficile et trop décevante ; les élèves actuels diffèrent de ceux pour lesquels le système ancien avait été conçu ; la société remet en question l'école et sa culture de façon trop radicale pour que ce que l'on transmet puisse être encore accepté naturellement et vécu comme un accomplissement. A tout prendre, l'étonnant n'est pas que nous connaissions [...] une crise [...], mais que [celle-ci] ne soit pas encore plus vive. »

Trente ans plus tard, Jean-Pierre Obin concluait sa propre contribution avec des propos similaires :

« Ce que décrivent le plus souvent, avec des accents bien sûr différents, les professeurs du second degré, les chercheurs ou les responsables syndicaux, c'est une détérioration des conditions de travail, liée aux évolutions des élèves : plus nombreux à être scolarisés dans le secondaire, [ceux-ci] seraient moins bien préparés par leur éducation familiale et leur milieu social à une scolarisation longue à laquelle ils n'aspireraient [d'ailleurs] pas forcément » (Obin 2002 : 6.)

Les enseignants, explique François Dubet, « se sentent plus fragiles, n'étant plus protégés par le caractère "sacré" de leur fonction »<sup>1</sup>. Beaucoup ont alors « le sentiment de vivre une chute

---

<sup>1</sup> Par-delà les statuts, les témoignages recueillis décrivent une "identité duale", marquée par une composante unitaire (un même métier : enseigner) et deux éléments différenciateurs : l'appartenance disciplinaire et le contexte d'exercice. « Le type d'établissement (collège ou lycée, enseignement général ou professionnel) de même que l'environnement (ville ou milieu rural, banlieue populaire ou résidentielle) imposent une façon de travailler dans laquelle l'origine sociale, [le degré de socialisation] et la motivation des élèves sont déterminants, avec des demandes relationnelles très différentes de la part des familles » (Obin 2002 : 20.) Autre clivage intéressant, celui se rapportant à un "effet génération" : « Plus pragmatiques, moins engagés dans des débats idéologiques sur l'école [...], moins complexés devant l'autorité, plus positifs [vis-à-vis de ceux dont ils ont la charge], les jeunes professeurs semblent plus ouverts à certaines évolutions, [...] acceptant d'intégrer dans la définition même du métier sa dimension éducative, le travail en équipe ou le rôle d'animation du principal ou du proviseur [...]. Les plus anciens déplorent la dégradation du climat des classes ("matériel oublié, devoirs non faits, absences, mauvaise tenue, chewing-gum, vulgarité, détérioration de l'expression écrite") [...], l'accumulation des tâches [...], la dévalorisation du statut [...] [et] le manque de reconnaissance » (*ibid.* : 22-25.) Pour une discussion très éclairante relative à la structuration et à l'évolution des croyances (beliefs) et des connaissances (*knowledges*) propres au monde enseignant, voir Crahay *et al.* 2010.

statutaire et d'être emportés par la décadence de l'école traditionnelle » ; ils ont tout autant « l'impression qu'on leur demande de faire un nouveau métier qu'ils partagent avec l'animateur ou le psychologue ». L'arrivée, dès la Sixième, de nouveaux publics ne correspondant plus aux normes "canoniques" de l'institution et souvent confrontés à des phénomènes de ségrégation urbaine ou à une pauvreté croissante pose problème :

« Certains quartiers des grands ensembles de banlieue ont été abandonnés par les classes moyennes et par la partie la plus qualifiée de la classe ouvrière [...]. *[Les établissements qui s'y rattachent]* apparaissent comme des enclaves dont on attend qu'elles assurent la socialisation des enfants, leur éducation, leur intégration, la gestion des problèmes quotidiens... Bien des collèges semblent alors comme écrasés par le poids de ces demandes » (Dubet 2008 : 101-103.)

Dans un contexte d'intensification des tâches prescrites, l'accent est mis avec insistance sur l'obligation de résultats, la rationalisation des procédures ainsi que sur la culture de l'évaluation et de la communication. Face à de telles injonctions, les boussoles se dérèglent. La crise de l'École, en réalité, ne se réduit pas à quelques symptômes, parfois complaisamment décrits : la baisse, réelle ou fantasmée, des niveaux et des rendements ; l'inadéquation, dénoncée à tort ou à raison, aux besoins de la société et de l'appareil de production ; la montée de la violence... Elle relève plutôt de l'absence de références qui puissent faire sens au sein d'un environnement de plus en plus dégradé. Cette remise en cause n'affecte pas seulement les connaissances et les modes de transmission, la fonction "herméneutique" du savoir – celle qui, pour reprendre une formulation de Bernard Charlot, propose, à travers la scolarité, une « première interprétation de notre univers » (Charlot 1997) – cédant la place à des préoccupations "utilitaristes" ou "managériales". Illustration, parmi bien d'autres, de ce "brouillage de codes" : on ne demande plus à l'élève s'il est cultivé et instruit mais s'il est conscient de son "projet professionnel", les "objectifs" remplaçant le travail d'intériorisation, les "activités" et la

"spontanéité" les cours et les exercices (Lombard, sous la dir. de, 1999 : 12 et suiv.). Les vocables de "compétence" et de "transversalité" requièrent, dès lors, un examen attentif, l'"efficience" tendant à devenir le nouveau nom de l'intelligence. La tâche est d'importance car, comme l'écrit Marc Borotto, « une humanité qui lit de moins en moins, qui échange de plus en plus sommairement, est une humanité qui oublie le grand texte du monde » (Borotto 1999 : 145).

Le désarroi auquel on aboutit est la résultante de différents facteurs. Ceux-ci, comme nous y invite Agnès Van Zanten (Van Zanten 1998), peuvent être déclinés comme suit (Janot-Bergugnat et Rasclé 2008 : 53) :

- les routines et les habiletés d'antan ont vécu ;
- le fossé se creuse entre les satisfactions escomptées et les réalités de terrain ;
- la considération associée au statut d'enseignant ne cesse de décliner ;
- une nouvelle professionnalité, centrée sur l'observance de "bonnes pratiques", est imposée, sans grande concertation et sans grand souci d'explicitation ;
- le rapport au savoir s'est complexifié et diverses sollicitations se manifestent ; l'"apprentissage précoce d'une langue vivante", les "NTIC", le "fait religieux", l'"inclusion des jeunes handicapés", l'"éducation à la santé, au développement durable, à l'interculturalité ou au respect d'autrui" ;
- les établissements entrent de plus en plus ouvertement en concurrence.

On peut aussi parler de "légitimité ébranlée" et d'"affaiblissement des prérogatives" : en témoigne le recul, au profit de logiques d'actions et de responsabilisation, du « pouvoir de contrainte des institutions » et de la « position de monopole [*que celles-ci exercent*] sur la fabrication des destins individuels » (Périer 2014 : 73). Par ailleurs, les élèves n'hésitent plus à questionner la pertinence des contenus disciplinaires quand ce n'est pas le principe même de transmission ou leur "subordination". Les perturbations de

l'ordre scolaire qui peuvent en découler « affectent les temps d'apprentissage et [par conséquent] les chances de réussite de ceux qui, déjà, en avaient le moins » (*ibid.* : 81). Certaines disciplines, de manière récurrente,

« sont statistiquement plus exposées que d'autres, notamment celles qui [font appel à] la participation orale (langues vivantes) ou physiques (EPS) des [apprenants] ou celles souffrant d'un moindre crédit académique comme les arts plastiques » (*ibid.* : 82).

Les enseignants débutants en particulier sont davantage enclins à adopter des stratégies de contournement ou d'évitement du conflit : « Il s'agit, en accordant tacitement [aux élèves] une certaine latitude ou en se montrant indulgents, de se rapprocher [d'eux] et de désamorcer les potentialités d'affrontement et de dérapage »<sup>1</sup> (*ibid.* : 92.) Tout peut, en effet, basculer très vite, l'imprévisibilité des situations et l'insécurité du contexte entraînant un risque de déstabilisation. Les "carences" ou les "défaillances" parentales sont aussi fréquemment signalées à travers les vocables de "démission" ou d'"impuissance", de "surprotection inconsidérée" ou de "soutien aveugle". Les familles, est-il avancé, « non seulement ne répondraient pas aux attentes » de l'institution, mais – pire encore – elles « se dresse[raie]nt contre elle aussitôt l'enfant mis en cause » (*ibid.* : 107). La "baisse de niveau" et l'"hétérogénéité des classes" sont, de même, dénoncées. L'étau ne peut ainsi que se resserrer, avec son lot d'"injonctions paradoxales", de double bind et de "dilemmes" : comment, par exemple, « ne pas freiner les éléments moteurs tout en s'assurant que les plus faibles ne décrochent pas ou [...] continuent de progresser en bénéficiant de normes d'exigence et d'ambition » (*ibid.* : 119) ? L'ennui ou le relâchement guetteraient les premiers, le découragement ou la dissipation les seconds. Doit-on

---

<sup>1</sup> Dans les cas les plus dramatiques, des stratégies de « survie » peuvent voir le jour. Peter Woods, dans la typologie qu'il propose, mentionne le « contrôle », la « fraternisation », la « routine », l'« ergothérapie », la « relativisation » et le « détachement » ou la « fuite » (Woods 1999).

alors "sacrifier" les moins motivés ou bien "faire le deuil" des savoirs ? Ce "régime d'incomplétude" « se solde par des états de tension et de fatigue » et l'enseignant, « soumis à la normativité de l'initiative et de la responsabilité », doit « faire face à une insuffisance, voire à une impuissance à agir efficacement, [ce] qui peut être source d'épuisement » (*ibid.* : 121).

La notation est aussi perçue par les jeunes professeurs comme un problème majeur : le manque d'expérience peut interférer sur les capacités d'évaluation et laisser présager des biais de jugement. La « solitude du correcteur » n'en est que plus grande et « laisse planer un sentiment d'arbitraire », « chaque point ou demi-point, ajouté ou retranché, [pouvant] engendrer un différend difficilement surmontable » (*ibid.* : 127). Comment, dès lors, se situer entre « l'intransigeance [qui préside à] l'équité de traitement » et la « [nécessaire] souplesse au regard des marges d'erreur [de toute appréciation] » ? (*ibid.*)

Si le métier ne se présente plus comme « un ensemble de modèles [...] qui, une fois maîtrisés, pourraient être mobilisés et appliqués », si « les gestes et savoir-faire professionnels relèvent moins d'une compétence explicite, rationalisée et transmissible que d'un "bricolage" plus ou moins bancal et improvisé », les "arrangements" ou les "arbitrages" sont multiples et singuliers<sup>1</sup>, « à la mesure des rôles diversifiés qu'il [convient d'] agencer » : ils s'élaborent sur un « mode pragmatique », doutes et questionnements conduisant à une « forme d'indétermination », à de nouvelles inflexions ou reformulations (*ibid.* : 131-132 et 153).

---

<sup>1</sup> Deux types de postures s'opposent ici. La première relève de la "crispation identitaire", du « sentiment de ne plus pouvoir exercer un métier conçu sur la base de savoirs disciplinaires où l'excellence serait gage d'un enseignement de qualité ». La seconde, « la plus répandue », « consiste en un travail d'adaptation contextuelle et d'ajustement identitaire ». Les professeurs acceptent de « faire évoluer leur rôle en révisant les conceptions premières du métier au profit d'une approche plus globale du sujet apprenant, des dispositifs d'apprentissage et des formes relationnelles nécessaires à une (re)mobilisation cognitive » (Périer 2010 : 169). La dimension "vocationnelle" s'estompe alors.

La gestion de cas spécifiques ou de trajectoires particulières participe, en outre, du « sentiment diffus d'un métier qui s'éloigne de sa mission princeps », soit pour « s'apparenter à un travail social quand domine la fonction accompagnement », soit pour « se rapprocher d'un travail répressif de "police" ou de "flic" lorsque [les tâches] d'encadrement, de convocation ou de sanction occupe[nt] un temps et une énergie conséquents » (*ibid.* : 159).

Ce brouillage des codes et ces soubresauts statutaires ne sont pas les seuls éléments incriminés ; d'autres pressions – externes cette fois – existent, les regards des parents et de la société attestant d'une perte de reconnaissance, d'un moindre prestige et d'un véritable déclassement.

Les composantes biographiques et relationnelles confèrent à l'identité professionnelle une certaine "plasticité", « dépendante du contexte », et une certaine "narrativité", « propre à l'histoire du sujet engagé dans l'action » (*ibid.* : 166). Si la plupart de ceux qui débutent la carrière considèrent qu'« adapter ses exigences au profit du plus grand nombre, en accordant une attention particulière à chacun, ne revêt pas de sens négatif et peut être au contraire une source de gratifications » (*ibid.* : 169), d'autres peuvent céder à la lassitude ou au désenchantement, être en quête d'autres affectations ou d'autres perspectives comme la préparation de concours, l'engagement syndical ou associatif, l'acceptation de charges d'enseignement devant des publics plus réceptifs ou plus respectueux, notamment dans le cadre de la formation continue<sup>1</sup>.

La surcharge de travail, les conflits ou les ambiguïtés de rôle, le sentiment d'inéquité ou de non-accomplissement, une formation initiale jugée inadéquate, un climat scolaire considéré comme délétère ou anxiogène alimentent les « discours de la plainte » (Janot-Bergugnat et Rasclé 2008 : 76), les nouvelles contraintes du management public ajoutant une pression supplémentaire.

---

<sup>1</sup> On pourrait voir, dans cette "pluriactivité", « le signe d'une "prolétarianisation" du métier par le cumul nécessaire des revenus », mais une autre lecture est possible, mettant en exergue une « forme d'indépendance » et la dotation d'un « capital symbolique de relations et de légitimité » en dehors de la sphère d'activité habituelle (Périer 2014 : 171).

Au-delà de cette "usure morale" et de cette "fatigue d'être soi", l'empiètement sur la vie privée ne saurait être occulté. Même s'il est en nette décroissance, le modèle de la vocation et de l'investissement qu'il mobilise constitue ici un lourd fardeau et peut avoir une influence néfaste sur l'organisation de la sphère domestique. Le prix à payer peut alors être élevé : agressivité, insomnie, manque de disponibilité à l'égard du conjoint ou pour les tâches ménagères. L'impression qui prévaut est celle d'"être débordé ou envahi" et de "courir en permanence après la montre" ; cette "emprise" requiert une implication sans relâche, les petites vacances ne suffisant pas pour un réel décrochage : « Il faudrait tant faire : l'enseignant est persuadé de dépenser déjà tellement d'énergie pour la réussite de ses élèves que la tâche qu'il envisage semble infaisable » et c'est précisément pour cela qu'il s'y attelle encore davantage, en étant sur le "qui-vive" ou sur le "fil du rasoir" (Lantheaume et Hérou 2008 : 84).

La tension, en définitive, surgit lorsque « pour réduire la complexité du réel afin d'être en capacité d'agir et de faire des choix », « arbitrer est impératif mais se fait souvent seul ». En ce sens, « "Être à bout de nerfs", c'est ne pas parvenir à lier des exigences contradictoires : suivre son plan de travail didactique dans les délais impartis, ne pas envenimer les situations, se contenir face aux tentatives d'intimidation mais ne pas se laisser entraver le cours, intervenir fermement face aux perturbations, gérer sa propre émotion, être dans des interactions parfois empreintes de méfiance, y compris avec les collègues, composer avec des injonctions paradoxales » (*ibid.* : 85). Épuisement, lassitude et désenchantement sont alors étroitement imbriqués et créent les conditions d'une insatisfaction chronique. Entre la perception de ce qui est réalisé et le retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les inspecteurs, le décalage peut être grand et éveiller des soupçons d'incompétence, voire de malveillance ou de parti-pris. Qu'elle s'exprime avec véhémence, tristesse ou ironie, la souffrance observée traduit incompréhension et amertume.

Un tel malaise<sup>1</sup>, rappelons-le, peut être appréhendé comme « une conséquence de la massification de la scolarité et d'une décentralisation source de dérégulation ». La « relativisation des savoirs » et la « faiblesse des routines » ont aussi leur part de responsabilité (Lantheaume 2008 : 49). Dans le droit fil des travaux de la sociologie pragmatique de la justification, la discussion peut être enrichie en prenant en compte la porosité accrue entre vie professionnelle et vie privée, les phénomènes d'"emprise" et de "déprise", de "surinvestissement" et de "désengagement", les incertitudes sur la validité des protocoles retenus et sur la pertinence des ajustements mis en œuvre n'étant jamais totalement levées.

## **2.2. Épreuves, souffrance et mal-être**

Depuis la fin des années 1980, nous l'avons noté à plusieurs reprises, « le thème d'une école qui va mal imprègne le discours public, celui des responsables éducatifs, des médias et de la recherche en éducation » (Lantheaume et Hérou 2008 : 3). La problématique du "malaise enseignant" occupe, dans cette optique, une place privilégiée, même si – paradoxalement, et à la différence de la plupart des pays anglo-saxons – les travaux académiques sur cette question demeurent assez peu nombreux.

Les enquêtes épidémiologiques qui ont été menées font valoir que les professeurs souffrent, davantage que les autres personnels de l'Éducation nationale, de certaines affections « liées à l'exercice de leur métier (voies respiratoires, varices, cordes vocales, maladies de peau »), les motifs d'insatisfaction qui s'expriment concernant les "conditions matérielles", les "relations avec la hiérarchie", la "fatigue", l'"impuissance" ou l'"incompréhension", la "responsabilité

---

<sup>1</sup> La visibilité des enseignants "en difficulté", note Françoise Lantheaume, « résulte [principalement] de l'action des parents qui manifestent une intolérance croissante aux défaillances professionnelles ». Mais, du côté de l'institution, « cela reste un phénomène largement tu » et les dispositifs envisagés sont "bricolés" car peu d'issues sont proposées, « à commencer par le faible nombre de postes dits de réadaptation » (Lantheaume 2008 : 51).

morale", les "conflits" et les "agressions" (*ibid.* : 5). Ceux qui débutent et qui sont en poste en collège ou en ZEP manifestent un « sentiment d'épuisement, principalement attribué à l'indiscipline des élèves ». Du côté, cette fois, de ceux qui sont en fin de carrière, des facteurs plus personnels ainsi qu'un manque de reconnaissance ou la présence de risques psychosociaux<sup>1</sup> sont souvent invoqués pour rendre compte des départs prématurés à la retraite (Hansez *et al.* 2005 ; Cau-Bareille 2009).

La référence au « syndrome du *burn-out* » est, à cet égard, fréquemment mentionnée. En 2009, dans une étude largement reprise par la presse, l'inspecteur général Georges Fotinos et le psychiatre José Mario Horenstein avaient attiré l'attention sur l'« épuisement émotionnel, mental et physique » dont seraient victimes 17 % des enseignants, les autres professions étant beaucoup moins touchées (11 %) (Fotinos et Horenstein 2011). Bien que, comme le fait remarquer à juste titre Asma Benhenda, ces résultats soient à prendre avec précaution en raison de certaines limites méthodologiques, il semblerait cependant qu'ils puissent être corroborés par d'autres travaux plus approfondis, ceux en particulier réalisés par le *Carrefour santé social*<sup>2</sup>. La prudence est en tout cas de mise car nous avons affaire à une « population à très haute visibilité » : « Quand un professeur va mal, des centaines de personnes de son entourage [...] le perçoivent immédiatement » et cela génère un « effet d'échos », « démultiplicateur », qu'on ne retrouve pas nécessairement, ou pas autant, dans d'autres secteurs (Benhenda 2012 : 260).

---

<sup>1</sup> Parmi les "stresseurs" sous-tendant l'environnement de travail, on signalera le poids des contraintes organisationnelles, l'alourdissement des tâches, la dégradation du climat scolaire ou bien encore les changements statutaires. D'où des demandes de cessation progressive d'activité, un refus plus affirmé d'effectuer des heures ou de prendre des responsabilités, une moindre participation à des projets d'établissement, la recherche d'aménagements horaires...

<sup>2</sup> Ce *Carrefour* regroupe la Mutuelle générale de l'Éducation nationale ainsi que divers syndicats enseignants (*cf. Carrefour Santé social* 2011).

Le Rapport remis par la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin en 2012, tout en souscrivant à cette analyse, prend ses distances avec les approches à tonalité "psychologisante". En effet, si on appréhende les problèmes de santé au travail « uniquement comme relevant de l'individu », on se prive de « mettre en place un système effectif de prévention collective des troubles » et on se condamne à « ne trouver de remède que dans la médecine pour les cas graves et, sinon, dans la reconversion professionnelle »<sup>1</sup> (*ibid.* : 261). Le regard doit alors se déplacer vers l'institution dès l'instant où celle-ci « opère un travail de dénomination, de classification et de sélection des personnels », lesquels peuvent être "étiquetés" comme étant "en difficulté". Mais un certain nombre de ceux qui le sont échappent aux mailles du filet :

« La disparité, suivant les services et les académies, des façons de décrire, de compter et qualifier ces enseignants de l'"entre-deux" – pas malades au point d'intégrer un dispositif d'éloignement de la classe, mais assez mal pour être désignés comme tels – rend malaisé l'accès à des données quantitatives », « sans parler de la discrétion de rigueur sur le sujet » (Lantheaume et Hérou 2008 : 19-20).

Le silence du professeur serait, aux yeux des experts, très "parlant" et constituerait – en lien avec certains événements biographiques, des composantes intrinsèques ou une incapacité à s'adapter – un frein à la prise en charge et à la résolution des problèmes rencontrés. Lorsque l'on se focalise à présent sur le collège ou le lycée, ce sont les rapports avec les élèves, et moins avec la direction ou l'inspection, qui sont avancés. En outre, « dans une conjoncture où la logique d'efficacité est devenue dominante », « une pression à faire du résultat chiffré est sensible », contribuant à

---

<sup>1</sup> Les solutions préconisées dans ce Rapport sont avant tout structurelles : augmenter le nombre de postes, remettre à plat la formation, donner à l'enseignant le pouvoir d'agir sur son métier, l'idée étant d'aller « à rebours de la tendance à fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées, dont la finalité [*n'est autre que*] la standardisation [...] pour en faciliter le contrôle plutôt que l'amélioration de [*l'*]efficacité didactique » (Gonthier-Maurin 2012 : 71).

la montée des exigences et des tensions (*ibid.* : 33-34). Les sources de légitimité étant contestées, le métier n'est plus ce qu'il était et l'estime de soi s'affaiblit.

Illustrons ces propos par quelques résultats d'enquête. Commençons par des données sur la condition enseignante<sup>1</sup>. Dans TALIS<sup>2</sup> 2013, les professeurs du secondaire apparaissent « très impliqués [*au sein de*] leurs établissements », « attentifs à une bonne gestion de la classe et soucieux des apprentissages de [leurs] élèves, mais exerçant leur métier dans des schémas assez traditionnels comparativement à d'autres pays » (DEPP 2014 b : 1). Plus précisément, « les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi les [modes] d'enseignement alternatifs s'avèrent sous-représentés » (*ibid.*) Il en est ainsi des méthodes dites "actives" ou "différenciées" (*ibid.* : 2).

---

<sup>1</sup> L'enseignement est un métier devenu essentiellement féminin. Ceux qui exercent ont un niveau de diplôme élevé, un passé de bon élève et « se recrutent majoritairement dans les strates sociales moyennes, même si des professeurs proviennent aussi des deux pôles extrêmes de la hiérarchie, tant des milieux supérieurs pour ce qui est des femmes que des couches ouvrières pour les hommes ». La plupart déclarent un « choix précoce » (surtout pour les professeurs des écoles), « sous influence » (image charismatique de leur propre enseignant, par exemple). Sont mis en avant le « contact avec les élèves » et le « loisir de transmettre », une « remise en question constante de soi » et la « spontanéité dans les rapports avec les jeunes ». Autre source de satisfaction : l'« autonomie dans le travail », définie davantage comme « liberté pédagogique » que comme « absence de relations hiérarchiques fortes ». Ces éléments très positifs ne doivent pas occulter les difficultés au quotidien : indiscipline et démotivation des collégiens ou des lycéens, complexité des missions et obligations de résultats, sureffectifs, hétérogénéité des acquis, sentiment d'être mal aimés, déphasage avec les réalités de terrain, impuissance face à l'idéal de réussite du plus grand nombre... (Esquieu 2008 : 119 et suiv.)

<sup>2</sup> *Teaching And Learning International Survey*. Cette enquête porte sur 34 pays, dont 24 sont membres de l'OCDE et 19 de l'Union européenne. Sa mise en œuvre a été confiée en France à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 3 002 enseignants, répartis dans 204 collèges, ont répondu à un questionnaire en ligne sur le "climat de la classe", le "travail en commun", les "méthodes d'enseignement", les "représentations des tâches et des missions", le "degré de satisfaction", le "sentiment d'efficacité professionnelle"...

Très peu (à peine 5 %) – à l’opposé de la Finlande, de la Corée du Sud ou de Singapour (plus de 50 %) – estiment que leur métier est valorisé dans la société, même si la satisfaction qu’il procure est très majoritairement affirmée (86 %).

Les activités de formation continue sont également moins développées (76 % contre 88 % pour la moyenne TALIS) et durent moins longtemps, quelle que soit la modalité retenue (DEPP 2014 *a* : 2).

Quant aux contenus abordés, ils restent centrés sur les disciplines, les besoins les plus forts se rapportant à l’utilisation du numérique, à la prise en compte de l’hétérogénéité des publics (approches individualisées, cours dispensés en milieu multiculturel ou plurilinguistique), au conseil et à l’orientation (*ibid.* : 3).

L’absence de mesures incitatives et le manque de temps expliqueraient ce relatif désintérêt (*ibid.* : 4).

Le temps de travail est aussi une variable clé pour bien comprendre les phénomènes de *burn-out*. La formule : « Pour une heure de cours, une heure d’activités ou de travail en dehors » se vérifie (Perronnet 2013 : 1).

L’enquête CVS (Cadre de vie et sécurité) apporte des compléments intéressants. Si les personnels de l’Éducation nationale des premier et second degrés n’ont pas subi plus de vols et de violences physiques que d’autres professions, ils font néanmoins l’objet de davantage de menaces (6 %) et d’insultes (16 %) (Guedj et Beaumont 2014 : 1).

Contrairement au genre, l’âge est une variable très discriminante, les moins de trente ans étant les plus exposés. Les victimes – toutes catégories comprises – se déclarent « particulièrement affectées » et, dans l’année qui suit l’incident, « 46 % d’entre elles disent avoir subi un dommage psychologique, des troubles du sommeil », 33 % indiquant que leur vie quotidienne a été perturbée (*ibid.* : 3).

Le Baromètre UNSA de juin 2014 approfondit certains de ces enseignements<sup>1</sup>. L'amour du métier et le plaisir d'exercer sont bien présents mais, parmi les priorités, figurent le « pouvoir d'achat », les « perspectives de carrière » et la « charge de travail ». Seuls 33 % des personnels pensent que leur rémunération est à la hauteur de leur qualification et – plus préoccupant – 37 % souhaiteraient changer d'affectation, 17 % envisageant un autre emploi dans le secteur privé. Par rapport à l'édition précédente, le *statu quo* est la règle mais les points d'achoppement autour du pouvoir d'achat ou de la morosité ambiante ont tendance à cristalliser un peu plus de mécontentement. Les femmes et les plus jeunes expriment plus ouvertement leurs doutes ou leurs craintes, le sentiment de reconnaissance variant du simple au double en fonction des postes ou des grades (Baromètre UNSA 2014 : 14).

#### **Se disent reconnus et respectés**

36 % des enseignants du secondaire (41 % en 2013)
47 % des administratifs et gestionnaires des collèges et lycées
60 % des chefs de travaux
61 % des assistants de service social
63 % des médecins
68 % des infirmiers de service scolaire
69 % des chefs d'établissement
71 % des techniciens des EPLE

Une autre enquête CSA, commanditée par le SNES et publiée en mai 2011, avait souligné une « baisse tendancielle » de l'indice de satisfaction des enseignants (SNES 2011 : 5).

Plus des deux tiers sont critiques à l'égard d'une plus grande intervention des chefs d'établissement dans les processus d'évaluation, d'affectation et de mutation, même jugement

---

<sup>1</sup> 12 questions fermées et deux autres, ouvertes mais facultatives, étaient proposées. 18 821 réponses ont été enregistrées.

s'agissant de l'attribution ou de la modulation de primes ou d'indemnités. Les référentiels en termes de "compétences" ne sont pas non plus très prisés (60 % d'opinions défavorables), de même que la "bivalence" (72 % d'oppositions).

D'autres études ont trait plus spécifiquement aux conditions de travail en collège (CFDT 2013), à des comparaisons avec d'autres catégories de fonctionnaires (FGAF, 2014), aux risques psychosociaux (Lerouge 2009 ; Nasse *et al.* 2008 ; Valléry et Leduc 2014), au bien-être et à l'estime de soi (Lachmann *et al.* 2000), à la violence et aux incivilités (Debarbieux et Fotinos 2012 ; Dejours, sous la dir. de 2012), aux modes d'engagement ou de retrait (Bidet 2011 ; Pochard 2008), à l'éthique et aux déontologies professionnelles (Prairat *et al.*, sous la dir. de 2014), sans oublier la maltraitance ou le harcèlement (Ariès 2002 ; Blaya 2006 ; Desrumaux 2011 ; de Gaulejac 2005 et 2011 ; Hirigoyen 1998 ; Pruvost *et al.* 2008).

Le questionnaire QVT (Qualité de vie au travail) – prenant notamment en compte sentiment d'appartenance et de sécurité, formation et développement personnel, management de l'établissement et climat émotionnel – est un bon outil pour synthétiser toutes ces informations, la méthode SOBANE (*screening*, observation, analyse, expertise) ou les Guides DEPARU (dépistage participatif de risques) pouvant constituer des supports de prévention ou d'information fort utiles, fondés sur le respect et l'assertivité, le désamorçage et la confiance, l'accommodation et la coopération (Fotinos et Horenstein 2014 : 88).

Dans cet entrelacs de plaisirs et de souffrances, les épreuves et les difficultés rencontrées peuvent être contournées ou dépassées, déplacées ou relativisées, neutralisées ou renforcées. On peut alors changer de public, d'établissement ou de métier, se réorienter ou prendre ses distances, se désengager ou s'investir ailleurs, les contraintes organisationnelles et les événements biographiques pouvant interférer et conduire à de nouveaux ajustements. C'est dans ce contexte qu'il convient d'examiner maintenant les réponses de l'institution à travers divers dispositifs.

## Conclusion

Notre démarche s'inscrit dans une tradition compréhensive et interactionniste mettant l'accent sur des formes d'expérimentation ou de subjectivation propres à chaque groupe d'acteurs composant la communauté éducative. La référence aux systèmes de croyances, de prescriptions et de valeurs ainsi que la prise en compte des sentiments et des émotions sont ici primordiales afin de mieux saisir les arbitrages ou les régulations qui se mettent en place.

La problématique du risque et de la vulnérabilité prend, dans cette optique, tout son sens et renvoie à la fragilisation de la condition enseignante, à ses méandres et à ses vicissitudes, la reconfiguration du métier et de ses fondements historiques pouvant conduire à la désaffiliation ou à l'anomie, plus prosaïquement à l'épuisement, à l'usure ou au renoncement. Les recompositions ou les "bricolages" qui s'opèrent feraient alors écho, dans le contexte d'une nouvelle professionnalité devant répondre à un cahier des charges de plus en plus exigeant et à des demandes de plus en plus contradictoires, à un déclassement et à une dévalorisation statutaire, à une légitimité ébranlée et à une autorité contestée. Ce brouillage des codes, nous l'avons vu, peut susciter différents types d'attitudes ou de réactions, elles-mêmes très fluctuantes. Vis-à-vis des élèves par exemple, plusieurs registres peuvent être sollicités : celui de la force et de la contrainte, celui de l'affectif et de la connivence ou bien encore celui de l'impuissance et du retrait. Dans d'autres circonstances, lorsque les contraintes organisationnelles deviennent trop pesantes, des conduites de contournement ou d'évitement, de détachement ou de fuite peuvent voir le jour. Quelquefois aussi, la sublimation ou l'insertion dans des réseaux affinitaires prennent le relais. Dans les situations les plus tendues, l'accommodation et la quête de compromis ne suffisent plus : lorsqu'on est « sur le fil », « à la dérive » et que l'on considère que l'on ne peut plus « faire cours » ni « tenir sa classe », c'est de survie dont il s'agit, et les marges de manœuvre s'amenuisent : retraite anticipée, congés longue maladie...

Les difficultés rencontrées peuvent être regroupées autour de cinq grandes thématiques :

- celle de l'invisibilité du travail accompli et du manque de reconnaissance alors que l'on se sent débordé en permanence, toujours sur le "qui-vive", « dévorés » ou « à bout de nerfs » ;

- celle du décalage ou du déphasage entre ce qui a été inculqué ou intériorisé et les réalités de terrain, entre ce qui a été prescrit et ce qui peut être mis en œuvre, les satisfactions escomptées n'étant pas au rendez-vous ou laissant sur sa faim eu égard aux efforts entrepris et au retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les IPR ;

- celle, relevant davantage des préoccupations d'une socio-anthropologie de la connaissance, de la perception et de la caractérisation, par l'institution et les spécialistes ou les experts qui lui sont rattachés, de ce qui est couramment perçu comme relevant d'un profond malaise ou d'un syndrome de *burn-out* allant de pair avec une « dépersonnalisation » et une insatisfaction chronique » ;

- celle des jeux de rôle et des zones d'incertitude avec, pour chacune des parties en présence, des « malentendus » et des « malentendants », la multiplication de messages paradoxaux pouvant « dérégler les boussoles » et « mettre en porte-à-faux » ;

- celle du climat scolaire et de son impact sur les manières d'être et les modes d'action, les jugements émis n'étant pas sans conséquences sur les réputations établies et pouvant conduire à des crispations ou des vexations, un étiquetage ou une stigmatisation.

Toutes ces interrogations ont été mises en perspective en prenant appui sur la littérature spécialisée, la synthèse que nous avons proposée s'efforçant de rassembler les éléments clés permettant une meilleure compréhension des différentes figures de l'engagement ou de la mise à distance, de l'appartenance ou de la distanciation, du don de soi ou de la désimplication.

## Références bibliographiques

- AFSA Cédric, 2013 : « Qui décroche ? », *Éducation et formations*, n° 84, décembre, pp. 9-20.
- Ariès Paul, 2002 : *Harcèlement au travail ou nouveau management ?*, Villeurbanne, Golias.
- Benhenda Asma, 2012 : « Existe-t-il un "malaise enseignant" ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, mars, pp. 259-262.
- Bidet Alexandra, 2011 : *L'Engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, Paris, PUF.
- Bier Bernard, 2000 ; « Éditorial », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 5-8.
- Blaya Catherine, 2006 : *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- Borotto Marc, 1999 : « L'enseignement philosophique et l'éducation à la citoyenneté », in Lombard Jean (sous la dir. de), *Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-148.
- Bourdieu Pierre et Champagne Patrick, 1993 : « Les exclus de l'intérieur », in Bourdieu Pierre (sous la dir. de), *La Misère du monde, op. cit.*, pp. 597-603.
- Caillé Alain, 2014 : *Don, intérêt et désintéressement*, Paris, Le Bord de l'Eau.
- Carrefour santé social, 2011 : *Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques*, Paris, Direction de la Santé MGEN.
- Castel Robert, 1995 : *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Cau-Bareille Dominique, 2009 : *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*, Rapport de recherche, Centre d'Études de l'emploi, novembre.

- Charlot Bernard, 1997 : *Rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Crahay Marcel *et al.*, 2010 : « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre, pp. 85-129.
- Debarbieux Éric et Fotinos Georges, 2012 : *L'École entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimisation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école, Paris-Est Créteil, septembre [en ligne].
- Dejours Christophe (sous la dir. de), 2012 : *Conjurer la violence. Travail, violence et sacré*, Paris, Payot (1<sup>re</sup> éd. : 2007).
- Desrumaux Pascale, 2011 : *Le Harcèlement moral au travail. Réponses psychosociales organisationnelles et cliniques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 2014 *a*) : « TALIS 2013 : La Formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays », *Note d'information*, n° 22, juin [en ligne].
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 2014 *b* : « Talis 2013 : enseignant en France : un métier solitaire ? », *Note d'information*, n° 23, juin [en ligne].
- Dubet François, 2008 : *Faits d'école*, Paris, Éd. de l'EHESS.
- Esquieu Nadine, 2008 : « Les enseignants français : une identité particulière en Europe ? », *Éducation et formation*, n° 78, novembre, pp. 115-125.
- Ferréol Gilles, 2006 : *Décrochage scolaire et politique éducative. Évaluation d'une expérimentation : le « Lycée de toutes les chances »*, Bruxelles, Intercommunications.
- Ferréol Gilles (sous la dir. de), 2012 : *Souffrance et maltraitance*, Bruxelles, Intercommunications.

- Ferréol Gilles et Denieuil Pierre-Noël (sous la dir. de), 2013 : *La Violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs. Regards croisés France-Algérie*, Bruxelles, Intercommunications.
- Ferréol Gilles (sous la dir. de), 2014 : *Risque et vulnérabilité*, Bruxelles, Intercommunications.
- Ferréol Gilles (sous la dir. de), 2015 : *Sentiments et émotions*, Bruxelles, Intercommunications.
- Fotinos Georges et Horenstein José Mario, 2011 : *La Qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le « burn-out » des enseignants*, Paris, MGEN [en ligne].
- Gaulejac Vincent de, 2005 : *La Société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- Gaulejac Vincent de, 2011 : *Travail : les raisons de la colère*, Paris, Seuil.
- Gonthier-Maurin Brigitte, 2012 : *Le Métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*, Rapport d'information du Sénat, n° 601, juin [en ligne].
- Grospron Marie-France et Van Zanten Agnès, 2001 : « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles. Fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI-Enjeux*, n° 124, mars, pp. 224-268.
- Guedj Hélène et Beaumont Benjamin, 2014 : « Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes », *INSEE Première*, n° 1506, juillet, 4 p.
- Hansez Isabelle *et al.*, 2005 : « Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées », *Le Travail humain*, vol. 68, n° 3, 3<sup>e</sup> trimestre, pp. 193-223.
- Hélou Christophe et Lantheaume Françoise, 2005 : « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ? », *La Matière et l'esprit*, n° 3, novembre, pp. 25-47.
- Herreros Gilles, 2012 : *La Violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer pour des organisations réflexives*, Toulouse, Érès.

- Hirigoyen Marie-France, 1998 : *Le Harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*, Paris, La Découverte/Syros.
- Hirschman Albert, 1995 : *Défection et prise de parole*, trad. fr., Paris, Fayard (1<sup>re</sup> éd. en anglais : 1970).
- Janosz Michel, 2000 : « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 105-127.
- Janot-Bergugnat Laurence et Rasclé Nicole, 2008 : *Le Stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Johnson Susan *et al.*, 2005: *Who Stays in Teaching and Why? A Review of the Literature on Teacher Retention*, Cambridge (Mass.), Harvard Graduate School of Education.
- Karsenti Thierry *et al.*, 2008 : *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*, Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Karsenti Thierry et Collin Simon, 2009 : « L'autre décrochage scolaire », *Formation et profession*, vol. 16, n° 1, mars, pp. 1-6.
- Lachmann Henri *et al.*, 2000 : *Bien-être et efficacité au travail*, Rapport à la demande du Premier ministre, Paris, Documentation française.
- Lantheaume Françoise, 2008 : « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, n° 18, mars, pp. 49-56.
- Lantheaume Françoise et Hérou Christophe, 2008 : *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- Léger Alain, 1981 : « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n° 4, octobre-décembre, pp. 549-574.
- Lerouge Loïc, 2009 : *Risques psychosociaux au travail. Étude comparée : Espagne, France, Grèce, Italie, Portugal*, Paris, L'Harmattan.

- Lombard Jean (sous la dir. de), 1999 : *Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan.
- Lothaire Sandrine *et al.*, 2012 : « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? », *Revue française de pédagogie*, n° 181, octobre-décembre, pp. 99-126.
- Macdonald Doune, 1999 : « Teacher attrition: a review of literature », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 8, novembre, pp. 835-848.
- Merle Pierre, 2005 : *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
- Nasse Philippe *et al.*, 2008 : *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*, Paris, Documentation française.
- Obin Jean-Pierre, 2002 : *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars [en ligne].
- Périer Pierre, 2014 : *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.
- Perronet Sabrina, 2013 : « Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors », *Note d'information* [du ministère de l'Éducation nationale], n° 13.13, juillet, 6 p.
- Pochard Marcel, 2008 : *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport de la Commission sur la condition enseignante*, Paris, Documentation française.
- Prairat Eirick (sous la dir. de), 2014 : *L'Éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Pruvost Fabrice *et al.*, 2008 : *Harcèlement moral et souffrance au travail : (re-) penser l'action ?*, Rapport de recherche, Paris, Agence d'objectifs IRES/CGT.
- Sirota Régine, 1993 : « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n° 3, juillet-septembre, pp. 85-108.

- Stoel Carol et Thant Tin-Swe, 2002 : *Teacher's Professional Lives. A View from Nine Industrial Countries*, Washington, Milken Family Foundation.
- Thibert Rémi, 2013 : « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Veille et analyses*, n° 84, mai, 28 p.
- Valléry Gérard et Leduc Sylvain, 2014 : *Les Risques psychosociaux*, Paris, PUF (1<sup>re</sup> éd. : 2012).
- Van Zanten Agnès, 1998 : « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in Bourdoncle Raymond et DEMAILLY Lise (sous la dir. de), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 39-51.

# **STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET PROGRESSION DES ÉTUDIANTS DU PARCOURS DROIT PUBLIC DE L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ (TOGO)**

BAGAN Dègnon

Doctorant, Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE)

Université de Lomé

---

## **Introduction et problématique**

Les difficultés de progression des étudiants, notamment au cycle licence, sont un problème d'actualité dans l'enseignement supérieur. En Afrique et au Togo, ce cycle d'enseignement reste miné par ce problème, car l'augmentation des effectifs étudiants à l'université depuis les années 1970 ne cesse de se poursuivre (Quashie 1994). Les insuffisances en ressources humaines, matérielles et financières entraînent un manque général d'approches de l'enseignement pouvant rendre l'étudiant actif. Même la mise en œuvre de la réforme LMD n'apporte pas de véritables changements dans les dispositifs et pratiques d'enseignement (Feudjio 2009 ; Ikando 2009 ; Kola, Dekor, Abbey & Palassi 2011). À l'Université de Lomé, les dispositifs matériels (salles de cours et salles informatiques, ateliers, laboratoires, bibliothèques et centres de documentation, bureaux et salles des professeurs) ne connaissent pas d'améliorations significatives. Les effectifs enseignants n'augmentent pas suffisamment et montrent des écarts importants avec ceux des étudiants, entraînant ainsi des ratios étudiants/enseignant de plus en plus élevés. De 35,38 étudiants pour un enseignant en 2003/2004, le ratio étudiants/enseignant a constamment évolué pour atteindre 51,42 en 2005/2006, 57,50 en 2006/2007, 79,84 en 2009/2010 et 85,38 en 2010/2011 avant de chuter à 74,20 étudiants en 2012/2013 (Université de Lomé 2004, 2006, 2007, 2010, 2011, 2013).

Il s'agit d'une situation d'insuffisance qui n'autorise pas une articulation optimale des changements conceptuels qui englobent les éléments et l'éventail du programme d'enseignement, les méthodes

de transmission et de réception des connaissances (Huberman 1973). De plus, les programmes demeurent inadaptés et gardent une tendance à la généralisation ; les méthodes d'enseignement n'ont pas significativement évolué (Kola *et al.* 2011). Il s'ensuit une problématique générale de mise en situation des savoirs où apparaît un manque d'activités, c'est-à-dire une rareté de situations de formation où l'étudiant peut être en contact avec l'objet du savoir, pour le manipuler, le recréer ou le reconstruire.

En 2013, notre enquête sur les pratiques enseignantes auprès de 7 enseignants de droit public et de 5 enseignants de géoscience a montré qu'en droit public comme en géoscience, le savoir ne semble pas subir un traitement pertinent et en adéquation avec un niveau requis d'acquisition ; les objectifs n'étant pas définis dans la plupart des cas ou manquant d'explicitation dans les cas où ils sont définis. Nous avons noté la faiblesse du suivi de l'apprentissage, avec une insuffisance des soutiens ou des ressources accordés aux étudiants des deux parcours par les enseignants. Ce qui fait que la réussite de l'étudiant semble relever de son effort exclusif car, malgré le manque de soutien, ce dernier doit valider les enseignements par un nombre limité d'évaluations. Alors qu'en droit public, ces évaluations tiennent plus compte des capacités procédurales que des savoirs ponctuels qui doivent être toutefois maîtrisés. Dans l'ensemble, notre enquête a montré que les enseignants sont conscients qu'ils doivent amener les étudiants à l'acquisition des connaissances, mais qu'ils n'ont pas une représentation adéquate des différentes tâches devant les amener à créer les situations propices au travail de ces derniers ou à mettre en place les conditions d'un meilleur apprentissage.

Ces constats montrent qu'à l'Université de Lomé et particulièrement dans les parcours juridiques, les conditions ne sont pas mises en place pour des activités d'un réel apprentissage de la part des étudiants. Ainsi pour réussir, il devient nécessaire pour ces derniers de faire valoir leurs caractéristiques individuelles, surtout en développant des stratégies pour apprendre, c'est-à-dire pour franchir adéquatement les obstacles liés au traitement du savoir (Perrenoud

1999). Il est besoin pour eux d'adopter l'esprit d'initiative, la collaboration entre pairs ou le travail en équipe en vue de réaliser des apprentissages durables ; c'est-à-dire des acquisitions de compétences à appliquer à l'avenir plutôt que des accumulations de connaissances sur des faits et des chiffres (Stähli 2006).

Le cadre souhaité pour cela est le socioconstructivisme qui stipule que l'apprentissage survient du conflit sociocognitif. D'après cette théorie, le conflit cognitif interne au sujet, tel que l'a souligné Piaget, est insuffisant pour le développement et l'apprentissage, car tout apprentissage est social (Roegiers 2004). Pour Roegiers, l'idée de base de la théorie du conflit sociocognitif est que l'effet structurant du conflit cognitif s'accroît s'il s'accompagne d'un conflit social. Cette confrontation offre aux sujets en présence plus de chance de mettre en place des processus d'accommodation des structures de connaissances initiales et d'améliorer les processus d'équilibration. Le socioconstructivisme induit donc une interaction sujet/objet qui est loin d'être exclusivement individuelle (Medzo 2005; Chini 2007). Parce que, pour Medzo, les objets de connaissance sont essentiellement de nature sociale, avec la présence d'autres personnes (pairs ou enseignants, milieu scolaire) dans le processus d'apprentissage. Les interactions inhérentes au socioconstructivisme nécessitent des préalables, parmi lesquels nous retenons les stratégies d'apprentissage.

Meirieu (2009 : 136) fait observer qu'une stratégie n'est pas un « état » mais plutôt un « processus ». Et comme tel, elle est observable, et « elle représente l'ensemble des opérations effectuées par un sujet, dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé ». Wolfs (2007) insiste sur les stratégies cognitives ou les savoir-faire (stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de contrôle de la compréhension, stratégies affectives) et sur les stratégies métacognitives qui sont de l'ordre de la gestion de l'activité cognitive. Ces dernières stratégies favorisent chez l'apprenant la « prise de conscience » de certains aspects de son fonctionnement cognitif, une « autoévaluation » à propos de leur efficacité et la « régulation » de ceux-ci, c'est-à-dire leur maintien ou leur

modification à l'intérieur d'un ensemble d'activités qui comprennent également l'explicitation, l'analyse, l'anticipation (ou planification) et la décentration (Wolfs 2007 : 24-26). Roegiers (2004) évoque le fait et le concept d'intégration. Il pense que l'apprentissage a plus de chance d'être réalisé par le sujet si celui-ci est en situation d'intégration des acquis, c'est-à-dire « la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative » (Roegiers 2004 : 22 ; Perrenoud 1999). Il s'agit, pour Meirieu (1998), de la mobilisation, par le sujet, de sa compétence, c'est-à-dire de son « aptitude à corréliser une famille de problèmes et un programme de traitement ». Le sujet exerçant une compétence apprend en profondeur, c'est-à-dire qu'il « analyse un problème en ne s'en tenant pas aux indicateurs de surface (le contexte conjoncturel, la nature des exemples utilisés dans les premières rencontres avec lui, les conditions psychologiques de sa résolution) mais en recherchant les indicateurs de structure qui caractérisent véritablement la nature du problème » (Meirieu 1998 : 1058-1059).

Par le socioconstructivisme, l'apprentissage est donc construction de savoirs dans une interaction non individualiste sujet/objet. L'apprentissage implique ainsi la mobilisation et l'articulation des acquis antérieurs pour un traitement en profondeur de l'information nouvelle. Plus il y a mobilisation et articulation des acquis dans le traitement de l'information, plus il y a de chance d'apprendre et mieux l'on progresse. Dans les parcours juridiques de l'Université de Lomé, la problématique de la construction des savoirs est d'actualité, dans la mesure où les résultats de la formation, surtout au cycle licence, ne progressent pas ; ce malgré la mise en œuvre de la réforme LMD<sup>1</sup>. Nous nous interrogeons sur les attitudes et comportements des étudiants de droit public face aux insuffisances du dispositif d'enseignement, notamment sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour apprendre, de même que sur les implications de ces stratégies en rapport avec leurs résultats.

---

<sup>1</sup> Voir les principaux rapports annuels de l'Université de Lomé et les annuaires statistiques de la Direction des affaires académiques et de la scolarité (DAAS) de la même université.

Globalement nous voudrions, dans une perspective exploratoire, analyser les stratégies d'apprentissage que les étudiants de droit public utilisent le plus et les liens possibles entre ces stratégies et leur progression.

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Site de l'étude**

Le terrain de notre étude est globalement l'Université de Lomé où nous focalisons notre enquête sur le parcours droit public. Les parcours de droit suscitent une appréhension liée aux facteurs tels que les volumes de cours, la familiarisation à un nouveau vocabulaire ou lexique, des heurts avec de nouveaux exercices comme les commentaires d'arrêt, des interprétations de textes juridiques, etc. Ce contexte demande un engagement important de la part de l'étudiant en vue de son adaptation, voire de son insertion dans le système de formation universitaire, et singulièrement dans les parcours de droit. Un autre facteur qui influence la formation en droit est la difficulté d'effectuer des travaux dirigés qui, à en croire les enseignants, sont fondamentaux pour la formation et la réussite en droit. Cette difficulté est liée à la fois au manque de salles et à l'augmentation des effectifs étudiants. Par conséquent, les travaux dirigés rassemblent des groupes, souvent de l'ordre de 150 étudiants chacun, soit trois groupes de 50 étudiants réunis. Ce qui dénature les travaux dirigés et démotivent les étudiants ; d'où les absences fréquentes aux séances de travaux dirigés.

### **1.2. Matériel et méthode**

Nous nous sommes inspiré, pour la collecte des données auprès des étudiants, de José-Luis Wolfs en optant pour le registre des représentations. Il s'agit de l'étude de ce que les étudiants eux-mêmes disent de la manière dont ils apprennent (Wolfs 2007). De fait, nous avons utilisé un questionnaire adapté de cet auteur et comprenant, en plus des critères d'identification, 85 items. Ce questionnaire a inventorié différents types de stratégies, d'attitudes

ou de comportements, et les étudiants les ont indiqués (suivant des modalités variables) selon qu'ils les utilisent ou non. Le questionnaire a permis également aux étudiants de mentionner les nombres de crédits qu'ils ont capitalisés au moment de l'enquête (semestre Mousson 2013). Il leur a permis, en outre, d'indiquer les difficultés qu'ils ont en apprentissage, ainsi que leurs souhaits en matière de formation pour améliorer leur approche de l'apprentissage.

Les étudiants en licence de droit public ayant déjà fait 2 inscriptions au moins (environ 200 étudiants) ont été concernés par cette étude. Après l'élimination des questionnaires mal remplis, nous avons traité au total 123 questionnaires. Nous avons analysé ces questionnaires au logiciel SPSS 20. Nous avons utilisé les statistiques descriptive et inférentielle (corrélations de Pearson). Une analyse item par item nous a permis de voir le degré d'utilisation que les étudiants déclarent faire des comportements et des fonctions liés aux différentes stratégies. Cet exercice nous a permis de dégager la stratégie d'apprentissage que les étudiants déclarent utiliser le plus. Nous avons fait également un croisement des données issues du questionnaire pour obtenir des coefficients de corrélations de Pearson. Croisement entre les années d'inscription dans les parcours (en déduisant le nombre de semestres passés dans le parcours) et les nombres de crédits capitalisés. Ceci nous a permis de nous rendre compte de la progression des étudiants dans le parcours. Croisement également entre les comportements liés aux stratégies d'apprentissage et les nombres de crédits capitalisés. Cela nous a permis de déceler la relation entre les stratégies déclarées par les étudiants et leur progression dans le parcours.

## **2. Résultats**

### **2.1. Stratégies d'apprentissage des étudiants**

Les stratégies d'apprentissage déclarées par les étudiants représentent un ensemble d'attitudes et de comportements d'ordre cognitif, métacognitif et affectif.

### **2.1.1. Stratégies cognitives**

Les résultats de notre enquête montrent que les étudiants de droit public déclarent adopter des stratégies de compréhension, d'analyse, de structuration, d'application et de mémorisation dans une orientation d'apprentissage en profondeur.

Les étudiants de droit public ont déclaré adopter des attitudes et comportements de compréhension en situation d'apprentissage, notamment la reformulation et l'exemplification. Par rapport à la reformulation, 73,2% des enquêtés disent essayer de reformuler dans leurs propres mots les phrases ou parties de cours qu'ils jugent difficiles et 66,7% disent réécrire les formules, lois, etc. en leurs propres mots pour mieux la comprendre. Par rapport à l'exemplification, 66,7% des étudiants disent utiliser des exemples personnels pour comprendre les cours ; 80,5% des étudiants disent se baser sur des faits concrets et des observations pour défendre leurs points de vue.

Sur l'analyse, les étudiants de droit public ont déclaré utiliser des stratégies d'analyse face aussi bien à une source informative qu'à plusieurs sources. Par rapport à l'analyse face à un document ou cours, les enquêtés disent faire le plus la recherche des passages importants (91,1% des enquêtés), le repérage des différentes parties du document ou cours (83,7%) et la recherche de l'idée maîtresse du document ou cours (90,2%). Ils font moyennement la recherche des contradictions éventuelles entre les idées nouvelles et les idées précédemment reçues (55,3%) et la recherche des liens logiques entre les idées (56,1%). Ils rejettent l'idée de rechercher pourquoi le document est écrit (67,5%) ; ce rejet relève du comportement d'apprentissage en surface. Néanmoins, nous retenons que les étudiants de droit public déclarent adopter des comportements d'analyse comme stratégie d'apprentissage.

Les étudiants de droit public déclarent adopter également des comportements de structuration et d'application en apprentissage. Concernant la structuration, 61% des enquêtés disent faire un plan, un schéma ou un tableau des contenus des leçons ou des textes qu'ils

lisent; 65,9% disent faire un résumé le plus complet possible des documents ou des cours qu'ils lisent et 88,7% disent faire le plan de leur réponse au brouillon lors des évaluations. En ce qui concerne l'application, 82,1% des enquêtés disent refaire les exercices vus aux cours; 68,3% disent qu'ils trouvent eux-mêmes des exercices qui pourraient leur être posés.

En matière de mémorisation, l'approche déclarée par les étudiants de droit public relève de la stratégie d'apprentissage en profondeur. En effet, 92,7% des étudiants enquêtés déclarent ne mémoriser qu'après avoir compris (mémorisation-compréhension). En termes de mémorisation-structuration, les étudiants disent avoir une préférence pour la rétention des idées les plus importantes (77,2% des enquêtés) et pour la rétention d'un plan ou d'un résumé (70,7%). Par ailleurs, 57% des enquêtés disent essayer de retenir tout ce qui a été vu au cours ; ce qui est en rapport avec une approche de surface. Par rapport à la mémorisation-processus évocatif, les étudiants rejettent le mot à mot ou le par-cœur (62,6% des enquêtés), de même que l'imagination du cours sous la forme d'une série d'images, de schémas ou de tableaux (55,3%). En revanche, ils marquent leurs choix pour l'évocation du cours en leurs propres mots (66,7%) et pour l'évocation du cours sur un ton explicatif, c'est-à-dire comme s'ils étaient en train d'expliquer le cours à quelqu'un d'autre (82,1%).

### **2.1.2. Stratégies métacognitives**

Les étudiants de droit public déclarent utiliser les stratégies métacognitives que sont l'anticipation et le processus de vérification. Sur l'anticipation, les étudiants déclarent une bonne pratique anticipative par rapport aux attentes des enseignants (75,6% des enquêtés), aux questions de contrôle (91,9%) et aux éventuels transferts qu'ils pourraient faire du savoir appris (78%).

De même, les étudiants déclarent pratiquer suffisamment le processus de vérification en apprentissage. Ils disent chercher à comprendre pourquoi certaines de leurs réponses étaient fausses

lors des évaluations (94,3% des enquêtés), ou qu'ils cherchent des explications complémentaires s'ils ne comprenaient pas les remarques de l'enseignant (75,7%). Ils déclarent aussi bien relire plusieurs fois les questions de contrôle pour s'assurer de les avoir bien comprises avant d'y répondre (98,4%) que vérifier leurs réponses avant de rendre leurs copies (88,7%).

### **2.1.3. Stratégies affectives**

Les étudiants de droit public déclarent utiliser des stratégies affectives dans une orientation d'apprentissage en profondeur, notamment l'utilisation des ressources en cas de difficultés, les facteurs attributionnels de la réussite ou de l'échec et l'implication des apprenants.

L'utilisation des ressources en cas de difficultés est, dans l'ensemble, déclarée comme pratiquée suffisamment par les étudiants de droit public. Mais ils utilisent moins les ressources que les services des enseignants peuvent constituer pour eux (34,2% des enquêtés) que celles constituées par leurs camarades (61,8%) et les ouvrages de référence (54,5%). Tout compte fait, les étudiants de droit public se fient plus aux cours qu'ils ont reçus des enseignants (96,7% des enquêtés).

Les facteurs attributionnels de la réussite ou de l'échec chez les étudiants de droit public se répartissent en quatre groupes : facteurs internes, instables et contrôlables ; facteurs internes, stables et contrôlables ; facteurs externes, stables et non contrôlables et facteurs externes, instables et non contrôlables. Cependant, ils attribuent leur progression plus à des causes internes (toutes contrôlables) qu'à des causes externes (non contrôlables).

**Tableau n°1 : Facteurs attributionnels de la réussite ou de l'échec en droit public**

	<b>Facteur/stratégie</b>	<b>Nature</b>	<b>Stabilité</b>	<b>Contrôlabilité</b>	<b>Adoption</b>
<b>Réussite</b>	Quantité de travail	Interne	Instable	Contrôlable	82,2%
	Intérêt pour sujet	Interne	Stable	Contrôlable	82,1%
	Clarté du cours	Externe	Instable	Non contrôlable	83,7%
	Facilité des questions	Externe	Stable	Non contrôlable	52%
	Qualité de méthode de travail	Interne	Stable	Contrôlable	88,6%
	Chance	Externe	Instable	Non contrôlable	<u>20,3%</u>
<b>Échec</b>	Manque d'effort	Interne	Instable	Contrôlable	61,8%
	Manque d'intérêt	Interne	Stable	Contrôlable	<u>39%</u>
	Cours mal donné	Externe	Instable	Non contrôlable	<u>35,8%</u>
	Questions difficiles/évaluation sévère	Externe	Instable	Non contrôlable	65,1%
	Mauvaise manière d'étudier	Interne	Stable	Contrôlable	50,4%

Par rapport à l'implication de l'apprenant, les enquêtés ont rejeté toute identification aux différents items qui expriment des comportements d'apprentissage en surface, notamment laisser un devoir ou un exercice difficile après un essai (80,4% des enquêtés); abandonner définitivement un travail difficile (86,1%); chercher à avoir, lors des contrôles ou examens, les points juste suffisants pour réussir (76,4%); ou chercher à faire juste de son mieux sans tenir rigueur aux résultats (89,4%). Les étudiants montrent ainsi qu'ils adoptent les comportements contraires les identifiant à une approche d'apprentissage en profondeur.

Des trois items qui expriment des comportements d'apprentissage en profondeur, la volonté de faire à tout prix le devoir ou l'exercice difficile est déclarée par une majorité de 75,6% des enquêtés. La volonté d'avoir les meilleurs résultats possibles est manifestée par 39,8% des enquêtés et celle d'être le meilleur par 26,8% d'entre eux. Ainsi, par 5 items sur 7, les étudiants déclarent une bonne implication dans leur propre formation.

En définitive, les étudiants de licence en droit public ont déclaré utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur. En effet, ils ont déclaré, comme correspondant à leurs pratiques, la quasi-totalité des attitudes et comportements entrant dans les stratégies d'apprentissage en profondeur. Seulement 3 sur 60 attitudes et comportements d'apprentissage en profondeur ont été rejetés : un comportement d'analyse: chercher à savoir pourquoi le document que l'on lit est écrit (67,5% des enquêtés); un comportement d'utilisation des ressources: le recours aux enseignants (65,8%); un comportement d'implication dans les études: chercher à avoir les meilleurs résultats (60,2%).

## 2.2. Progression des étudiants

### 2.2.1. Résultats académiques

L'analyse des résultats (nombres de crédits capitalisés) des étudiants de droit public montre qu'aucun d'entre eux n'a une évolution normale. La progression est lente dans l'ensemble, quelle que soit l'année d'inscription des étudiants. Le tableau n°2 donne les résultats des étudiants suivant l'année d'inscription dans le parcours, le nombre de semestres de formation effectués, le nombre de crédits capitalisés, le rythme de progression et la performance réalisée par rapport aux résultats attendus.

**Tableau n°2 : Tableau récapitulatif de la progression des étudiants en licence de droit public**

Années d'inscription	Effectifs	Semestres de formation	Crédits capitalisés	Progression par semestre (en crédits)	Performance
2011	1	3	30	10	1/3
2010	6	5	120	24	4/5
	22	5	90	18	3/5
	17	5	60	12	2/5
	1	5	30	6	1/5
2009	4	7	150	21	5/6
	18	7	120	17	4/6

	25	7	90	13	3/6
	10	7	60	8	2/6
2008	3	9	150	17	5/6
	7	9	120	13	4/6
	4	9	90	10	3/6
2007	2	11	150	14	5/6
	1	11	120	11	4/6
	1	11	90	8	3/6
2006	1	13	150	11	5/6

Seulement 6 étudiants de 2010 ont un léger retard correspondant à la perte de 1 semestre sur 5. De 2009 à 2006, les nombres cumulés de crédits capitalisés sont de plus en plus élevés et les effectifs d'étudiants concernés par cette progression sont de plus en plus faibles. Il y a des retards importants chez ces étudiants. Ces retards peuvent correspondre à la perte de plusieurs semestres, si nous tenons compte du nombre de semestres de formation, de la progression moyenne par semestre, de la performance réalisée et de la progression normale par semestre, soit 30 crédits par semestre. Par ailleurs, le tableau n°2 sur la progression des étudiants révèle que le nombre de crédits capitalisés ou d'UE validées (par analogie aux semestres réussis) n'est pas proportionnel à l'année de première inscription dans le parcours ; et donc, il ne l'est pas au nombre de semestres de formation.

L'on devrait s'attendre à ce que les étudiants capitalisent de plus en plus de crédits au fur et à mesure que les semestres passent, en vue de la réduction des retards (réduction des nombres de semestres passés en formation) et de l'amélioration des résultats. Il y a plutôt une insuffisance de résultats pendant le parcours qui indique, chez les étudiants, des difficultés, un manque d'adaptation ou d'approches de l'apprentissage en contexte universitaire. Il devient important d'analyser les stratégies déclarées et les difficultés que les étudiants de droit public ont en apprentissage en rapport avec leur progression.

### 2.2.2. Rapport stratégies d'apprentissage/résultats académiques

Les stratégies d'apprentissage déclarées par les étudiants de droit public n'ont pas suffisamment de lien avec leur progression, c'est-à-dire avec leur rythme de capitalisation des crédits. Seulement 19 sur les 60 items relatifs aux stratégies d'apprentissage en profondeur que les étudiants déclarent utiliser sont positivement corrélés avec leurs résultats. Il y a 8 items qui le sont négativement et 32 items ne présentent pas de corrélations significatives avec les résultats des étudiants.

### 2.2.3. Rapport difficultés d'apprentissage/résultats académiques

Plusieurs difficultés sont exprimées par les étudiants. Les corrélations entre ces difficultés et leurs résultats sont consignées dans le tableau n°3.

**Tableau n°3 : corrélations entre difficultés et résultats des étudiants de droit public**

Difficultés exprimées par les étudiants	Corrél. de Pearson	Niveau de corrél.	Taux de détermination
Q27.1 J'estime avoir des difficultés à : comprendre correctement le vocabulaire utilisé au cours	-0,256**	1%	6,5%
Q27.2 J'estime avoir des difficultés à : prendre des notes au cours	0,397**	1%	15,7%
Q27.3 J'estime avoir des difficultés à : m'exprimer correctement	0,435**	1%	18,9%
Q27.4 J'estime avoir des difficultés à : reformuler en mes propres mots et de manière correcte ce qui a été dit au cours	-	-	-
Q27.5 J'estime avoir des difficultés à : résumer correctement un cours ou un texte	0,599**	1%	35,9%

Q27.6 J'estime avoir des difficultés à : comprendre correctement les décisions de justice	0,517**	1%	26,7%
Q28.1 J'estime avoir également des difficultés à : créer une définition	-0,215*	5%	4,6%
Q28.2 J'estime avoir également des difficultés à : mémoriser	0,560**	1%	31,3%
Q28.3 J'estime avoir également des difficultés à : comparer des approches ou des points de vue différents	0,339**	1%	11,4%
Q28.4 J'estime avoir également des difficultés à : appliquer une règle, une loi ou une formule	-0,239**	1%	5,7%
Q28.5 J'estime avoir également des difficultés à : résoudre des problèmes posés dans un exercice	0,456**	1%	20,8%
Q28.6 J'estime avoir également des difficultés à : chercher des informations (au dictionnaire, dans les livres, à la bibliothèque, etc.)	-0,184*	5%	3,3%
Q28.7 J'estime avoir également des difficultés à : argumenter un point de vue	0,538**	1%	29%

\*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Les difficultés qui sont positivement corrélées avec les résultats des étudiants concernent :

- la prise de notes au cours ;
- l'expression (s'exprimer correctement) ;
- le résumé de cours ou de texte (résumer correctement un cours ou un texte) ;
- la bonne compréhension des lois, décisions de justice dans les cours ou dans les lectures ;
- la mémorisation ;
- la comparaison des approches ou des points de vue différents ;
- la résolution des problèmes posés dans un exercice ;
- l'argumentation d'un point de vue.

Avec ces difficultés, des interrogations demeurent sur la pratique, par les étudiants, des stratégies qu'ils ont déclaré utiliser. Car, l'existence de pareilles difficultés entrave la bonne utilisation des stratégies d'apprentissage en profondeur. Ces difficultés ne favorisent pas un bon traitement des informations liées aux savoirs à apprendre. Puisqu'il devient difficile pour l'étudiant d'établir des liens entre les pièces ou parties du savoir, et donc de construire des connaissances. Ces insuffisances justifient les souhaits des étudiants en matière de formation.

### **2.3. Souhaits exprimés en matière de formation par les étudiants**

Les souhaits des étudiants sont en adéquation avec les difficultés qu'ils ont exprimées.

**Tableau n°4 : Souhaits exprimés par les étudiants de droit public**

<b>Souhaits : apprendre à</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
prendre des notes pendant un cours	100	81,3
Améliorer sa lecture	88	71,5
Étudier une leçon	97	78,9
Organiser son temps de travail	110	89,4
Chercher des informations	114	92,7
Mémoriser	70	56,9
Reformuler le cours correctement en ses propres mots	97	78,9
Résumer correctement un cours ou un texte	104	84,6
Identifier les points importants dans un cours	104	84,6
Argumenter un point de vue	109	88,6
Comparer des approches ou points de vue différents	109	88,6
Appliquer une règle ou une formule	107	87,0
S'auto-évaluer	109	88,6

Les étudiants enquêtés adhèrent, à des proportions diverses, à toutes les propositions de formations qui sont faites pour leur permettre de faire face aux difficultés d'apprentissage qu'ils ont énoncées. Plus des trois quarts (plus de 75%) des enquêtés ont souhaité avoir 11 formations sur les 13 proposées. Les deux autres formations ont été souhaitées par moins des trois quarts des enquêtés mais avec une forte proportion : apprendre à améliorer sa lecture (71,5% des enquêtés) et apprendre à mémoriser (56,9%). La proposition qui a eu le plus l'adhésion des enquêtés (92,7%) est la formation à la recherche des informations.

En somme, les difficultés que les étudiants de droit public disent avoir en apprentissage interpellent sur la pertinence des stratégies qu'ils déclarent utiliser. Il apparaît qu'ils n'ont pas conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre en situation d'apprentissage, vu les corrélations dichotomiques entre les stratégies d'apprentissage en profondeur qu'ils disent utiliser et leurs résultats faibles. C'est dire qu'ils n'ont pas une bonne connaissance des méthodes de travail pour choisir celles qui sont en adéquation avec leur domaine de formation. En conséquence, leur progression est lente. Aussi souhaitent-ils avoir des formations sur les méthodes et stratégies de travail.

### **3. Interprétation et discussion des résultats**

Cette étude nous situe dans la problématique d'ensemble du « rapport au savoir » des étudiants. Les étudiants déclarent utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur alors que leur progression est lente dans leur parcours. Les stratégies déclarées par les étudiants ne sont pas en cohérence avec notre problématique de recherche. Nous avons signalé que les insuffisances liées aux pratiques enseignantes ne favorisent pas, chez les étudiants, l'acquisition des savoirs au sens constructiviste où « l'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement » (Houdé 2008 : 16).

L'apprentissage est ainsi assimilé à *learning* ou « acquisition d'une conduite nouvelle, capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle » (Berbaum 1998 : 82). L'incohérence entre les stratégies d'apprentissage déclarées par les étudiants et leur progression s'explique par les difficultés qu'ils ont en apprentissage. L'existence de ces difficultés ne favorise pas l'utilisation des stratégies d'apprentissage en profondeur, et ces stratégies ne deviennent possibles que par les compétences inhérentes aux formations qu'ils souhaitent avoir.

Les déclarations faites par les étudiants cachent plusieurs problèmes. Un problème de reconnaissance de leurs propres méthodes et des capacités qu'ils mobilisent pour traiter des informations. Ce qui montre qu'ils ne font pas de l'intégration des acquis (Roegiers 2004) en vue d'un déploiement et d'une maîtrise des compétences transversales requises, ou compétences-outils (Wolfs 2007). Il y a un manque d'autonomie qui témoigne du manque de diversification des activités d'apprentissage pour installer les étudiants dans les diverses situations qui appellent les compétences ou les capacités qu'ils doivent mobiliser pour résoudre des problèmes; c'est-à-dire des situations qui demandent des façons variées de faire, donc d'être autonome (Clenet 1998). De fait, les étudiants ne sont pas en mesure de « corrélérer une famille de problèmes et un programme de traitement » (Meirieu 1998 : 1058).

Ces derniers ne peuvent donc pas aller au-delà des indicateurs de surface dans le traitement des problèmes. Ce qui fait que dans l'ensemble, cette recherche montre que les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants participent au ralentissement de leur progression. Cette lenteur est exprimée par le rythme de capitalisation des crédits qui fait que les étudiants passent plusieurs semestres (voire années) en formation, sans être nécessairement proches d'avoir la licence.

Les observations ci-dessus montrent que les stratégies des étudiants influent sur leur apprentissage et donc sur leur progression en formation. Cependant, d'autres facteurs afférents au cadre pédagogique expliquent également la progression des étudiants.

Berlemont, Boeckmans, Glorieux, Lermينياux, Ramon et Wlomaink (2007) soulignent l'effet de l'absence de « maîtrise de la langue », du type de relation identitaire et/ou affective au savoir sur l'apprentissage et la progression des étudiants. Par ailleurs, Berlemont *et al.* s'appuient sur des auteurs pour expliquer la progression des étudiants. Par exemple, avec Pollet (1999) ils pensent que dès que le savoir est problématisé, les étudiants, surtout les débutants ont du mal à s'adapter, c'est-à-dire à passer de la manière de traiter le savoir scolaire tout fait au savoir universitaire en construction. À partir de ce moment, il y a, pensent-ils avec Rey (1999), un « déficit de rapport au savoir », ou avec Glorieux *et al.* (2006), un manque d'acculturation au discours disciplinaire, surtout celui du droit.

C'est pourquoi les institutions de formation qui recherchent la réussite scolaire de leurs apprenants doivent planifier leurs méthodes pédagogiques en se basant sur les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif (Unesco 2005). Ainsi ces institutions développent tant la responsabilité individuelle des apprenants vis-à-vis des activités de formation que leurs compétences de coopération et une interdépendance positive du groupe en formation. Autrement dit, aussi bien l'enseignant que les apprenants doivent se sentir concernés par les prestations de chacun des membres du groupe, c'est-à-dire viser l'atteinte des objectifs de groupes et des objectifs individuels. En conséquence, pour une meilleure progression de l'apprenant, l'enseignant doit réaliser un changement radical de son propre rapport au savoir : cesser de vouloir transmettre des connaissances; être un facilitateur, un médiateur ou un coach auprès des étudiants, en vue de soutenir la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs par ces derniers (Lison & Jutras 2014). Il s'agit de passer de la pédagogie de l'enseignement à la pédagogie de l'apprentissage où les connaissances servent de ressources à utiliser de façon adéquate et intelligible (Bédard, Viau, Louis, Tardif & St-Pierre 2005).

L'incohérence qui apparaît dans les résultats de cette recherche montre la complexité du processus d'enseignement-apprentissage, et

surtout de l'apprentissage. Aussi cette incohérence peut-elle s'expliquer non seulement par l'absence, chez l'étudiant, de réflexion sur ses propres pratiques en vue de la maîtrise de sa stratégie d'apprentissage, mais également par le manque de préparation de celui-ci à la réflexion par l'enseignant. En témoignent les difficultés qu'ils ont énoncées et les solutions probables qu'ils ont jugées nécessaires. Ce qui fait que les étudiants déclarent recourir à des stratégies d'apprentissage en profondeur, mais ils ne les mettent pas en œuvre systématiquement. Il est ainsi question de l'exercice de la pensée dans une variété de situations ou d'activités. D'où l'importance de la métacognition et de la réflexivité dans les comportements d'étude de l'apprenant (Wolfs 2005).

Par rapport aux comportements ou stratégies des apprenants, cette étude s'est limitée au registre des représentations en analysant ce que les étudiants eux-mêmes disent de la manière dont ils apprennent. Nous n'avons pas observé les étudiants dans leurs différents comportements et attitudes en situation d'apprentissage, afin d'analyser les règles et les procédés reproductibles (Pelpel 2005) qu'ils adoptent. En outre, nous aurions pu analyser comment les stratégies d'apprentissage des étudiants évoluent avec leur niveau de progression (wolfs 2007).

Cette étude montre le bien fondé de la mise en situation pertinente des objets de savoir pour un meilleur apprentissage et une bonne progression des apprenants du supérieur. Parce que cette mise en situation amène à problématiser le savoir pour le rendre propre aux caractéristiques de l'enseignement dans le contexte universitaire. Ce qui interpelle pour une préparation des formateurs à leurs pratiques. Il s'ensuit la préparation des apprenants aux méthodes de travail en vue de leur autonomisation. Il s'agit de les amener à la maîtrise et, surtout, l'utilisation adéquate des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire leur mobilisation suivant les situations et les activités d'apprentissage.

## **Conclusion**

Le contexte de la formation à l'Université de Lomé n'est pas favorable à un apprentissage efficient. La progression des étudiants est lente, car ces derniers identifient difficilement les stratégies qu'ils mettent en œuvre en situation d'apprentissage. Aussi expriment-ils des difficultés et des besoins dont la solution représente, pour eux, des ressources pour définir et utiliser des stratégies d'apprentissage cohérentes. Cette étude est un élan d'exploration du processus d'enseignement-apprentissage et ses résultats, et surtout des relations probables pouvant exister entre les stratégies d'apprentissage des étudiants et leur progression dans les différents parcours. Dans l'ensemble, les résultats montrent que les étudiants de droit public n'ont pas un rapport efficient avec le savoir enseigné, car ils ne semblent pas bien concevoir les stratégies qu'ils souhaitent utiliser. Et ce rapport dépend, du moins pour partie, des conditions ou situations d'apprentissage créées au travers des pratiques enseignantes. Par ailleurs, une autre orientation de cette étude aurait pu nous permettre d'analyser la progression des étudiants en rapport avec leurs profils ou leurs pré-requis ou encore avec leurs niveaux dans la langue d'enseignement.

## **Références bibliographiques**

- Bédard D., Viau R., Louis R., Tardif J. et St-Pierre L., 2005 : « Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes... », communication au 22<sup>e</sup> colloque de l'AIPU, Genève.
- Berbaum J., 1998 : « Apprentissage », in Champy P. et Etévé C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2<sup>e</sup> édition, pp. 82-85.
- Berlemont B., Boeckmans H., Glorieux C., Lermينياux A., Ramon F., Wlomaink A., 2007 : *Analyse de la maîtrise des prérequis et des difficultés perçues en début de parcours universitaire*, Rapport de recherche, Version du 31 octobre 2007,

- récupéré sur le site : <https://www.yumpu.com/fr/document/view/27499381/rapport-final-pdf31-10-07pracrequis-et-difficultacs-lacadacmie> le 14 mars 2014.
- Chini D., 2007 : « L'activité d'enseignement-apprentissage : entre autorité transmissive et pouvoir de construction », Lines.fr, *Revue en ligne d'études anglaises*, n°4, pp. 89-102.
- Clenet J., 1998 : « Accompagnement des apprentis formateurs et modélisation des pratiques pédagogiques », in Courtois B. et Prévost H., *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique sociale, pp. 146-154.
- Feudjio D. Y. B., 2009 : « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives », CODESRIA, *JHEA/RESA*, volume 7, numéros 1 et 2, pp. 141-157.
- Houdé O., 2008 : « Apprentissage », in Van Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Quadrige-Puf, 1ère édition, pp. 16-19.
- Huberman A. M., 1973 : *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Collection Expériences et innovations en éducation, N° 4, Paris, UNESCO.
- Ikando K. P., 2009 : « Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'Université de Kinshasa ». CODESRIA, *JHEA/RESA*, volume 7, numéros 1 et 2, pp. 95-120.
- Kola E., Dekor D., Abbey K.D. et Palassi K., 2011 : « La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours », *Rapport du Rocare*, Lomé.
- Lison C. et Jutras F., 2014 : « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], volume 30, numéro-1, récupéré sur le site : <http://ripes.revues.org/769> le 26 mai 2015.
- Medzo F. (coord.), 2005 : *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences. Curriculum de la formation de base*, Brochure du Ministère de

- l'Éducation, du Loisir et du Sport du Canada-Direction de la formation générale des adultes, Version provisoire, récupérée sur le site : <http://bibvir1.uqac.ca/archivage/24272426.pdf> le 22 juin 2012.
- Meirieu Ph., 2005 : « La formation à l'autonomie, l'école au quotidien : questions, échanges, et conseils en matière de pédagogie », récupéré sur le site de l'auteur : [http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formatio\\_nautonomie.htm](http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formatio_nautonomie.htm) le 7 décembre 2012.
- Meirieu Ph., 1998 : « Méthodes pédagogiques », in Champy P. et Etévé C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2<sup>e</sup> édition, pp. 684-690.
- Meirieu Ph., 1998 : « Transfert des connaissances », in Champy P. et Etévé C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2<sup>e</sup> édition, pp. 1057-1061.
- Meirieu Ph., 2009 : *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 21<sup>e</sup> édition.
- Pelpel P., 2005 : *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 3<sup>e</sup> édition.
- Perrenoud Ph., 1999 : « Trois conditions pour apprendre en cycles », *Éducateur*, numéro 1, pp. 26-31.
- Quashie A., 1994 : « L'Université du Togo », in Hugon, Ph., Gaud, M. et Penouil, M. (dir.), *Afrique contemporaine, N°172, Crise de l'éducation en Afrique*, pp. 162-173.
- Roegiers X. et De Ketele J-M. (avec la coll.), 2004 : *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Collection Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition, 3<sup>e</sup> tirage.
- Singer P., 2006 : « Comment les processus d'enseignement et d'apprentissage deviennent-ils efficaces ? L'apprentissage durable du point de vue de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique », communication au 25<sup>e</sup> cours international sur la formation professionnelle et l'enseignement en agriculture, Berne, Centre International d'Études agricoles (CIEA).

- Stähli R., 2006 : « Un apprentissage efficace pour une action durable », communication au 25<sup>e</sup> cours international sur la formation professionnelle et l'enseignement en agriculture, Berne, Centre International d'Études agricoles (CIEA).
- Unesco, 2005 : *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, Paris, Unesco.
- Université de Lomé, 2004 : *Rapport annuel*, Lomé, Présidence de l'université.
- Université de Lomé, 2006 : *Rapport annuel*, Lomé, Présidence de l'université.
- Université de Lomé, 2008 : *Rapport annuel 2007*, Lomé, Présidence de l'université.
- Université de Lomé, 2010 : *Rapport annuel*, Lomé, Présidence de l'université.
- Université de Lomé, 2011 : *Rapport annuel*, Lomé, Présidence de l'université.
- Wolfs J.-L., 2005 : « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives », in Deycke M., *Cultures et réflexivité*, Publications de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France), pp. 21-31.
- Wolfs J.-L., 2007 : *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application*, Collection Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck Université, 3<sup>e</sup> édition.



# ÉDUCATION À LA RECHERCHE ET À LA PRODUCTION DE SAVOIRS SUR LES VILLES D'AFRIQUE FRANCOPHONE : QUESTION D'APPROCHE COMPARATIVE ?

AHOLOU Coffi Cyprien

Département de sociologie / Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société  
Université de Lomé

---

## Introduction

Un matin d'automne 2004, lorsque je faisais ma première rencontre avec Émile le Bris<sup>1</sup> dans son bureau à l'Institut de recherche pour le développement de Bondy en France, je lui ai fait part de mon sujet de recherche qui était, à l'époque, essentiellement centré sur la ville de Cotonou. Chercheur averti des questions de recherche dans les villes africaines, il m'avait vigoureusement recommandé non seulement d'adopter une approche comparative avec Lomé, mais aussi, il soulignait les qualités de la marche comme approche méthodologique en milieu urbain. Muni d'un calepin ou d'un appareil photo (ou des deux) disait-il, la marche permet à celui qui la pratique d'observer la ville dans tous les sens, de s'arrêter et de prendre une photo chaque fois qu'il se trouve au milieu des contrastes, comme un immeuble parmi plusieurs maisons basses, cas de la ville de Lomé, ou une villa dans un bas-fond comme on en trouve à Cotonou. La marche est-elle devenue pour le chercheur en science sociale dans le contexte des villes africaines, l'outil approprié pour découvrir le caractère sérendipitique de l'urbanité ? Cette anecdote ainsi que la question qui s'ensuit, posent le problème du choix des outils pertinents de recherche dans les villes africaines. Cette préoccupation n'est pas nouvelle et intègre globalement l'enjeu essentiel de la recherche contemporaine en sciences sociales sur l'Afrique et porte sur la question de l'articulation entre théorie et terrain africain

---

<sup>1</sup> Chercheur à l'Institut de recherche pour le développement. Géographe, il est spécialiste des villes d'Afrique Noire.

(Kane 2012). En effet, faire la recherche en science sociale et en particulier en milieu urbain est une question de proximité et de distance. Alors, la question (morale) qui taraude tout chercheur est comment maintenir la juste distance entre le chercheur et son objet d'étude ? En d'autres termes, comment ne pas être trop proche (de peur d'être subjectif) ou ne pas être trop distant (ce qui reviendrait à traiter les êtres humains comme des choses) ?

En recherche urbaine, le contact avec un espace donné combiné à la rencontre avec les individus constituent un aspect primordial du travail de terrain. La première question que le sociologue urbain se pose concerne l'interaction entre la société et un espace, plus précisément entre une ville et ses habitants. Le principe fondateur de la sociologie urbaine postule une relation mutuelle entre les structurations sociales et les structures spatio-urbaines. De manière plus explicite, il est à remarquer que les processus sociaux de transformation deviennent visibles au niveau de l'espace social et peuvent être décrits empiriquement. D'où, le paradigme fondateur de la sociologie urbaine : les structures sociales et sociétales ne peuvent être vraiment analysées et représentées que dans leur lien avec les données spatiales (Frey 2012).

Si le constat de l'absence de travaux de nature épistémologique et méthodologique est récurrent en Afrique (Ly 1989) en général, il l'est davantage en ce qui concerne la recherche urbaine. C'est pourquoi cet article est consacré à l'état de la recherche dans une perspective méthodologique ou théorique. L'objectif de l'article, qui est d'analyser les implications épistémologiques relatives à la production du savoir dans le contexte des villes africaines, trouve ici tout son sens. Pour atteindre cet objectif, j'ai mobilisé un corpus bibliographique qui permet dans un premier temps de fonder la question du lien entre la théorie et la construction de l'objet de recherche, s'ensuivra une revue des approches méthodologiques avec les outils ou techniques de recherches prouvées en terrain africain. Enfin, les techniques appropriées pour ce type de terrain seront mises en évidence. Il ne s'agira pas de valoriser la recherche qualitative, mais de voir, au vu des spécificités du terrain et de l'objet d'étude, laquelle

des approches serait à même de donner des résultats fiables ou des hypothèses vérifiées (confirmées). Pour ne pas tomber dans une généralisation induite des résultats de la recherche d'un terrain spécifique à un continent dans son ensemble, je précise que mes travaux traitent des villes de Lomé (Togo) et de Cotonou (Benin). Les observations dont il est question dans ce texte sont limitées à ces deux villes. Cette démarche nous évite le piège de l'homogénéité dans l'analyse sur les sociétés africaines, lesquelles sociétés restent ouvertes à plusieurs influences extérieures.

La recherche documentaire est l'outil fondamental de l'itinéraire méthodologique qui a conduit à la rédaction de cet article. Il a permis de disposer d'un corpus bibliographique pour dresser l'état partiel de ces questions.

### **1. De la théorie à la construction de l'objet d'études dans les villes africaines : la marche du Nord vers le Sud ?**

Le rapport sur l'état des villes africaines (Onu-Habitat 2014) stipule que l'Afrique de l'Ouest est la sous-région dont l'urbanisation est la plus rapide de tout le continent après l'Afrique de l'Est. On prévoit que la part de sa population urbaine passe de 44,9 % en 2011 à 49,9 % en 2020, et à 65,7 % en 2050 (Onu-Habitat 2014 : 98). Quelles qu'en soient les carences que l'on peut observer, dans la disponibilité et la fiabilité des statistiques urbaines, il n'en ressort pas moins clairement que l'urbanisation est la caractéristique territoriale prédominante dans le mode de développement qui est celui de l'Afrique de l'Ouest. La question qui se pose est de savoir si cette dynamique urbaine, spécifique aux différents contextes africains demande un traitement particulier (Aholou & Coralli 2010). Cette interrogation est d'autant plus importante car les conditions qui ont prévalu à l'émergence des villes en Afrique ne sont pas les mêmes que celles qui ont été à l'origine de l'urbanisation européenne. Si en Europe, le développement urbain fut le plus souvent accompagné par celui de l'industrie (Bairoch 1985: 277), en Afrique noire, en revanche, à quelques rares exceptions près, l'exode rural facteur de croissance

démographique rapide et spectaculaire des villes est le fait, non pas d'une croissance économique génératrice d'emploi, mais plutôt d'une ruée vers les poches de modernité. Alors pour répondre ou trouver une approche de solution à la question précédente, je partirai de la relation symétrique qui existe entre théorie et objet de recherche dans les sciences sociales. Il est de notoriété publique que quand on parle de recherche dans les sciences sociales, la théorie éclaire les faits, lesquels deviennent plus intelligibles et susceptibles d'être expliqués. Dans l'autre sens, la collecte d'un ensemble de faits peut valider ou invalider une hypothèse. Depuis une dizaine d'année, l'on assiste à une montée en puissance de la question du terrain comme étant au cœur de l'identité de la sociologie, de l'anthropologie et de la science politique, bien souvent au détriment des perspectives plus épistémologiques, théoriques ou historicisées (Dufoix & Lazzeri 2015). On peut faire remarquer que les théories sont des modèles qui permettent d'analyser les faits empiriques. Cependant, qu'advient-il si les théories sont élaborées à partir des observations faites dans un contexte socioculturel différent et que l'on veuille en retour, utiliser cette même théorie comme modèle d'analyse d'une autre société ?

Pour étayer mon discours sur les inférences à partir de catégories étrangères au monde africain, je vais invoquer la surexploitation des travaux de l'École de Chicago à la fois dans l'enseignement et la recherche urbaine en général et en Afrique francophone plus spécifiquement. Comme l'a déjà démontré Michel Agier (2009), les chercheurs de l'école de Chicago, dans les années vingt et trente, ont produit un ensemble de travaux empiriques et d'outils théoriques qui permettent de les considérer comme le groupe « fondateur » de la recherche urbaine dans les sciences sociales et notamment en anthropologie et en sociologie. Ces chercheurs (Robert Park, Robert Redfield, Louis Wirth, pour l'essentiel) ont agi dans un contexte sociologique qu'il est intéressant de rappeler brièvement. La ville de Chicago était devenue vers 1930 la deuxième agglomération des États-Unis et la cinquième de la planète, avec plus de trois millions d'habitants. « Laboratoire » pour l'expérience des contacts inter-

ethniques, Chicago était aussi un lieu d'émergence de problèmes sociaux inédits. Ségrégation, délinquance, criminalité, vagabondage, chômage, formation de *gangs*, etc., s'imposent comme des thèmes de recherche avec une certaine urgence, d'autant plus facilement que plusieurs chercheurs de cette « école » furent d'abord des journalistes et des experts municipaux chargés de faire connaître ou de traiter les problèmes sociaux urbains. Quelles qu'en soient la prescience et la qualité des savoirs produits par cette école, l'erreur à ne pas commettre serait de les considérer, comme le font certains chercheurs africanistes à l'exemple de Carlos Collantes Diez, 2004 dans, *La ville africaine : entre métissage et protestation*, comme l'unique catégorie analytique des villes africaines. Je prendrai deux concepts pour illustrer mes propos. Le premier concerne l'individu. Parmi les approches les plus célèbres et souvent citées (Chadoin 2004), on trouve, la « personnalité urbaine » de Louis Wirth. Dans ce texte *Urbanisme as a way of life*, publié en 1938, Louis Wirth systématise son modèle de personnalité urbaine dont les traits caractéristiques sont :

« (1) Les relations sociales en milieu urbain tendent à être anonymes, superficielles et éphémères, (2) par opposition aux liens interpersonnels qui unissent étroitement les membres du groupe primaire de type villageois, les citadins entretiennent entre eux des relations sociales segmentées, transitoires et empreintes d'utilitarisme qui n'engagent que partiellement les personnes ; (3) l'individu est pris dans un système complexe de rôles et d'allégeances multiples et l'épanouissement de l'individu dont les singularités sont valorisées, a pour contrepartie un nivellement ou une massification des opinions et des comportements ; (4) mobiles et instables par excellence, les sans-logis ou l'étranger constituent des figures typiques qui permettent de penser la condition du citadin en général (Chadoin 2004 : 46) ».

L'erreur méthodologique serait de transformer cette relation sociale citadine en une figure identitaire proprement urbaine. Cette confusion ou cette généralisation, beaucoup de chercheurs africanistes la commettent. C'est d'ailleurs ce que dénonce Jennifer Robinson dans son ouvrage *Ordinary Cities. Between modernity and development* (2006). Dans le souci de lancer les études urbaines africaines

postcoloniale, elle critique l'application de ce modèle de l'École de Chicago qui a permis la naissance de la dichotomie moderne/tradition. La catégorie « moderne » est attribuée aux sociétés urbaines du Nord par opposition au caractère « traditionnel » des sociétés des villes du Sud qui ne seraient donc pas urbaines ou peu avancées sur le chemin de la citadinisation. Les caractères citadins décrits par l'école de Chicago et rappelés plus haut ont servi de définition générale de l'habitant des villes, reléguant les autres manières d'être en ville à des survivances ou à des archaïsmes. Il faut donc sortir de ce modèle imposé en montrant que d'autres formes de vies urbaines existent bel et bien. Les sociologues dits de l'École de Manchester ont observé des pratiques citadines au contraire caractérisées par l'importance des relations de type primaire. Les liens ethniques<sup>1</sup> observés par ces chercheurs dans les villes de l'Afrique australe participent à l'invention de la ville non pas en opposition aux relations sociales traditionnelles mais en les reformulant et en interaction avec elles. Ce qui confirme le caractère citadin des sociétés urbaines d'Afrique.

La deuxième théorie que j'évoquerai et qui provient une fois de plus de l'École de Chicago est relative aux théories de l'organisation de l'espace urbain. De la théorie des zones concentriques formulée par Burgess au modèle dit de « centre multiples » en passant par celui des secteurs, il faut reconnaître qu'aucun de ces modèles n'expliquent l'organisation de l'espace urbain tel que je le constate dans les cas de Lomé et de Cotonou. Sans faire la même démonstration que celle qui précède, il faut observer que l'extension spatiale dans les villes de Cotonou et de Lomé dans un premier temps a suivi ce qu'on peut appeler « l'axe du retour ». Jusqu'aux années 1980, les premiers citadins, dans ces deux villes s'installaient autour des voies urbaines qui conduisent vers les villages (ou les villes) dont ils sont originaires. Les associations de ressortissants qui servaient de cadres de regroupement et de solidarité des « enfants » d'une même

---

<sup>1</sup>Voir notamment Mitchell J. C., 1956, *The Kalela Dance*, Manchester, Manchester University Press.

localité ont beaucoup aidé à la constitution dans l'espace urbain de ce qui pouvait ressembler à des quartiers ethniques (Aholou 2008). Car, à travers le canal de « bouche à oreille », les premiers acquéreurs de parcelles pouvaient informer les leurs des disponibilités foncières dans le quartier. À partir de 1990, la donne a changé à cause non seulement de la croissance démographique dans les milieux urbains mais surtout en raison de la mutation des stratégies résidentielles. De plus, l'occupation de l'espace urbain dans les villes occidentales comme Chicago est le résultat d'un processus de planification spatiale. Ce qui n'est pas forcément le cas de tous les quartiers de Lomé et de Cotonou où certains quartiers<sup>1</sup> sont issus de la mise en œuvre d'outils de planification urbaine tandis que d'autres, hélas, le plus grand nombre, sont les fruits d'une occupation anarchique de l'espace urbain.

Ces deux exemples tirés des travaux de l'École de Chicago invitent à sortir de ce modèle imposé qui consiste à prendre les catégories analytiques développées sur d'autres terrains pour appréhender les réalités urbaines en Afrique. Il faut aussi dénoncer l'injustice qui a conduit au faible écho scientifique des recherches de l'école de Manchester par rapport à celles de l'école de Chicago. Dans tous les cas, il est à retenir, que quelles qu'en soient la pertinence et la clarté d'une théorie ou d'un concept, n'en déplaise aux universalistes<sup>2</sup>, il n'est réellement valable que dans le contexte socio-spatial et temporel dans lequel il a été produit. Catherine Coquery-Vidrovitch le confirme en ces termes : « l'« idée » de ville que transmet le chercheur est, s'il n'y prend garde, celle de sa propre civilisation » (2006 : 1088). La production du savoir sur les questions urbaines en contexte africain ne doit pas se réduire à une application unilatérale des formules for-

---

<sup>1</sup> Les quartiers comme Pas d'Oie, Ganhi, etc. pour le cas de Cotonou et le quartier administratif, Kodjoviakopé, etc. pour ce qui est Lomé. Plus généralement, ces zones correspondent à la partie européenne de la ville à l'époque coloniale. Pour plus d'information, lire Aholou C., 2008, *Proximité spatiale, distances socio-culturelles à Cotonou (Bénin) et Lomé (Togo). Étude comparative*, Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

<sup>2</sup> L'approche universaliste soutient que les contextes et les objets de recherche africains sont susceptibles d'être étudiés à partir des catégories qui ont fait leurs preuves avec d'autres objets et dans d'autres contextes (Dieng 1975, Bratton & Van de Walle 1997).

gées dans d'autres réalités, ignorant de ce fait l'invention qui se trame dans la ville africaine. Il ne s'agit pas d'utiliser un appareillage théorique élaboré à partir de l'ailleurs pour l'appliquer mécaniquement à l'Afrique (Diouf 2009). Il faut plutôt partir de l'Afrique urbaine qui bouge, à la fois, pour des raisons démographiques et pour des dynamiques plurielles génératrices des innovations sociales renouvelées, pour produire des théories. Lieu de multiples métissages, de construction de réseaux sociaux et économiques, de nouvelles cultures urbaines, de solidarités innovantes et de syncrétismes créateurs, quelle trajectoire méthodologique faudrait-il utiliser pour analyser ces images créatrices dans les villes africaines ?

## **2. Quelles approches méthodologiques dans les espaces urbains africains ?**

Selon Kwasi Konadu (2004), les questionnements de nature épistémologique auxquels tout système de production de savoir est confronté sont les suivants : quelle est la nature de la réalité ? Quels sont les critères pour déterminer le vrai ? Quelles sont les relations entre le chercheur et les acteurs sociaux qui sont l'objet de son investigation ? À quelle connaissance est-il possible d'accéder ? Cette deuxième partie tente de répondre à ces interrogations. Ainsi, nous allons passer en revue, les différentes approches souvent exploitées pour appréhender le fait social urbain.

### **2.1. Approche progressive**

Elle a été utilisée par Jean-Marc Stébé et Hervé Marchal<sup>1</sup> pour réaliser un diagnostic social dans l'agglomération de Nancy en France. L'approche progressive est une combinaison de plusieurs méthodes d'investigation destinées à obtenir une connaissance, la plus objective possible de la population, à la fois dans ses traits communs et dans sa diversité. Au-delà d'une simple collecte de données so-

---

<sup>1</sup> Disponible sur [www.sociologieurbaine.fr](http://www.sociologieurbaine.fr)

ciales, il s'agit véritablement de saisir les manières dont les habitants « vivent » leur quartier et par transposition leur ville, puis à l'aune de ces informations, d'appréhender et de comprendre leurs points de vue, leurs représentations et leurs sentiments à propos du projet urbain. Ainsi, l'originalité du dispositif réside dans sa longue durée qui autorise la conjugaison de méthodes d'enquête à la fois quantitatives et qualitatives. Outre l'observation directe en continu, l'itinéraire méthodologique comporte trois phases distinctes: 1/ la réalisation et l'administration d'un questionnaire visant l'ensemble des ménages du quartier, 2/ l'organisation de « groupes de parole » (*focus groups*), 3/ la passation d'entretiens semi directifs auprès des différents acteurs ayant des responsabilités au sein du quartier. Par les questionnaires, le chercheur obtient une photographie à un moment « *T* » des caractéristiques générales de la population et des points de vue des individus sur leur environnement. Par les entretiens ainsi que les *focus group* il mesure avec précision, la portée des données quantitatives et affine ainsi le « dire » des questionnaires. C'est par ailleurs en mettant en perspective les discours (le discursif), c'est-à-dire le réflexif, et les pratiques (les actions, les interactions), en d'autres termes, le pré-réflexif, que le chercheur s'approche au plus près des formes que prend la réalité quotidienne des lieux de vie. Parce que les individus ne réfléchissent pas forcément toujours à ce qu'ils font, parce qu'ils reconstruisent parfois la réalité et parce qu'ils se contredisent aussi et souvent, il est pertinent de prendre en compte dans une étude sociologique en milieu urbain, à la fois le « dire », le « dire sur le dire » et le « faire ». L'approche ainsi décrite convient-elle aux terrains urbains en Afrique?

Telle que présentée, il s'agit d'une approche mixte. La mixité ici est double. Elle est à la fois disciplinaire<sup>1</sup>, mais également et surtout, dans la combinaison des approches quantitative et qualitative. Avant d'analyser en détail les techniques qui composent cette approche, précisons que la mixité disciplinaire s'inscrit dans la tradition de la sociologie urbaine qui consiste à cerner la spécificité du fait social

---

<sup>1</sup> Une recherche urbaine est toujours transdisciplinaire.

urbain en restant à la jonction de l'urbanisme, de la géographie urbaine, de l'aménagement du territoire et de l'architecture. Cette liste n'est pas exhaustive. Il ne s'agit là que des domaines fréquemment utilisés. Parfois, on fait appel au droit pour comprendre certains aspects des questions foncières ou autres. En somme, la transdisciplinarité s'impose au sociologue spécialiste des espaces urbains.

## **2.2. Les méthodes quantitatives**

Abordons la question des outils constitutifs des approches quantitatives sous l'angle exclusif de la méthodologie. Il s'agira de voir lesquels des outils correspondent le mieux aux terrains urbains en Afrique. Le questionnaire, principal outil de l'approche quantitative, a pour fonction de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées (Combessie 2007 : 33). Ainsi, pour identifier par exemple, le pourcentage des populations du Canton de Zanguéra dans le Grand Lomé, qui utilise les bus de SOTRAL pour leur besoin de mobilité, c'est le questionnaire qui est indiqué. Ce même outil est conseillé pour réaliser ce qu'on appelle les « enquêtes ménages ».

Analysons à présent la structure du questionnaire. Il y a, au préalable, l'annonce. Située au début, elle doit présenter le but du questionnaire dans un bref texte qui doit être le même pour toutes les personnes interrogées et sera lue ou présentée par les enquêteurs qui administrent le questionnaire. Il s'agit d'une disposition importante dans les villes africaines pour éviter les confusions et les malentendus. Certaines personnes, à la suite de cette précision, peuvent refuser de répondre aux questions ; d'autres, en revanche et dans de nombreux cas, acceptent volontiers de s'y soumettre, car le préambule les aurait mises en sécurité. Cette présentation doit aborder le cadre de l'enquête, comment l'enquêté a été choisi, le nombre de questions et surtout préciser, dans le cas des espaces urbains, que l'anonymat est garanti. Ensuite, viennent les questions ouvertes ou fermées. Plus que les autres, les questions ouvertes doi-

vent être plus claires, précises et formulées dans des termes explicites et surtout familiers aux enquêtés. Les items des questions fermées doivent également répondre aux exigences de clartés et de précisions. Enfin, l'ordre des questions est important. Il est recommandé de toujours commencer par les questions les plus directement liées au thème de l'enquête et susceptible de retenir l'intérêt de la personne interrogée, pour finir par les autres questions dont la liaison avec le sujet est relativement faible. Les deux questions suivantes : « Avez-vous quelque chose à ajouter ? Accepteriez-vous un entretien ? » se placent en fin de questionnaire et surtout la dernière est importante dans le cas de l'approche progressive car cela permet de retrouver la même personne et de l'interviewer cette fois-ci dans le cadre d'un entretien.

La difficulté que pose l'usage du questionnaire en milieu urbain africain est relative à l'échantillon. Cela pose la question de savoir dans quelle mesure l'échantillon peut être tenu pour représentatif ? Ou plus exactement, qu'est-ce qu'un échantillon de taille optimale ? La troisième interrogation qui concerne spécifiquement les terrains africains est de savoir comment prélever un échantillon représentatif dans des pays où les statistiques urbaines ne sont pas fiables ou mieux, n'existent même pas ? Cette dernière est d'autant plus importante car les statistiques sur l'urbanisation proviennent des instituts nationaux dont les chiffres, s'ils ne sont pas disponibles, ne sont pas fiables. En prenant l'exemple du Togo, entre le recensement de 1981 et celui de 2010, il s'est écoulé 29 ans. Dans d'autres pays comme le Nigeria, les contestations suscitées par les recensements de la population conduisent les autorités à interdire la publication des résultats (Omoluabi & Levy 1994). Comment donc prélever un échantillon à partir de tels résultats ? En voulant étudier par exemple les changements socio-économiques induits par l'aménagement du boulevard Malfakassa qui traverse les quartiers d'Adakpamé, Akodessewa, etc., il faudrait, à défaut d'interroger tous les habitants des maisons situées à la lisière de cette voie, prélever un échantillon représentatif de cette population. Or, il n'existe ni à la mairie de Lomé, ni à la Direction Générale des Statistiques, encore moins au Cadastre, une

base de données des parcelles ainsi que les propriétaires qui sont situés sur cette voie. Dans ces conditions, je ne peux pas utiliser une procédure de sondage aléatoire. Face à cette absence de données, on utilise les techniques dites de sondages raisonnés où la représentativité de l'échantillon est assurée en se conformant peu ou prou aux caractéristiques de la population mère. Dans cette rubrique, on y retrouve la méthode de quota, les sondages « boule de neige » et les enquêtes de rue. Celle-ci est bien adaptée pour les études portant sur une population dont la composition est mal identifiée dès le départ. Par exemple, en voulant étudier les différentes appropriations de la plage par les populations de Lomé, le sociologue de l'urbain, dépourvu d'une base de sondage, peut-il faire mieux qu'aller poser ses questions un après-midi de samedi ou de dimanche à la plage de Kodjoviakopé ou d'Avépozo ?

Je m'arrête juste au niveau de la collecte des données pour montrer comment l'approche quantitative de la recherche est rigide. À la rigidité inhérente des outils utilisés, il faut ajouter la spécificité des terrains africains en matière de disponibilité de données urbaines. Il n'est un secret pour personne que les chiffres sur l'urbanisation sont souvent manipulés pour permettre au paradigme selon lequel « les habitants des villes sont riches » de persévérer. Ce qui permet d'orienter tous les investissements en matière de lutte contre la pauvreté vers les zones rurales. Face à ce contexte spécifique, le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (Codesria), qui joue un important rôle pour la promotion de la recherche en sciences sociales sur ce continent, insiste sur la « recherche de moyens appropriés à l'exploration de la dynamique sociale africaine, extrêmement complexe, qui échappe souvent à la rigide emprise, trop systématique, des approches quantitatives » (Codesria 2010). À cela, il faudra aussi tenir compte des quatre formes de critiques des approches positivistes<sup>1</sup> de la re-

---

<sup>1</sup>Quatre critiques sont souvent formulées contre les approches quantitatives : 1) la critique du scientisme (fondamentalisme méthodologique); 2) le postmodernisme et sa relativisation des prétentions à la vérité; 3) le vaste ensemble des théories critiques; 4) le développement de la recherche-action en vue du changement social (Lincoln 2010).

cherche pour insister sur le développement de l'approche qualitative comme alternative. Mais dans le cas de l'approche progressive, la recherche qualitative n'est pas une alternative, mais elle se révèle comme un complément à l'approche quantitative.

### **2.3. Les méthodes qualitatives**

Les recherches dites qualitatives ont gagné de l'importance dans les sciences sociales et humaines depuis des décennies. L'état de la production scientifique dans ce domaine en témoigne. Mon objectif ici n'est pas de faire une chronologie historique des méthodes dites « qualitatives ». À partir de la définition en référence à des techniques particulières, mon but est de faire une analyse de chacune de ces outils pour aboutir à leur utilité (ou non) dans l'appréhension du fait social dans les villes africaines. La recherche qualitative fait en général référence à toute une panoplie de courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, sociologique, anthropologique, phénoménologique, etc.). Elle est aussi caractérisée par une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, photographie, etc.) (Anadón 2006).

Cette dernière définition de la recherche qualitative, même si elle correspond bien à mon objectif dans le cadre de cet article, est toutefois restrictive. Elle devrait davantage être associée à des postures épistémologiques et théoriques qui privilégient d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux. Ce glissement permet de qualifier la recherche qualitative comme interprétative en mettant en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données (Anadón 1997 ; Savoie-Zajc 2000). Ce coulissement a permis aux techniques qualitatives d'occuper une importante position car elles mettent l'accent sur l'effet de situation, les différentes formes d'interactions, qu'elles soient sous contrainte ou non, en milieu urbain, la place de

l'imaginaire, et le jeu des acteurs. En revanche, elles ne permettent pas de mettre en lumière les effets d'appartenance sociale, et tout ce qui relève de la corrélation statistique y est absent, même si les effets de la structure restent présents (Alami & *al.* 2009).

En général, elles permettent de faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visibles par le biais des approches quantitatives, comme la diversité des pratiques sociales, la mobilité des frontières sociales (symbolique), la dynamique sociale de la construction identitaire en milieu urbain, les jeux de pouvoir et les négociations autour de la division sexuelle des tâches dans l'espace domestique ou professionnel. Il s'agit là d'une liste non exhaustive de recherche qu'on peut entreprendre en milieu urbain. Les chercheurs de l'École de Chicago avaient également utilisé les approches qualitatives pour les recherches de terrain. Howard Becker cité par Alain Coulon (2007) résume la perspective de recherche sur le terrain développé par l'école de Chicago en ces termes :

« Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées, qu'en les considérant du point de vue de l'acteur » (Coulon 2007 : 76).

Il s'agit là de la sociologie compréhensive qui met l'acteur au centre du jeu ou de l'enjeu social. C'est d'ailleurs pour cette raison que la sociologie de l'École de Chicago est qualifiée de "sociologie qualitative". En effet, le citoyen ordinaire des villes africaines ou le rural urbanisé est toujours à la recherche permanente d'un compromis entre les logiques sociales du « village » et les logiques sociales de la ville (Leimdorfer & Marie 2003). Par le fait de vivre en ville, ils disposent de multiples références identitaires et utilisent des mécanismes/stratégies pour afficher telle ou telle autre identité en fonction des lieux. À ce titre, l'individu urbain est un acteur de sa propre citadinité et pour l'appréhender, l'approche compréhensive est indiquée. En dehors de ces considérations épistémologiques, et comme

je le rappelais plus haut, l'approche qualitative est indiquée dans les villes africaines non seulement à cause de sa flexibilité mais surtout à cause des raisons liées à la fiabilité des données chiffrées.

La dernière posture qui milite en faveur de l'utilisation des techniques qualitatives dans les contextes urbains africains relève de la culture. Parmi les éléments communs couramment retenus pour caractériser les cultures africaines, l'oralité est un thème récurrent (Diagne, 2006). Dans les sociétés africaines, même contemporaines, l'oralité occupe une place centrale malgré l'importance de l'écrit dans la vie sociale et dans les structures administratives. Diagne (2006) considère qu'une « raison orale » structure les sociétés africaines à travers le primat de la parole qui se démultiplie dans de nombreuses fonctions sociales (préservation de la mémoire, vecteur d'identité et lieu du pouvoir, expressions artistiques, etc.). Par conséquent, les techniques orales de recherche qualitative sont plus fréquemment utilisées pour produire le savoir en Afrique.

À la lumière des considérations qui précèdent, je reviens essentiellement sur trois techniques qualitatives que j'ai eues à utiliser à plusieurs reprises que d'autres chercheurs ont également utilisées dans les villes africaines.

Le premier est l'entretien. Cette démarche m'a permis d'explorer un des aspects de la mobilité métropolitaine à Cotonou et à Lomé: les déplacements en taxi-moto, dit *Zémidjan*. A partir d'entretiens, plus particulièrement l'« entretien dans l'action »<sup>1</sup> et d'observations le long des axes majeurs de la ville et à certains carrefours, les éléments collectés portaient sur les destinations, les rythmes et les fréquences de déplacement des usagers et les coûts. Ces données se sont traduites par la publication d'un article et l'élaboration d'une cartographie des tarifs (Aholou 2007). Entre l'entretien de groupe et l'entretien individuel, le choix du type d'entretien dépend des objectifs poursuivis par le chercheur. Qu'il soit directif ou semi-directif, l'usage de l'entretien ne répond pas à

---

<sup>1</sup> Dans le cas de l'étude sur les taxis motos, il consiste à héler un conducteur, négocier le tarif de la course, monter à l'arrière de la moto et mener l'entretien au cours du trajet, pendant qu'il vous conduit.

l'exigence d'un nombre de personnes à interroger pour respecter la représentativité. Toutefois, le chercheur devra surveiller le seuil de saturation, c'est-à-dire ce nombre de personnes à partir duquel, les discours deviennent redondants. Il s'agit là d'un élément important car la conséquence est que dans une enquête qualitative où on utilise l'entretien comme technique, on ne doit pas fixer à l'avance, un nombre de personnes interrogées à atteindre pour des questions de représentativité.

La deuxième technique qui relève du paradigme qualitatif et que je voudrais évoquer ici est l'observation participante. Quand une recherche sociologique s'inscrit dans une perspective interactionniste, elle adopte l'approche participante. La vie urbaine s'y prête bien car le chercheur, comme un citoyen se confond dans la masse pour faire son terrain. Patricia et Peter Adler cité par Alain Coulon (2007) distinguent trois types d'observation-participante :

- le rôle « périphérique », où le chercheur est certes en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe mais ne participe pas à leurs activités ;
- le rôle « actif », dans lequel le chercheur participe activement aux activités du groupe, y prend des responsabilités ;
- le rôle de membre complètement « immergé » dans le groupe, le chercheur a alors le même statut que les autres membres du groupe. Il peut alors faire l'expérience par lui-même, des émotions et des conduites des participants.

À la lumière de cette typologie, je peux dire par exemple, quand on veut étudier le décalage entre appropriations, perceptions et représentation de la plage de Cotonou ou de Lomé, l'observateur, en adoptant la posture du flâneur, se confond dans la foule. Dans ce cas précis, la plage va s'avérer comme un substitut de l'espace vert urbain, comme un espace public de proximité et, enfin, comme un lieu d'habitat et de travail pour certains. Nous sommes alors dans le troisième rôle. L'approche participative de la recherche correspondrait au premier rôle. Cette méthode est surtout utilisée dans les re-

cherches qui conduisent à l'élaboration d'un outil d'intervention<sup>1</sup> sur une ville ou un quartier de ville. Elle est indispensable dans l'approche prospective territoriale.

Le troisième et dernier outil que je vais évoquer est la photographie. Qu'apporte la photographie, considérée comme une source, une méthode d'enquête ou un mode de restitution de la recherche, à l'analyse des transformations dans les villes africaines contemporaines? Le postulat de départ est que la photographie est une construction sociale offrant des perspectives innovantes sur la ville et ses transformations. Il y a là des manières de voir et d'agir qui doivent beaucoup au social, dans la manière de former le regard et le goût, et cela d'autant plus que l'image a été elle-même l'objet de choix, de tris, de sélections successives par le photographe ou le sociologue-photographe lui-même. La part du social dans le déroulement et l'aboutissement de ce processus fonde pour une bonne part la thèse de l'intentionnalité de l'œuvre (Cardi 2008). Elle n'exonère pas pour autant du travail de « recherche de ce qui détermine ou conditionne l'émergence des signes, du texte, de l'image et de leur sens latent ou manifeste » (Péquignot 2006 : 5). Il s'agit là du statut épistémologique de l'interprétation de la photographie. « L'image ne veut rien dire et ne dit rien [...] Mais en nous montrant quelque chose, elle veut nous dire quelque chose. Autrement dit, ce qu'elle nous montre «symbolise» un message » (Schaeffer 1987 : 210). On peut dire par contre qu'elle « donne à penser » : « Une œuvre photographique réussie ne se borne pas nécessairement à nous donner à voir. Souvent elle nous donne aussi à penser » écrit Jean-Marie Schaeffer (1987 : 155), parce qu'elle est riche de *traces* et d'*indices* porteurs de sens. Elle requiert, de ce fait, un traitement particulier d'interprétation si on veut méthodiquement et scientifiquement

---

<sup>1</sup> C'est le cas du PPAB, Projet participatif d'amélioration des bidonvilles. Il s'agit d'un document qu'on élabore avec les habitants d'un quartier urbain répondant aux critères de bidonville. L'objectif est d'amener les habitants à identifier eux-mêmes, les actions à réaliser pour sortir leur quartier de cet état de marginalisation. La promotion de ce document et de l'approche se fait par ONU-habitat. Ce qui relève donc de l'urbanisme participatif.

mettre en œuvre un processus de constitution du sens d'un phénomène. Comme le dit Sylvain Maresca (2001 :239), il faut « regarder les photographies au lieu de glisser sur elles ; il s'agit d'abord de les prendre pour une émanation du réel plutôt que de les réduire au simple reflet d'une représentation visuelle et intellectuelle déjà élaborée ». Il faut, en d'autres termes, écarter à la fois les généralités, les à-côtés et les anecdotes pour saisir le sens de l'image, et se livrer à un examen méthodique. Pour François Cardi (2015) une photographie intéressante pour la sociologie se présente un peu à la manière de l'idéal type wébérien : un « tableau de pensée » comprenant des éléments en nombre variables et choisis subjectivement, par le photographe au moment de la prise de vue. Bien des photographies se prêtent à une analyse de ce type, constituant de réelles données de recherche, permettant d'émettre des hypothèses, d'apporter des connaissances, de construire des ébauches de problématiques ou d'objets de recherche. En d'autres termes, une photographie peut constituer un « modèle visuel » sociologiquement significatif, et c'est sous cet angle qu'on peut la considérer comme une donnée de recherche. À n'en point douter, l'importance de la photographie dans la recherche urbaine vient du fait que la vue est le sens le plus sollicité dans l'univers urbain. Les acteurs de la ville (urbanistes, architectes, ingénieurs etc.) pensent, aménagent, construisent et ordonnent la ville, dans une large mesure, l'espace en fonction et à partir du paradigme visuel (Marchal & Stébé 2011). Photographier l'espace urbain, c'est donc saisir les mutations urbaines en cours, la ville en cours de fabrication. Ces trois techniques de l'approche qualitative que je viens d'explorer peuvent être utilisées simultanément sur un même terrain, car elles se complètent.

En somme, l'approche progressive consiste à utiliser sur un même terrain urbain, à la fois les outils qualitatifs et ceux quantitatifs. À travers les développements qui précèdent, mon objectif est de montrer que dans une recherche urbaine, en fonction de l'échelle d'observation, la combinaison des outils qualitatifs et quantitatifs, est indiquée pour demeurer attentif aux relations symboliques qui constituent la trame du social dans toutes les sociétés hu-

maines (Balandier 1985) et j'ajouterai, plus particulièrement, les sociétés urbaines africaines.

### **3. Le comparatisme comme approche de recherche dans le contexte urbain africain ?**

Johns Hopkins, cité par Marcel Détiéne (2000) dans un article consacré au comparatisme constructif entre anthropologue et historien, disait que « l'activité comparative est consubstantielle au savoir anthropologique ». Faisant le point des questionnements scientifiques qui pourront faire l'objet d'un comparatisme constructif, il note : qu'est-ce qu'un lieu, qu'est-ce qu'un site ? Comment fait-on du territoire ? Ces deux interrogations intéressent tout chercheur en sciences sociales urbaines et en particulier ceux qui travaillent sur les terrains africains. Louant les avantages de l'approche comparative, il précise :

À chaque fois, le domaine du comparatisme qui se donne la liberté de construire, s'ouvre aux cultures et aux sociétés les plus intéressantes à mettre en jeu, chacune d'elles proposant une expérience déjà faite et un certain nombre de variables dont il est facile de réduire le nombre ou de prélever celles qui sont de la même espèce (Détiéne 2000 : 14).

Les travaux comparatistes en milieu urbain, même s'ils sont rares, aboutissent le plus souvent à des résultats passionnants. On peut citer par exemple la thèse de Philippe Gervais-Lambony, sur Lomé et Harare, celle d'Amandine Spire sur Lomé et Accra et ma propre thèse sur Cotonou et Lomé. Mais il faut reconnaître que de telles approches restent encore rares, ne serait-ce que par la difficulté quantitative et matérielle à dominer simultanément deux terrains de recherche même si elles sont désormais moins surprenantes qu'au début des années 1990 (Gervais-Lambony 2003), notamment en raison du développement et de la diffusion des technologies. D'ailleurs, Jennifer Robinson (2006) ne dit pas le contraire. Dans son réquisitoire contre la pensée urbaine qui s'est nourrie principalement de travaux européens du début du XX<sup>e</sup> siècle et de l'École de Chicago,

marqués par leur époque, et empreints de façon plus ou moins consciente d'un imaginaire colonial, elle propose de considérer toutes les villes comme ordinaires. Sortir de la dichotomie ville pauvre/ville riche et envisager toutes les villes comme ordinaires permet selon elle, d'effectuer des comparaisons aussi fructueuses qu'inattendues, en soulignant les similitudes entre les trajectoires des différentes villes du monde. Considérer toutes les villes comme ordinaires ne revient pas à niveler les différences. Bien au contraire : celles-ci ne renvoient pas à une supériorité de certaines cités sur d'autres, mais constituent une marque de diversité et de complexité urbaine. C'est dans cette logique d'universalisation que toutes les villes, riches ou pauvres, globales ou de second rang, sont appelées à relever d'importants défis. Ainsi, d'un statut de démarche originale et intéressante, tout en étant reléguée à la marginalité, la comparaison devient un outil indispensable à la production des connaissances, notamment en milieu urbain. Ce changement ne va pas de soi et pose problème dans la mesure où il exige de ne plus se cantonner dans les frontières habituelles que les sciences sociales s'étaient jusqu'ici données car cette représentation, essentiellement nationale s'avère de moins en moins pertinente pour rendre compte des transformations sociales et économiques qu'entraînent l'urbanisation *inarrestable* du continent (Aholou 2008).

L'approche comparative convie le chercheur à construire une problématique qui intègre les deux terrains, ce qui suppose de se doter d'une grille de lecture transversale, transculturelle ou transnationale. Cette démarche exige au préalable, de se mettre d'accord sur les éléments de la thématique et de la problématique susceptibles de faire objet de comparaison. Mais faut-il opter pour des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs ? Comment, par exemple, mesurer de manière comparable le rôle et le poids des associations de quartier dans différents contextes. Faut-il se contenter du nombre d'associations ou du nombre d'adhérents. Peut-on se limiter à des données statistiques pour mesurer leur poids ou leur efficacité sur la scène politique ? À partir de quels critères ? Peut-on prendre en compte le nombre de projets initiés par les associations ? L'ensemble de ces questions démontre

combien la construction d'une grille de lecture commune suppose au préalable un choix d'indicateurs communs et de catégories d'observation (Aholou 2008 : 27). Adopter un itinéraire méthodologique mixte s'avère être une réponse à ces questionnements. Comme le dit bien G. Sartori (1994), l'important est de retenir que comparer, c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère. Il est donc important d'élaborer une grille de comparabilité dont l'opérationnalisation se décline en des techniques quantitatives et qualitatives pour recueillir les données empiriques.

### **Conclusion**

Que retenir de cette odyssée méthodologique ? D'abord comme le dit si bien Alain Coulon (2007), choisir une méthode, c'est choisir une théorie. En d'autres termes, puisqu'aucune approche méthodologique ne se justifie par elle-même, il est nécessaire, afin d'en comprendre le choix et l'usage, de la rapprocher de la théorie avec laquelle elle est compatible. Le chercheur en sciences sociales dans les villes africaines devrait s'assurer que les paradigmes et théories qu'il utilise, sont non seulement en accord avec l'approche méthodologique, mais surtout qu'ils (théories et paradigmes) trouvent leur ancrage dans le processus d'urbanisation de l'Afrique. En conséquence, Il faut partir des réalités urbaines africaines pour produire des théories et non en consommer celles qui viennent de l'ailleurs. Car, quelles que soient les dispositions que prend le chercheur pour ne pas être trop proche ou trop distant de son objet d'étude, son appartenance culturelle transparaît plus ou moins dans les lignes qu'il écrit.

Ensuite, la mixité des méthodes se révèle être un itinéraire méthodologique capable d'aider le chercheur à saisir les réalités sociales urbaines dans les terrains africains. L'approche qualitative, d'une part, lui permet de faire une explication causale des faits par le jeu des acteurs et des contraintes sociales, et, d'autre part, le paradigme quantitatif rendra possible la connaissance de la population d'un quartier de ville dans ses conditions et ses modes de vie, ses comportements, ses valeurs ou ses opinions. Dès lors, il est possible au chercheur de quanti-

fier de multiples données et de procéder à des analyses de corrélations par le biais du questionnaire et par l'entremise de l'entretien. Par cette combinaison méthodologique, il donne la parole au citoyen-acteur et lui permet de révéler le sens qu'il donne à chacun des actes qu'il pose. On parle alors d'une triangulation des méthodes de collecte ou « mixed-methods ».

Enfin, l'usage du comparatisme sur les terrains urbains africains permet de dépasser l'entre-soi national pour s'ouvrir aux réalités d'autres villes du continent. En adoptant cette posture, je suis conscient de prôner à travers cette position, l'expérience du « *learning from elsewhere* » (apprendre de [puis] l'ailleurs), en partant du principe que toutes les villes du monde ont des choses à dire et à nous apprendre (Choplin 2014). Mais au-delà, car cet article se veut être une invite à l'émergence d'une École Africaine dont les travaux dans les sciences sociales urbaines seront remarqués et remarquables à travers l'approche méthodologique et les théories, ce qui en constituera d'ailleurs l'identité. L'École africaine des métiers de l'architecture et de l'urbanisme (l'EAMAU), si elle s'intéressait à la recherche, aurait pu constituer un tel cadre que j'appelle de mes vœux.

### Références bibliographiques

- Agier M., 2009 : *Esquisse d'une anthropologie de la ville*, Louvain-La-Neuve, Académia
- Aholou C., 2008 : *Proximité spatiale, distances socio-culturelles à Cotonou (Bénin) et Lomé (Togo). Étude comparative*, Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Aholou C., 2007 : « Proximité spatiale et diffusion des modes de vie : les taxis-motos de Cotonou et Lomé », in Gervais-Lambony P., Nyassogbo G. K. (éds), *Lomé : Dynamique d'une ville africaine*, Paris, Karthala, pp. 233-250.
- Aholou C., Coralli M., 2010 : « Enseigner la sociologie et produire de l'espace urbain en Afrique noire francophone : un cas d'école », *Espaces et Sociétés*, n°142, Paris, pp. 49-62.
- Alami S., Desjeux D., Garabuau-Moussaoui I., 2009 : *Les méthodes*

*qualitatives*, Paris, PUF.

- Anadón M., 1997 : « Le sujet est de retour: il faut lui donner la parole », in Baudoux & M. Anadón (Éds). *La recherche en éducation, la personne et le changement*. Les Cahiers du LABRAPS, 23, pp. 27-41.
- Anadón M., 2004 : « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec », in Karsenti T., et Savoie-Zajc L., (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadón M., 2006 : La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches Qualitatives* – Vol.26, n°1, pp. 5-31,
- Bairoch P., 1987 : *De Jéricho à Mexico. Villes et économie dans l'histoire*, Paris, Arcades Gallimard
- Balandier, G., 1985 : *Le détour. Pouvoir et modernité*, Paris, Fayard.
- Cardi F., 2015. « Dominations à l'école : la photographie comme point de vue et comme donnée pour la recherche ». *ethnographiques.org*, n°29, Ethnologie et mathématiques [en ligne]. (<http://www.ethnographiques.org/2014/> Cardi-consulté le 15.07.2015)
- Cardi F., 2008 : « Un impensé ordinaire de la 'création' photographique : sa matérialité », in Gaudez F., (dir.), *Les arts moyens aujourd'hui*, Tome 2, Paris, L'Harmattan, pp. 215-231
- Cardi F., 2014 : « Domination à l'école : la photographie comme point de vue et comme donnée pour la recherche, *Ethnologie et mathématique*, N°29/12. [www.ethnographie.org](http://www.ethnographie.org)
- Chadoin O., 2004 : *La ville des individus*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (Codesria), 2010 : *Atelier méthodologique sous-régional sur les sciences sociales en Afrique : session 2010 pour l'Afrique du Nord* (Appel à candidatures). Repéré à <http://groupejeuneschercheurs.blogspot.com/2010/06/codesria-atelier-methodologique.html>

- Choplin A., 2014 : « Les villes ordinaires de Jennifer Robinson », in Gintrac C., Giroud M., (eds), *Les villes contestées. Pour une géographie critique de l'urbain*, Paris : Les prairies ordinaires, pp. 25-33.
- Collantes Diez C., 2008 : *La ville africaine : entre métissage et protestation*, Paris, L'Harmattan.
- Combessie J.-C., 2007 : *La méthode en sociologie*, Paris : La Découverte, 5<sup>e</sup> édition.
- Coquery-Vidrovitch C., 2006 : « De la ville en Afrique noire », *Annales HSS*, n°5, Paris, pp. 1087-1119
- Coulon A., 2007 : *L'École de Chicago*, Paris, PUF, 4<sup>e</sup> édition
- Detienne M., 2000 : *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil.
- Diagne M., 2006 : *Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- Dufoix S., Lazzeri C., « Ouvrir la discussion », *Terrains/Théories* [En ligne],1 | 2015 : mis en ligne le 22 janvier 2015, consulté le 20 juillet 2015. URL : <http://teth.revues.org/448>
- Frey O., 2012 : « Sociologie urbaine ou sociologie de l'espace? Le concept de milieu urbain», *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Actualité de la sociologie urbaine dans des pays francophones et non anglophones, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 21 novembre 2012. URL : <http://sociologies.revues.org/4168>
- Gervais-Lambony P., 2003 : *Territoires Citadins*, Paris, Belin.
- Leimdorfer F., Marie A., 2003 : *L'Afrique des citadins*, Paris, Karthala
- Lincoln, Y. S., 2010: "What a long, strange trip it's been..." twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, Vol.16, N°1, pp. 3-9.
- Ly B., 1989 : *Problèmes épistémologiques et méthodologiques des sciences sociales en Afrique*. Dakar : Codesria.
- Kane O., 2012 : « Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires », *Recherches Qualitatives*, vol. 31 N°1, pp. 152-173.
- Konadu K., 2004: The cultural identity of Africa and the global tasks of africana studies. *African Studies Quarterly*, 7(4). Re-

- péré à <http://www.africa.ufl.edu/asq/v7/v7i4a3.htm>
- Marchal H., Stébé J.-M., 2011 : *Les grandes questions sur la ville et l'urbain*, Paris, PUF.
- Maresca S., 2007 : « Photographes et ethnologues », in Conord S.(dir.), *Arrêt sur images. Photographie et anthropologie, Ethnologie française*, pp. 61-69.
- Mitchell J. C., 1956 : *The Kalela Dance*, Manchester, Manchester University Press.
- Omoluabi E. et Levy M.L., 1992 : « Le recensement du Nigeria ». *Population et Sociétés*, n° 272, octobre 1992, pp.1-3.
- Onu Habitat, 2014 : *L'Etat des villes africaines 2014*, Nairobi, Onu Habitat.
- Pequignot B., 2006 : « La question de l'interprétation en sociologie des arts », in Farrugia F. (dir.), *Le terrain et son interprétation : enquêtes, compte rendus, interprétations*, Paris, L'Harmattan, pp. 51-68.
- Robinson J., 2006 : *Ordinary Cities. Between Modernity and Development*, Londres, Routledge.
- Sartori G., 1994 : *comparative constitutional engineering: an inquiry into structures, incentives and outcomes*, New York, New York University Press
- Schaeffer J.-M., 1987 : *L'image précaire. Du dispositif photographique*, Paris, Le Seuil.
- Wirth L., 2004 : « Le phénomène urbain comme mode de vie », in Grafmeyer Y., Joseph I., (dir.), *L'École de Chicago*, Paris, Champs Flammarion, pp. 255-281.



## DE LA SIGNIFICATION DES MOTS DANS LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE. ENTRE SEARLE ET GRICE

AKUE ADOTEVI Mawusse Kpakpo

Département de Philosophie / Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société  
Université de Lomé

---

### Introduction

À en croire Ludwig (1997 : 175-176), la théorie contemporaine de la communication trouve sa naissance dans l'article « Meaning » publié en 1957 par Grice. Car, on y trouve « la tentative la plus aboutie » de la caractérisation de la signification des mots ou phrases en situation de communication. En effet, du point de vue de Grice, la communication linguistique est le lieu où les interlocuteurs échangent non seulement des dires mais surtout des vouloir-dire. Et c'est dans leur vouloir dire, dans leur intention de signifier qu'il faut voir la véritable signification des énoncés qu'ils utilisent.

Searle (1972), tout en reconnaissant la valeur heuristique des analyses de Grice pour la compréhension du phénomène de la communication, considère toutefois que la conception gricéenne de la signification ne permet pas d'en saisir le fonctionnement réel dans la communication linguistique. Elle est par conséquent sujette à des objections qui en révèlent le caractère inadéquat. Nous examinons ici la pertinence des objections de Searle, en prenant appui sur les fondements pragmatiques de l'analyse gricéenne de la communication linguistique. Ils permettent d'établir l'irrecevabilité des objections de Searle. La signification nous apparaîtra alors, d'un point de vue gricéen, comme une intention de communication rationnellement co-construite par les interlocuteurs. Mais pour y arriver, il convient de présenter d'abord les objections de Searle.

## 1. Les objections de Searle à l'endroit de la conception gricéenne de la signification

Pour rendre compte de la signification des mots dans la communication linguistique, Grice (1991 : 214) pose qu'il faut faire une distinction entre la signification naturelle (*natural sense*) et la signification non naturelle (*nonnatural sense* ou « *meaning<sub>NN</sub>* »). La signification naturelle, c'est le sens standard issu des régularités primaires, conventionnellement établies entre des faits donnés, les uns étant considérés comme des symptômes ou indices des autres. Ainsi, la fumée signifie le feu, les nuages sombres signifient l'imminence de la pluie. Mais la signification non naturelle (la signification<sub>NN</sub>), c'est « *what a particular speaker or writer means by a sign on a particular occasion (which may well diverge from the standard meaning of the sign)* » (Grice 1991 : 216-217). Elle renvoie donc à l'usage, par un locuteur donné, des signes linguistiques, dans une intention particulière donnée. Ainsi, « A signifie<sub>NN</sub> x », si « *A [...] intend to induce by x a belief in an audience, and he [...] also intend his utterance to be recognized as so intended* » (Grice 1991 : 219).

On peut aisément le noter, la signification non naturelle, celle qui est en jeu dans la communication linguistique, c'est, dit Grice (1991 : 291) un cas de signification qui se rapporte spécialement à la communication. Car elle advient toujours comme production, par un locuteur, d'une intention de communication à l'endroit d'un auditeur qui la reconnaît comme telle.

D'après Searle (1972 : 83), la signification<sub>NN</sub>, telle qu'elle est caractérisée par Grice, permet de saisir la communication linguistique comme une situation qui se présente comme suit :

« Lorsque je parle, j'essaie de transmettre certaines choses à mon interlocuteur en l'amenant à reconnaître mon intention de lui communiquer précisément ces choses. J'obtiens l'effet attendu si je l'amène à reconnaître mon intention de produire sur lui cet effet, et dès que mon interlocuteur reconnaît ce qu'il est dans mon intention d'obtenir, le résultat est atteint généralement. Il comprend ce que je dis dès qu'il reconnaît dans l'intention

que je manifeste en énonçant quelque chose, une intention de dire cette chose précisément ».

Ainsi, quand je dis « Bonjour » à quelqu'un, il y a communication si et seulement si mon interlocuteur comprend, à travers mon énonciation de « Bonjour », mon intention de le saluer par ce mot.

Searle pose qu'une telle façon de représenter la communication laisse voir que la signification<sub>NN</sub> s'analyse, en réalité, en ces termes : « dire qu'un locuteur *L* a voulu signifier quelque chose par *X*, c'est dire que *L* a eu l'intention, en énonçant *X*, de produire un effet sur l'auditeur *A* grâce à la reconnaissance par *A* de cette intention ». Mais, bien qu'il y reconnaisse un trait essentiel de la communication et une conception appréciable de la signification, Searle (1972 : 84) estime que c'est une caractérisation inadéquate et défectueuse de la signification. Car, non seulement elle ne spécifie pas la relation qui existe « entre ce que l'on veut signifier en disant quelque chose et ce que cette chose signifie effectivement dans la langue », mais surtout elle confond les actes illocutoires et les actes perlocutoires, en définissant la « signification en termes d'effet recherché ».

Searle oppose donc à la définition gricéenne de la signification deux objections. La première concerne la relation entre ce qui est dit et ce que l'on veut dire ou signifier par ce qui est dit. Et pour en rendre compte, Searle (1972 : 84-85) présente un contre-exemple :

« Imaginons que je sois un soldat américain pendant la seconde guerre mondiale, et que j'aie été capturé par les troupes italiennes. Imaginons encore que je veuille faire croire à ces Italiens que je suis un soldat allemand, à seule fin d'être relâché. Ce que je voudrais, c'est leur dire, en allemand ou en italien, que je suis un soldat allemand. [...] Admettons que la seule chose que je sache en allemand soit la première ligne d'un poème que j'avais eu à apprendre par cœur à l'école au cours d'allemand. Moi, prisonnier américain je m'adresserai donc aux Italiens qui m'ont capturé, par cette phrase : *Kennst du das Land wo die Zitronen blühen ?* »

Et il en donne une interprétation du point de vue de Grice. Le soldat américain, en énonçant la phrase allemande, avec l'intention de tromper ses ennemis, veut signifier « Je suis un soldat allemand ». Il veut donc amener les Italiens à identifier, au travers de cette

phrase allemande, son intention qui consiste, non dans le sens littéral de la phrase (« Connais-tu le pays où fleurissent les citronniers ? »), mais plutôt dans son vouloir-dire, à savoir qu'il est un soldat allemand. Mais selon Searle, cette interprétation, à la Grice, est irrecevable. Car, elle laisse voir que toute phrase peut « être utilisée pour renvoyer à n'importe quelle signification, pourvu que les circonstances rendent possible l'existence des intentions appropriées » (Searle 1972 : 85).

Or, il est pratiquement impossible de vouloir signifier, dans la langue allemande, « *Ich bin ein deutscher Soldat* », en énonçant « *Kennst du das Land wo die Zitronen blühen ?* ». Les conventions qui régissent l'usage sensé de ces deux phrases ne permettent pas de signifier intentionnellement l'une, en disant l'autre, quelles que soit les conditions dans lesquelles on se trouve. Il en résulte, d'après Searle, que la relation entre le dire et le vouloir-dire dans la communication linguistique n'est pas une relation quelconque. Ce que nous signifions intentionnellement dépend du sens littéral des mots au moyen desquels nous le signifions. Ainsi, le vouloir-dire n'est une véritable intention de communication que s'il est arrimé sur les conventions qui gouvernent le dire et qui, de ce fait, autorisent son utilisation comme moyen d'expression d'un vouloir-dire.

La seconde objection est que, pour Searle, la définition que Grice donne de la signification<sub>NN</sub> revient tout simplement à considérer la signification des mots ou phrases en situation de communication comme l'intention d'effectuer un acte perlocutoire. « Dans les exemples donnés par Grice, dit-il, les effets cités sont invariablement des effets perlocutionnaires » (Searle 1972 : 86). Or, selon Searle (*idem*), « dire quelque chose en voulant effectivement signifier ce que l'on dit, c'est avoir l'intention d'accomplir un acte illocutionnaire ». Cette position, Searle la justifie par les arguments suivants.

Premièrement, le sens littéral des phrases que nous utilisons en situation de communication ne justifie pas les effets perlocutoires, même s'ils sont possibles. Il détermine plutôt les actes illocutoires que nous effectuons. De plus, il y a des expressions que nous utilisons mais qui n'admettent pas d'effet perlocutoire. Saluer, en disant

« Bonjour », par exemple, n'entraîne aucun effet perlocutoire, d'après Searle. En saluant, je ne peux avoir l'intention de produire, sur celui que je salue, un effet autre que le fait qu'il identifie mon intention de le saluer. De même, ajoute Searle, il n'y a pas d'effet perlocutoire attaché à la promesse. Il s'agit tout simplement d'actes illocutoires accomplis au moyen des mots qui, littéralement, signifient ces actes.

Deuxièmement, même dans les cas où l'effet perlocutoire est effectivement possible, je peux toutefois « dire quelque chose en voulant le signifier sans avoir l'intention en fait de produire cet effet » (Searle 1972 : 87). Il s'agit des cas où l'on dit quelque chose dans une intention particulière, mais sans pour autant se préoccuper de l'effet que cela aura sur l'auditeur.

Troisièmement, lorsque je communique intentionnellement une information à quelqu'un en disant quelque chose, je n'ai pas pour autant l'intention que mon information l'amène à croire ce que je lui dis. La reconnaissance par mon auditeur de mon intention de communication n'a pas forcément pour effet perlocutoire qu'il croit ce que je dis. Il s'ensuit, pour Searle (*idem*), que « l'intention réflexive postulée par Grice ne s'applique pas aux effets perlocutionnaires ». Ainsi, s'il est un effet lié à l'intention réflexive, c'est tout simplement un effet illocutoire.

En somme, l'acte illocutoire étant nécessairement conventionnel (Austin 1970 : 115), Searle en conclut que les deux objections qu'il fait à l'endroit de la conception gricéenne de la signification sont indissociables. Elles font voir que l'utilisation et la compréhension des mots ou phrases en situations de communication obéissent à des conventions sémantiques qui déterminent non seulement leur sens littéral, mais aussi les actes illocutoires accomplis par leur moyen.

## **2. De la pertinence des objections de Searle à l'endroit de Grice**

Les objections de Searle étant indissociablement liées, elles reviennent à considérer la signification, du point de vue de Grice,

comme une intention de communication non seulement coupée des conventions qui régissent l'usage des mots ou phrases dans la langue, mais aussi et de ce fait, réduite aux seuls effets perlocutoires.

Il faut toutefois noter que, chez Searle, ces objections sont intervenues non dans le cadre d'une analyse systématique de la conception gricéenne de la signification, mais plutôt dans son entreprise de caractérisation des actes de langage illocutoires. Cela autorise donc d'émettre des doutes quant à la pertinence de ces objections. Et l'ancrage résolument pragmatique des analyses de Grice vient renforcer nos soupçons.

Comme le fait remarquer Pataut (2001 : 295), l'héritage de Grice consiste fondamentalement en une « analyse de la signification en termes d'activité rationnelle dirigée vers un but, c'est-à-dire en termes d'*activité de communication visant à produire des effets de compréhension* » chez l'auditeur. C'est dans la perspective de cette idée fondamentale et de son déploiement dans l'œuvre de Grice qu'il faut revenir sur les objections de Searle. Plus précisément, il s'agit de répondre aux questions suivantes : peut-on dire que la conception gricéenne de la signification ne prend pas en compte la relation entre le dire (les conventions qui le régissent) et le vouloir-dire ? Et le vouloir-dire, chez Grice, est-il réductible à un effet perlocutoire ?

À la première question, on peut d'emblée répondre par la négative. Grice, non seulement prend en compte la relation entre le dire et le vouloir-dire dans son analyse de la signification, mais aussi il y consacre plusieurs études. Dans « *Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning* », Grice (1991 : 118) décline tout un programme d'analyse auquel il assigne un double objectif : expliquer ce qu'est le "dire" et clarifier la relation qu'il y a entre le dire et la signification conventionnelle. Et selon lui, parler de signification conventionnelle revient à considérer que les expressions d'une langue donnée ont chacune une signification conventionnellement fixée, et qui, de ce fait, suivrait cette expression partout, quel que soit le contexte de son utilisation. Une sorte de signification intemporelle que l'on traduirait par « dans L (langue) X signifie "...» » (Grice 1991 : 119). Or, comme l'affirmait déjà Austin (1994 : 29), « les mots ne sont

pas munis de cet appendice simple et pratique que l'on appelle « la signification de (du mot) "x" ». Et il (1994 : 44) ajoute que « qui-conque souhaite se rendre compte de la complexité du problème n'a qu'à consulter un dictionnaire, au mot "tête" par exemple : les différentes significations du mot "tête" sont mises en relation les unes avec les autres de toutes sortes de façons différentes en même temps ». Il n'y a donc pas de signification conventionnelle exclusive pour une expression donnée dans une langue donnée. On peut en conclure, avec Grice (*idem*), que si l'on veut toujours parler de signification conventionnelle, alors « X signifie "..." » devrait être comprise comme « une des significations de X est "..." ».

Il en résulte, pour Grice, que si les conventions ne déterminent pas rigoureusement, et donc ne figent pas le dire, elles ne pourront pas non plus déterminer le vouloir-dire. La relation entre le dire et le vouloir-dire n'est donc pas conventionnelle. Selon Grice, l'activité de communication étant une activité éminemment rationnelle, dirigée vers un but consistant dans la production des effets de compréhension, la relation entre le dire et le vouloir-dire relève plutôt de l'*implication conversationnelle*, gouvernée par le *principe de coopération* et les *maximes conversationnelles* (Grice 1979). Ainsi, la rationalité des participants à l'activité de communication les amène à y coopérer pour co-construire la signification des mots qu'ils utilisent. Et le respect de ce principe de coopération se manifeste par les manœuvres conversationnelles, c'est-à-dire dans la violation (consciente) et (mieux, pour) le respect des maximes conversationnelles, par les interlocuteurs. Les maximes conversationnelles ne sont pas des conventions. Il s'agit plutôt, selon Grice (1979), des règles que nous respectons de fait, quand nous nous engageons dans la conversation. Et elles sont réparties en quatre catégories : Quantité, Qualité, Pertinence et Modalité. La Quantité renvoie à la masse d'information à fournir ; la Qualité confère à l'information fournie sa véridicité ; la Pertinence, c'est « Parlez à propos » (*Be relevant*) ; et la Modalité renvoie à la clarté de ce qui est dit.

Dès lors, il y a implication conversationnelle quand, en disant *p*, je signifie ou veux dire *q*. Mais si je ne dis pas simplement *q*, ce qui

signifie que j'ai violé exprès la maxime de la clarté, c'est que je veux être plus pertinent et fournir la quantité d'information nécessaire. Et mon interlocuteur, s'il coopère avec moi, il comprend que si je ne suis pas clair, c'est que j'ai voulu dire autre chose que  $p$  en disant  $p$  ; et il infère ce que j'ai voulu dire ( $q$ ) en tenant compte du contexte. Ainsi, la violation commise au niveau du dire se trouve réparée au niveau du vouloir-dire.

On peut, au regard de cette analyse de la communication, reprendre l'exemple du soldat américain, donné par Searle, et le comprendre véritablement selon Grice. Pour Searle, il est impossible qu'en disant « *Kennst du das Land wo die Zitronen blühen ?* » (A), le soldat américain implice « *Ich bin ein deutscher Soldat* » (B). Mais d'un point de vue gricéen, une telle implicitation est bien possible. Cette situation s'interprète alors de la façon suivante. En disant A, le soldat américain viole expressément la maxime de clarté, et veut signifier, à l'endroit des Italiens, B ; il veut leur faire croire qu'il est un soldat allemand. Il aura réussi à signifier effectivement B, si les Italiens arrivent à découvrir, au regard du contexte, qu'il signifie B, en disant A. Le contexte étant celui de la seconde guerre mondiale, les Italiens, partenaires des Allemands, savent très bien que s'ils se retrouvent en face d'un soldat allemand, ce dernier ne s'amuserait pas à leur citer un vers de poème (A). Allemands et Italiens devaient avoir un code (un mot de passe) de reconnaissance les uns des autres. Et le mot de passe en question n'est pas A. Dès lors, les Italiens, s'ils se retrouvent en face d'un interlocuteur qui leur dit A, ils se demandent alors pourquoi, en cette circonstance, leur interlocuteur dit A au lieu du mot de passe. Ils en infèrent que ce dernier n'est pas allemand, puisque s'il l'était, il dirait le mot de passe. Et s'il n'est pas allemand, mais énonce un vers de poème allemand en situation de captif de guerre (et qu'en plus il n'est pas non plus italien puisqu'il ne parle pas italien), alors les Italiens en concluent qu'en fait, ce qu'il veut signifier ou leur faire croire, c'est B. Ainsi, en disant A, le soldat américain a implicité B.

Une telle interprétation rend alors irrecevable la première objection de Searle. Le vouloir-dire n'est pas déterminé par les conven-

tions sémantiques qui régissent le dire, mais bien par la rationalité des interlocuteurs et le contexte dans lequel se manifeste cette rationalité. De plus, si le vouloir-dire était déterminé par les conventions sémantiques du dire, il s'annulerait, puisqu'il se réduirait tout simplement au dire. Car, même si le soldat américain disait B, il ne signifierait pas B en disant B. Son vouloir-dire, en disant B, ne se réduirait pas, dans le contexte qui est celui de la seconde guerre mondiale, au sens conventionnel de l'expression « Je suis un soldat allemand ».

Cette observation nous conduit à l'examen de la seconde objection de Searle selon laquelle le vouloir-dire, chez Grice, est confondu à l'effet perlocutoire. La question, en réalité, est de savoir si l'effet de compréhension qu'un locuteur vise à produire sur un auditeur, en disant quelque chose, est un effet perlocutoire.

Il importe, pour y répondre, de faire un retour à Austin, sur la notion de perlocution. L'acte perlocutoire, dit Austin (1970 : 129), c'est « l'obtention de certains *effets* par la parole ». Mais dans la caractérisation austinienne de ce qu'est un acte de parole, la perlocution est retenue comme conséquence de l'illocution qui, elle-même, se réalise nécessairement au moyen d'une locution. Ainsi, alors que l'illocution, c'est faire quelque chose, *en disant* quelque chose, la perlocution, c'est faire quelque chose *par le fait de dire* quelque chose (Austin 1970 : 119). Par exemple, en disant, à un auditeur, « Le lion vient ! » (acte locutoire), je l'avertis (acte illocutoire) ; et par le fait de dire cela, je le convaincs (acte perlocutoire) que le lion vient. Cependant, Austin (1970 : 120) admet que « si les circonstances s'y prêtent, en effet, un acte perlocutoire peut *toujours*, ou presque, être suscité, avec ou sans préméditation, par n'importe quelle énonciation... ». Et il ajoute : « que [...] les suites puissent être, de surcroît ou entièrement, obtenues sans aucun recours locutoire, voilà qui est caractéristique des actes perlocutoires » (Austin 1970 : 126).

À première vue, on peut dire que cette caractérisation austinienne du perlocutoire donne raison à Searle. À y bien regarder toutefois, il y a des différences non négligeables qui se dégagent entre le perlocutoire et la signification<sub>NN</sub> ou le vouloir-dire selon Grice. La per-

locution est un effet quelconque obtenu par la parole, avec ou sans préméditation. Mais le vouloir-dire, selon Grice, est bien un effet de compréhension, obtenu nécessairement par préméditation. De plus, l'acte perlocutoire peut s'accomplir sans recours au dire, mais le vouloir-dire est nécessairement implicite par le dire.

En réalité, cette seconde objection searlienne est plutôt due, non à la confusion, par Grice, de la signification<sub>NN</sub> et du perlocutoire, mais à l'interprétation que Searle fait de l'analyse gricéenne de la signification. Selon Searle, il y a vouloir-dire quand l'on signifie quelque chose en disant cette chose. Mais comme nous l'avons montré plus haut, une telle interprétation revient tout simplement à réduire le vouloir-dire au dire. Searle avait, en fait, en vue la caractérisation des actes illocutoires accomplis au moyen de verbes performatifs. Il aboutit donc au résultat selon lequel le vouloir-dire est un acte illocutoire. Mais suit-il de cette conclusion de Searle que le vouloir-dire, au sens de Grice, est aussi un acte illocutoire ?

Austin (1970 : 124), à propos de l'acte illocutoire, dit qu'il est un effet qui consiste « à provoquer la compréhension de la signification et de la valeur de la locution. L'exécution d'un acte illocutoire inclut donc l'assurance d'avoir été bien compris [...] ». On peut alors dire que la signification<sub>NN</sub>, étant, selon Grice, un effet de compréhension, elle n'est rien d'autre qu'un acte illocutoire. Mais il n'en est rien. Car, l'acte illocutoire est nécessairement conventionnel, alors que le propre de la signification<sub>NN</sub>, c'est d'être une intention de communication non conventionnelle. Et la non-conventionalité est, selon Grice, ce qui en constitue le caractère éminemment rationnel.

### **Conclusion**

Rendre compte de la signification des mots dans la communication linguistique, c'est avant tout s'inscrire dans une approche pragmatique du langage et de la communication. Une telle approche dont les travaux de Grice sont, à juste titre, considérés comme inauguraux, permet de saisir la communication linguistique comme une activité rationnelle dans laquelle les participants s'engagent, et y font

preuve de leur rationalité en coopérant, par des manœuvres conversationnelles, pour la construction de la signification des mots qu'ils utilisent.

Sur la base de cette position, l'argumentation ici déployée a abouti à l'irrecevabilité des objections de Searle à l'endroit de Grice. Elle a surtout fait ressortir la pertinence heuristique des analyses de Grice quant à la caractérisation de la signification. Ainsi, non conventionnelle, la signification des mots dans la communication linguistique se présente comme un vouloir-dire rationnellement co-construit par des interlocuteurs, au regard du contexte réel de leur activité de communication.

### **Références bibliographiques**

- Austin J. L., 1970 : *Quand dire, c'est faire*, trad. G. Lane, Paris, Seuil.
- Austin J. L., 1994 : *Ecrits philosophiques*, trad. L. Aubert et A.-L. Hacker, Paris, Seuil.
- Grice P., 1991 : *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press.
- Grice P., 1979 : « Logique et conversation », trad. de F. Berthet et M. Bozon, *Communications*, n° 30, pp. 57-72.
- Ludwig P., 1997 : *Le langage*, Paris, GF-Flammarion.
- Pataut F., 2011 : « Paul Grice. La signification revisitée », In B. Ambroise et S. Laugier, *Philosophie du langage. Sens, usage et contexte*, Paris, Vrin, pp. 293-329.
- Searle J., 1972 : *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.



## COMMENT LE TÉLÉPHONE PORTABLE A-T-IL RÉUSSI EN AFRIQUE ? UNE ANALYSE À PARTIR DE L'EXEMPLE DE LA VILLE DE LOMÉ AU TOGO

GNANE Napo Mouncaïla,

Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA)  
Université de Lomé

---

### Introduction

Au cours de ces trois dernières décennies, les progrès des télécommunications et de la microélectronique ont révolutionné le fonctionnement des sociétés à travers le monde. Les changements rapides enregistrés dans de nombreux domaines de la vie sont à mettre dans une certaine mesure à l'actif de cette révolution technologique. Avec Barlow (1996), Negroponte (1996) et Castells (1997), on peut dire que de cette révolution technologique, les TIC sont au cœur des transformations qui sont actuellement en cours. Ces transformations relatives au fonctionnement des sociétés contemporaines et qui résultent de l'usage des TIC et en particulier du téléphone mobile sont parfois très profondes.

De l'analyse des statistiques de l'Union Internationale des Télécommunications (UIT), il ressort que le marché de la téléphonie mobile enregistre une croissance rapide dans plusieurs régions du monde. En effet, les abonnements à la téléphonie mobile dans le monde ont atteint 7 Milliards, soit plus de 80% de la population mondiale au cours de l'année 2014 (UIT 2013).

Au Togo, cet outil de communication a été introduit en 1998 par la société Togo cellulaire, première opératrice de téléphonie mobile secondée en 1999 par un opérateur privé (Telecel Togo), qui sera plus tard remplacé par la société Moov Togo. Le taux de pénétration de la téléphonie mobile qui était de 22,34% en 2007 dans ce pays, est passé à 60,7% en 2014. Le nombre total des abonnements à cette technologie a par la même occasion connu une très grande croissance (ARTP 2007, 2014).

En effet, de 1 190 319 en 2007, le nombre d'abonnement a atteint 4 109 286 en 2014 (pour les deux opérateurs)<sup>1</sup>. Par ailleurs, depuis le 7 août 2011 une nouvelle numérotation téléphonique a été adoptée, permettant au Togo de bénéficier de cent millions de numéros supplémentaires. Cette mesure témoigne de l'expansion et de l'adoption rapide du téléphone portable dans ce pays et surtout à Lomé sa plus grande agglomération urbaine. Appelé « portable » ou encore « cellulaire », cet outil de communication a été très rapidement intégré dans les habitudes et les différentes pratiques quotidiennes des populations. Il est présent dans presque tous les ménages où l'on en fait plusieurs usages (appel, envoi de SMS, navigation sur le web, chronomètre et autres gadgets utilitaires). Son utilisation est rentrée dans les mœurs et n'est plus l'apanage d'une classe sociale privilégiée ou des individus appartenant à une tranche d'âge donnée.

Mais, en réalité, il existe dans cette ville (et au Togo en général) un ensemble de pesanteurs socioéconomiques et politiques qui, a priori, devaient constituer un frein à l'évolution du téléphone portable. En effet, malgré l'influence du mode de vie occidental, la capitale togolaise<sup>2</sup>, se caractérise par l'importance que les uns et les autres accordent au contact en face-à-face, c'est-à-dire, au contact physique (Goffman 1972). Pour les peuples d'Afrique, le fait de se voir en face-à-face garde encore toutes ses lettres de noblesse (Modandi 2005) ; ce que ne semble pas favoriser l'usage du téléphone mobile.

---

<sup>1</sup> Données recueillies du rapport d'activité de l'observatoire de l'ARTP, exercice 2013 et 2014.

<sup>2</sup> C'est d'ailleurs le cas dans la plupart des autres capitales des pays de l'Afrique subsaharienne.

A cette réalité, s'ajoute le fait que de nombreuses personnes sont encore analphabètes<sup>1</sup> et vivent dans un état de pauvreté<sup>2</sup> qui ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins de subsistance. Or, l'acquisition et l'usage du téléphone portable requièrent un minimum de connaissances (instruction) et d'investissement.

Et, dans cet état de pauvreté généralisée dans lequel vivent les Loméens, l'on retrouve des coûts de communication onéreux pratiqués par les deux opérateurs qui se partagent le marché de la téléphonie mobile au Togo. Ce pays reste l'un des États ouest africains où la communication (filaire et mobile) coûte encore chère.<sup>3</sup>

Outre cette réalité, il faut relever que la capitale du Togo, cinq décennies après son indépendance reste une ville qui n'est pas totalement électrifiée (les nouveaux quartiers périphériques surtout). Cette ressource étant nécessaire à l'utilisation du téléphone portable, et étant donné que ceux qui en sont privés ne disposent pas toujours de moyens financiers pour faire recours à d'autres sources d'énergie (solaire, éolienne...), cela devrait constituer un véritable obstacle à l'expansion du téléphone mobile dans la ville de Lomé.

Aussi l'environnement socioéconomique et politique n'est-il pas propice à l'implantation et à la concurrence entre les compagnies de téléphonie mobile. Les redevances exorbitantes fixées par l'État et la monopolisation du marché par la compagnie parapublique (Togo Cellulaire) qui bénéficie de privilèges ne favorisent pas la concurrence. Or, la concurrence a été l'un des principaux facteurs de la baisse des

---

<sup>1</sup> Le taux net de scolarisation au primaire est de 81% en 2011 sur le plan national; il est estimé à 114% pour la zone Lomé-Golfe en 2010. Notons que ces taux ne traduisent pas le niveau d'instruction de la population, mais la capacité du système éducatif togolais à accueillir les enfants d'âges scolarisables (FMI, 2010 plus données recueillies sur le site [www.tg.undp.org/content/togo/fr](http://www.tg.undp.org/content/togo/fr) consulté le 14/07/2015).

<sup>2</sup> Le taux de pauvreté était estimé à 61,7% en 2006 et à 58,7% en 2014 sur le plan national (FMI, 2010 plus données recueillies sur le site [www.tg.undp.org/content/togo/fr](http://www.tg.undp.org/content/togo/fr) consulté le 14/07/2015).

<sup>3</sup> Le coût de la communication (moyenne des tarifs intra-réseau et inter-réseau pris ensemble en 2014) de 100 FCFA/Min au Togo contre en moyenne 96 FCFA/Min pour les autres pays de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africain (UEMOA) selon les données de l'ARTP Togo (Observatoire des tarifs de l'ARTP) en 2014.

prix de la téléphonie mobile dans l'ensemble des pays africains. À ce jour il n'existe que deux principales compagnies de téléphonie mobile au Togo ; ce qui n'est pas le cas dans les autres pays voisins comme le Benin, le Ghana, le Burkina Faso où l'on enregistre trois à cinq compagnies.

Dans ces conditions, la logique aurait voulu que le téléphone portable ait du mal à réussir son expansion dans la ville de Lomé, ce qui n'est pas le cas. Qu'est-ce qui a pu susciter l'engouement du téléphone portable chez les populations loméennes ?

Sur la base de réflexions théoriques, de travaux de recherches, de rapports d'études, de nos propres observations, et des données empiriques collectées dans la ville de Lomé, cette contribution après précision du positionnement méthodologique et théorique se propose d'analyser les facteurs explicatifs du succès de cet outil moderne de communication dans cette ville africaine (Lomé).

## **1. Approche méthodologique**

L'ossature méthodologique de cette analyse s'appuie sur une approche explicative et descriptive (méthode quantitative) et une approche compréhensive (méthode qualitative). Pour ce faire, deux strates ont été prises en compte au sein de la population cible de la ville de Lomé et ses périphéries, en considérant ses divisions administratives (cinq arrondissements plus les quartiers périphériques pris ici comme un sixième arrondissement).

La première strate est celle constituée d'utilisateurs du téléphone portable. Les chiffres précis relatifs au nombre d'abonnés à la téléphonie mobile n'étant pas disponibles, nous avons retenu 53 utilisateurs (46 pour le questionnaire et 7 pour les entretiens individuels) par arrondissement, ce qui revient à 318 utilisateurs ( $53 \times 6 = 318$ ) du téléphone portable dans la ville de Lomé. Pour le choix des enquêtés, le système de choix accidentel, qui prend surtout en compte l'avis favorable et la disponibilité de l'enquêté a été adopté pour entrer en contact avec les répondants.

La deuxième strate concerne les personnes ressources (3 responsables des compagnies de téléphonie mobile, 2 fonctionnaires du ministère de l'économie numérique, 2 fonctionnaires de l'organe de régulation du secteur des TIC, et 3 chercheurs et/ ou analystes du domaine de la communication). Nous avons donc retenu dix (10) enquêtés pour cette deuxième strate. Ces personnes ont été choisies, non pas en leur qualité d'utilisateurs du téléphone portable, mais en leur qualité de connaisseurs du fonctionnement et de l'évolution du secteur de la téléphonie mobile au Togo (au regard de leurs secteurs activités).

Les données quantitatives recueillies à partir du questionnaire ont fait l'objet d'un traitement statistique à partir du logiciel Sphinx Millenium 1 (version 4.5) et les données qualitatives recueillies à partir des entretiens individuels ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous nous sommes aussi appuyés sur l'observation participante et sur les résultats des études et recherches antérieures.

## **2. Positionnement théorique**

L'adoption et la diffusion des technologies de l'information et de la communication ont fait l'objet de plusieurs analyses inscrites sous plusieurs paradigmes et orientations épistémologiques. Mais dans le cadre de cette analyse, deux modèles complémentaires de la diffusion des innovations ont été pris comme modèles de références: il s'agit de la théorie des déterminants psychosociaux et du modèle de l'acceptation technologique.

L'adoption d'une technologie est déterminée par des facteurs liés à l'individu appartenant à un groupe, à une culture et à un environnement qui influencent ses attitudes et ses motivations selon la théorie des déterminants psychosociaux. C'est dans cette perspective que Fischer (2003), met l'accent sur l'influence sociale qui modifie à en croire l'auteur le comportement ou les croyances d'un individu sous l'effet d'une coercition réelle, imaginaire ou volontaire exercée par une personne ou un groupe de personnes. L'individu dans cette situation est amené à adopter un modèle de comportement sous

l'influence de son groupe social d'appartenance (Bourdieu 2007, 2008) ou sous l'influence d'un leader. Dans la même Logique, Mayo (cité par Mousli 2007) met l'accent sur la motivation sociale de l'individu qui dans ses manières de faire, cherche à devenir visible aux yeux des autres, à obtenir considération et reconnaissance et à développer un sentiment d'appartenance. Il se conforme ainsi aux pratiques et au modèle de comportement dominant dans son cadre social de vie.

Replacée dans le contexte de l'adoption des TIC, cette théorie nous amène à considérer l'adoption d'une technologie par un individu comme déterminée par son groupe social d'appartenance auquel il cherche à s'intégrer et dans lequel il cherche à être accepté et même à être considéré.

Le modèle de l'acceptation technologique, considère au contraire l'individu comme opérant des choix et adoptant des comportements sur la base d'un calcul rationnel en termes d'investissement et de gain. Ainsi, l'adoption d'une technologie réside dans l'assurance que les destinataires ont des capacités de cette technologie à répondre à leurs besoins et dans la capacité de ces destinataires à acquérir cette technologie. Pour Davis et al (1989) deux croyances guident l'adoption d'une technologie : l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue. Ces deux croyances expliquent les comportements d'adoption des TIC par les individus. L'adoption d'une technologie par un individu ou un groupe social est donc favorisée par l'aspect utilitaire perçue de la technologie. Si l'utilisation de cette technologie répond à ses besoins, il est disposé à l'adopter.

À l'aune de ces deux théories complémentaires, les facteurs explicatifs de l'adoption rapide du téléphone mobile dans la ville de Lomé seront élucidés.

Aussi avons-nous fait recours à la sociologie des usages (Jouët 2000 ; Chambat 1994 ; Proulx 2001) en prenant en compte le fait que les usages d'une technologie en général ne correspondent pas toujours à des formes d'appropriation imposées par la technologie concernée. Ils peuvent aussi traduire une instrumentalisation de celle-ci par les acteurs sociaux en vue de satisfaire des desseins précis qu'ils

poursuivent dans un contexte socio-économique donné (Do- Nascimento 2004). Le concept de l'impact des TIC sur les acteurs sociaux se comprend donc non seulement à la manière dont ces technologies déterminent ou conditionnent la vie de ces derniers mais aussi comme la manière dont elles rencontrent et répondent aux desseins poursuivis par ces acteurs.

### **3. Les résultats**

#### **3.1. L'effet des nouvelles réglementations du marché des télécommunications**

Le marché des télécommunications a longtemps été sous l'emprise des théories du monopole naturel (monopole étatique). Il faut attendre le XIX<sup>e</sup> siècle, pour voir les pays industrialisés ouvrir largement le secteur de la télécommunication à la concurrence et faire appel aux techniques privées de gestion.

Si pour certains pays africains, la libéralisation du secteur des télécommunications correspond à la mise en œuvre de politiques publiques adoptées dans le cadre d'une décision souveraine, pour d'autres, en revanche, elle interviendra comme composante d'une politique multilatérale visant une libéralisation mondiale du secteur des services (Devey 1996). C'est dans cette deuxième logique que la loi 98-005 du 11 février 1998 sur les télécommunications (modifiée par les lois n°010/2004 et n°011/2004 du 3 mai 2004) a permis au Togo de créer son autorité de régulation des postes et télécommunications (ART&P), et de définir le rôle des différents acteurs du secteur (ministères, régulateurs, exploitants de réseaux et prestataires de services). Ceci a favorisé l'ouverture de certains volets du marché de la télécommunication à la concurrence, notamment la transmission des données, le service Internet et la téléphonie mobile.

Cette réforme du secteur des télécommunications et l'ouverture du marché de la téléphonie mobile à la concurrence au Togo (entre deux opérateurs qui se partagent actuellement le marché) a eu des retombées positives sur les usagers et l'explosion du

téléphone portable. Cet outil dont l'accès au départ était limité à une catégorie d'individus (en raison des coûts très élevés que son adoption et son usage engendraient), est aujourd'hui accessible à tous (ou presque). Comme le témoigne un spécialiste du domaine des télécommunications :

« À ses débuts, le téléphone portable n'était pas accessible à toutes les bourses. Non seulement l'appareil coûtait cher mais aussi les kits de connexion et les cartes de recharge. Mais aujourd'hui, sous l'impulsion de la concurrence, cet outil s'est vulgarisé ».

En effet, grâce à la concurrence l'on a pu constater entre autres, une extension des zones de couverture du réseau mobile, une amélioration de la qualité et une diversification des services mobiles offerts, une baisse des prix des appareils téléphoniques et de leurs accessoires, des kits de connexion et des coûts de la communication comparativement aux années antérieures<sup>1</sup>.

### **3.2. De la capacité du téléphone portable à apporter des réponses aux besoins des usagers**

Les tenants de la théorie de l'acceptation technologique rappelés-le, considèrent que l'adoption d'une innovation par un individu est très souvent déterminée par le degré auquel les bénéfices et les résultats de l'utilisation de cette innovation sont perçus et appréciés par l'utilisateur. En effet, les travaux de Davis (1989) démontrent que le lien entre l'intention d'utiliser un système d'information et la perception de l'utilité est très fort.

L'adoption du téléphone portable dans la ville de Lomé répond aussi, dans une certaine mesure, à cette logique de l'acceptation technologique. Pour les utilisateurs du téléphone portable interrogés dans cette ville, l'adoption de cette technologie moderne de communication réside dans le fait qu'ils tirent de nombreux avantages de

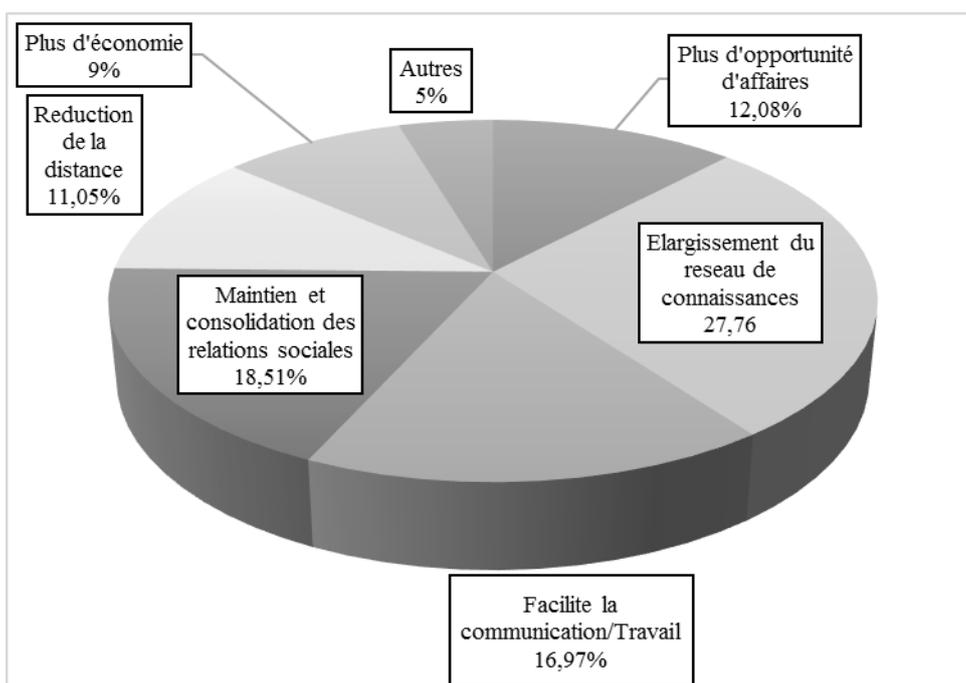
---

<sup>1</sup> En exemple, le coût de la communication pour l'offre « Libertis jeune » de l'opérateur Togo Cellulaire en intra-réseaux est passé de 160 FCFA/minute en 2008 à 85 FCFA/minute en 2012.

son usage (Cf. graphique n°1). Il répond très efficacement à leurs nombreux besoins liés à la vie quotidienne (besoins personnels) et sur le plan professionnel.

Le téléphone portable est très utile sur le plan personnel au regard de nombreux avantages que tirent les usagers. Cet outil en plus de ses fonctions de base (appel, SMS, transferts de données par Internet) comporte de nombreux gadgets utiles pour la gestion des pratiques quotidiennes. Les fonctions d'appareil photo, de lecteur de vidéos et audio, de lampe torche, de jeux et autres gadgets utilitaires sont très appréciées en raison de leurs utilités pratiques et ludiques par les utilisateurs.

**Graphique n°1 : Les avantages que les usagers lient à l'utilisation du téléphone mobile**



Source : Gnane, Données de terrain.

De nombreux usagers l'utilisent pour communiquer avec leurs amis, parents ou proches dans le but de maintenir et de consolider leurs relations avec ces derniers sans plus désormais faire de longues distances à leur rencontre (Cf. graphique n°1). Et comme pour appuyer cet état de fait, un usager témoigne :

« Même si je me trompe très souvent de boutons pour décrocher, raccrocher ou pour lancer un appel, je pense que ça vaut la peine d'avoir un téléphone portable, car il me permet d'avoir des nouvelles de mes enfants et petits-enfants où qu'ils soient et quand je veux ; c'est un outil vraiment extraordinaire !!! ».

Des cercles d'amis, des membres de familles et d'associations, des couples... s'en servent pour se passer des informations, pour résoudre des problèmes, échanger sur divers sujets en temps réduit. C'est un outil qui facilite les contacts ; une nouvelle rencontre, un échange de numéro de téléphone et le contact est créé.

Sur le plan professionnel, le téléphone portable permet désormais au chef d'entreprise de donner des instructions à distance, à l'opérateur économique de négocier des marchés et de passer des commandes sans se déplacer. Cet outil facilite les échanges économiques et est un véritable soutien pour le développement du secteur informel ; cela étant, il abolit la distance et permet de gagner du temps.

**Tableau n°1: Avis des usagers sur la capacité du téléphone portable à améliorer leur quotidien et l'éventualité de s'en séparer**

Se séparer du portable	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
<b>Améliorer le quotidien</b>						
<b>Oui</b>	63	22,83	156	56,52	219	<b>79,35</b>
<b>Non</b>	8	2,90	49	17,75	57	<b>20,65</b>
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>25,72</b>	<b>205</b>	<b>74,28</b>	<b>276</b>	<b>100</b>

Source : Gnane, Données de terrain.

Dans toute la ville de Lomé, l'on peut remarquer que les prestataires de divers services n'hésitent pas à inscrire sur les écriteaux, les enseignes lumineuses des services ou boutiques, les bus et taxis, et les façades des appartements servant de garage des mécaniciens ou de salon de coiffure leur numéro téléphonique comme pour dire « n'hésitez pas à m'appeler pour vous rendre service ».

En outre, cet outil comporte aussi de nombreux gadgets comme l'agenda, le réveil, l'horloge, la calculatrice et bien d'autres qui facilitent l'organisation pratique du travail. La grande majorité des usagers (79,35%) trouve d'ailleurs qu'il a amélioré leur quotidien au point où 74,28% ne pensent plus s'en séparer (cf. tableau n°1).

L'adoption massive du téléphone mobile réside dans le fait qu'il répond aux multiples besoins (opportunités d'affaires, maintien et consolidation des relations sociales, facilite la communication et le travail, élargissement du réseau de connaissance...) et présente des avantages aux yeux de la population loméenne à qui il permet de répondre à ses nombreux besoins pratiques et professionnels.

Sur un autre plan, il ressort que le degré d'expansion des TIC reste tributaire de la nature des usages dont ces outils font l'objet. Les études sociologiques sur l'usage des TIC en Afrique confirment ce point de vue. Ainsi, du point de vue de Do-nascimento (2004), le désir considérable d'appropriation des TIC que l'on constate au sein des populations africaines s'explique moins par l'existence d'une offre infrastructurelle (présente ou à venir) en la matière que par l'aptitude de cette offre à générer des services numériques. Ces services rencontreraient et répondraient à leur problématique quotidienne ; cette dernière découlerait d'une recherche permanente de palliatifs ou d'opportunités qui affranchissent des pesanteurs d'un contexte politique et économique de pénurie.

En effet, l'arrivée du téléphone portable à Lomé a permis de satisfaire la demande sociale d'accès au téléphone en palliant les carences de prestations du service public des télécommunications. Comme le confie un usager commerçant:

« Mes besoins de communication dans le cadre de mes affaires se faisaient de plus en plus ressentir, mais je n'avais pas de moyens pour me faire installer et pour gérer une ligne fixe. Dès l'introduction du téléphone portable, je n'ai pas hésité en m'en procurer ».

C'est dire que la rapidité de mise en service de cet outil pour l'usager l'a fait immédiatement apparaître aux populations de la ville de Lomé comme un canal d'accès direct à ce moyen de communication qui se caractérisait jusque-là par sa rareté en termes d'accès.

La ruée massive des Loméens vers le téléphone portable correspond aussi à une réponse aux difficultés posées par la distance. En effet, Lomé s'étend à une vitesse effrénée et les besoins de la population en termes de déplacement pour répondre aux exigences d'une vie urbaine qui s'impose de jour en jour sont de plus en plus énormes. Des Loméens se voyaient avant l'introduction du téléphone portable dans « l'obligation » de parcourir des kilomètres pour visiter les membres de leurs familles ou des proches pour prendre de leurs nouvelles ou pour passer une information. Il en est de même pour d'autres aussi, qui dans le cadre de leurs activités se retrouvaient dans l'« obligation » de se déplacer sur une longue distance pour prendre une information ou donner une consigne alors qu'ils auraient pu juste passer un coup de fil pour les mêmes besoins. Dans ce contexte le téléphone portable est apparu comme un moyen pour combler l'obstacle des coûts élevés du transport dans la ville de Lomé.

### **3.3. Un outil accessible et facile à utiliser**

La théorie de l'acceptation technologique représentée ici par Davis (1986)<sup>1</sup> et Bandura (1982), considère que la perception de la facilité d'utilisation d'un outil par un individu peut très fortement influencer et même déterminer l'attitude de ce dernier quant à son adoption.

---

<sup>1</sup> [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Modèle\\_de\\_l\\_acceptation\\_de\\_la\\_technologie](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Modèle_de_l_acceptation_de_la_technologie) Consulté le 12/04/2011.

Ainsi, la relative facilité qui caractérise l'utilisation du téléphone portable participe à son adoption massive et donc à son explosion à Lomé. En effet, la grande majorité des usagers (92,96%) trouve l'utilisation du téléphone portable acceptable ou facile. Généralement, l'émission et la réception des appels à partir d'un téléphone portable constituent des opérations assez simples pour les usagers quels que soient leurs profils socioéconomiques et le type de portable utilisé. L'utilisateur s'approprie l'utilisation de ces outils après lecture d'un manuel d'utilisation de leur téléphone ou après une brève explication portant sur cette utilisation par un tiers. Mais, certains usagers éprouvent parfois quelques difficultés pour manipuler leurs appareils téléphoniques pour avoir accès à certaines fonctions. Ceux-ci (5,80%) bénéficient de l'aide des proches ou parfois d'un passant (un inconnu parfois) pour paramétrer leur téléphone (choix de la sonnerie, réglage de l'heure, de l'écran de veille ...), pour enregistrer un nouveau numéro dans le répertoire, retrouver un appel en absence, rédiger et envoyer un SMS... Un usager dit à cet effet : « Je ne sais ni lire ni écrire, mais j'ai accepté d'utiliser un téléphone portable parce qu'il est facile à utiliser ; de plus en cas de difficulté, je peux toujours compter sur l'aide de quelqu'un pour m'en sortir ».

**Tableau n°2: Appréciation des difficultés liées à l'utilisation de téléphone portable et le fait pour les usagers de faire recours à l'aide d'un tiers pour la manipulation de cet outil**

Recours à l'aide	Jamais		Rarement		Toujours		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
<b>Difficile</b>	-	-	4	1,45	16	5,80	20	7,25
<b>Acceptable/Moyen</b>	15	5,43	117	42,39	-	-	132	47,83
<b>Facile</b>	117	42,39	7	2,54	-	-	124	44,93
<b>Total</b>	132	47,83	128	46,38	16	5,80	276	100

Source : Gnane, Données de terrain.

Au-delà de sa facilité d'utilisation, il faut noter que contrairement au téléphone fixe le téléphone portable, comme l'indique d'ailleurs son nom a un caractère mobile. L'utilisateur peut l'amener partout (en l'accrochant à sa ceinture, en le mettant dans son sac, en le tenant en main...) et ainsi être joignable partout (ou presque).

Par ailleurs, dans les sociétés qui ont développé une culture de l'oralité comme celle du Togo, l'importance de la parole demeure encore très forte malgré les transformations subies par les apports culturels de l'Occident. Dans ce pays qui compte plus d'une quarantaine d'ethnie (et donc de langues parlées), la langue officielle est le Français. Mais, dans les échanges quotidiens, l'on a généralement recours aux langues locales (Tem, Watchi, Moba, Mina, Ewé, Bassar, Naouda, Akposso...). Le téléphone portable se prêtant donc à cette situation, la bonne partie des conversations téléphoniques se fait en langues locales. L'importance de la parole constitue donc un atout favorable à l'introduction et à l'expansion du téléphone portable à Lomé.

En termes d'accessibilité il faut relever que dès son introduction au Togo, le téléphone portable n'était pas à la portée de toutes les bourses. Les deux opérateurs de téléphonie mobile qui se partageaient le marché (Togo cellulaire et Télécel Togo) avaient le monopole de la distribution du produit sur le marché à des prix exorbitants. Il fallait déboursier entre 50 000 FCFA et 100 000 FCFA (voire même plus) pour s'acheter un téléphone portable. Mais, plus d'une dizaine d'années après son introduction au Togo, cet outil est aujourd'hui disponible sur le marché, surtout dans la capitale Lomé. C'est désormais un outil à la portée de toutes les bourses<sup>1</sup>.

Le marché de la téléphonie mobile à Lomé génère toutes sortes d'échanges de produits d'occasion ou neufs. Des opérateurs économiques importent de la Chine ou de Dubaï des appareils de toutes marques. Ces produits une fois à Lomé, sont redistribués dans les magasins, boutiques et autres points de vente des quartiers de la capitale. On les retrouve surtout au grand carrefour de Décon au

---

<sup>1</sup> L'on peut acquérir actuellement un téléphone portable à partir de 5 000 FCFA.

centre-ville, véritable plaque tournante où se vendent aussi d'autres matériels électroniques (Appareils photo numériques, poste radios, ordinateurs...). C'est un lieu où l'on retrouve des magasins et boutiques de vente, des kiosques de tout genre et des vitrines le long des trottoirs où sont exposés toutes sortes d'appareils téléphoniques et autres accessoires importés. Ces produits pour la plupart d'origine chinoise appelés communément « Chinoiseries » coûtent relativement moins chères, ce qui donne la possibilité aux usagers de se procurer un téléphone neuf.

Les téléphones de toutes marques et d'occasion arrivent aussi par millier au port de Lomé. Ce lieu constitue aussi un véritable marché du téléphone portable où s'approvisionnent les Loméens. Ces appareils usagers sont vendus à des prix très abordables. Ce marché proliférant de l'occasion envahit toute la ville à travers les vendeurs ambulants et autres points de vente.

Le Togo compte aujourd'hui une forte population d'immigrés dans les pays occidentaux et dans d'autres pays africains. Cette population prend aussi une part très active dans la prolifération des appareils électroniques et surtout du téléphone portable dans la ville de Lomé. Ceux-ci en effet envoient pour plusieurs motifs des appareils téléphoniques à des amis, proches ou membres de la famille restés au pays. Ainsi plusieurs personnes se sont vu propriétaires d'un téléphone mobile grâce à ce « transfert d'appareils électroniques » des immigrés vers leur pays d'origine.

### **3.4. Une adoption encouragée par les compagnies de téléphonie mobile**

L'expansion rapide du téléphone portable dans la ville de Lomé trouve aussi son explication dans les différentes stratégies commerciales adoptées par les compagnies de téléphonie mobile. L'une des stratégies adoptées par les deux compagnies de téléphonie mobile au Togo est la simplification des modalités d'abonnement et le rapprochement de leurs services des clients comparativement à la compagnie du téléphone fixe (en 2011, les coûts d'installation s'estimaient à

35 400 FCFA). Ceux-ci pour se rapprocher davantage de leurs clients organisent régulièrement des périodes de promotions au cours desquelles des vendeurs ambulants proposent des kits de connexion de porte à porte et à des prix très réduits par rapport aux périodes hors promotion. Les prix du kit de connexion ont considérablement baissé ces dernières années ; il coûtait environ 90 000 FCFA en 1998, 12 500 FCFA en 2005, 2 000 FCFA en 2011 et est passé à 1000 FCFA en 2015 avec la compagnie Togo cellulaire. Pour la deuxième compagnie, Atlantique télécom connue sous le nom de Moov Togo, le kit de connexion qui était à 10 000 FCFA en 2005 et à 1000 FCFA en 2011 est passé à 500 FCFA en 2015. Il s'agit pour ces compagnies de faciliter l'accès à leurs services.

Outre cette stratégie, ces compagnies ont aussi mis sur le marché des cartes de prépaiement. Cette adaptation au profil du consommateur africain a largement contribué à la diffusion du téléphone portable en Afrique. La majorité des consommateurs africains appartient au secteur informel. Or, au sein de ce secteur, le consommateur ne réunit pas toujours les instruments de paiement habituels dans les transactions du secteur formel : chèquiers, comptes bancaires, prélèvement automatique... Pour ne pas s'aliéner cette fraction majoritaire des consommateurs potentiels, les opérateurs de la téléphonie mobile en Afrique ont adopté et généralisé le système de paiement par la carte prépayée. À Lomé comme dans les autres régions du Togo, les deux opérateurs mettent à disposition des usagers et ceci à travers un vaste réseau de distribution très dense et très développé, des cartes de recharge à des prix variables<sup>1</sup>, ce qui permet aux usagers quels que soient leur revenu et la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartiennent, de créditer leurs comptes, de les maintenir actifs et de communiquer à des coûts adaptés à leurs profils socioéconomiques. Comme l'explique un responsable d'un des opérateurs de la téléphonie mobile : « Il s'agit pour nous de trouver en permanence des formules et stratégies adaptées pour nous rappro-

---

<sup>1</sup> En 1998, l'opérateur Togo Cellulaire n'offrait que des cartes de recharge de 11 800 FCFA disponibles seulement dans les rares agences de l'opérateur. Aujourd'hui les usagers peuvent créditer leur compte à partir de 200 FCFA.

cher davantage de notre clientèle et pour donner la possibilité à un maximum de Togolais de profiter de nos services ».

Cette stratégie permet l'accessibilité du service à tous les clients ; ceux-ci peuvent désormais acheter du temps de communication partout, et à tout moment avec la même facilité qu'ils peuvent se procurer des denrées alimentaires de base ou des produits de soins... Les usagers depuis 2010 ont aussi la possibilité d'utiliser des systèmes de recharge électronique de crédit en ligne, de téléphone à téléphone. Ils ont aussi la possibilité de transférer du crédit à un autre abonné via un SMS à partir de 100 FCFA.

En plus de cette stratégie qui consiste à rapprocher les services du client en adaptant par la même occasion les offres aux réalités locales, les compagnies de téléphonie mobile ont aussi étendu la couverture des réseaux et promu des innovations techniques pour faciliter l'utilisation de leurs services. Ainsi, chaque année, le montant des investissements pour le développement du marché n'a cessé d'augmenter. Ces investissements ont permis d'augmenter la capacité des réseaux. En termes de couverture géographique la ville de Lomé et ses périphéries ainsi que toutes les villes du pays sont couvertes par les réseaux téléphoniques, ce qui fait de tous les habitants d'une zone couverte de potentiels usagers. Pour couronner le tout, les opérateurs ont recours à la publicité pour gagner des parts de marché. À travers les affiches, les émissions radio, la télévision et autres moyens, les populations sont constamment invitées et incitées à faire appel aux services des opérateurs qui ne manquent pas de créativité.

### **3.5. Les représentations sociales comme déterminants de l'adoption du téléphone portable**

Le succès du téléphone portable est aussi lié aux représentations que se font les Loméens de cette technologie. Une représentation sociale est le résultat d'une activité mentale et d'interactions sociales, générée collectivement par les membres d'un groupe (Seca 2003). En nous replaçant dans notre contexte, nous pourrions dire en

nous rapportant à Roland (Citée par Modandi 2005) que les représentations du téléphone mobile renvoient à l'ensemble des opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes et croyances générés en partie dans le contexte d'interactions interindividuelles et/ou intergroupaux par les individus utilisateurs du téléphone mobile. À travers les usages qu'ils font du téléphone portable, les usagers lui associent toujours des représentations particulières. Celles-ci sont à mettre en rapport avec des composantes d'ordres individuels mais aussi culturels. S'il existe une fonction manifeste et principale à savoir le besoin de communiquer (que de nombreuses personnes mettent en avant pour justifier l'acquisition d'un téléphone portable), d'autres sont latentes et n'ont pas forcément de rapports avec la communication (Ndiaye 2008).

Les représentations mentales (individuelles et sociales) nourries à l'égard du téléphone portable dans la ville de Lomé sont de deux ordres: le téléphone mobile comme symbole de distinction sociale et de prestige ; le téléphone portable comme facteur de réaffirmation de l'appartenance sociale.

Le caractère valorisant et distinctif du téléphone portable, pour être compris, doit s'appréhender au moment de l'introduction de cet outil dans la ville de Lomé. Il convient de retenir que l'un des facteurs faisant du téléphone portable dès les premières années de son introduction à Lomé un symbole de distinction, était son coût (le prix minimum pour acquérir un téléphone tournait autour de 100 000 FCFA et la mise en ligne revenait à environ 90 000 FCFA). En effet, à ses débuts, le portable n'était pas à la portée de toutes les bourses ; ceux qui en possédaient n'hésitaient pas à l'exhiber comme un trophée, une marque de leur réussite sociale. Ils ne manquaient pas de stratégies pour rendre visible le gadget de luxe. Si certains l'accrochaient à leurs ceintures, d'autres par contre l'accrochaient à leurs cous à partir d'un fil prévu à cet effet. C'était un objet appartenant aux gens de la « haute classe ». Une cadre au ministère de l'économie numérique, traduit cet état de fait en affirmant :

«Le téléphone portable était un indicateur de la situation sociale et économique de l'individu. En d'autres termes : Dis-moi si tu disposes d'un téléphone portable ou de quel type de téléphone portable tu disposes, je te dirai qui tu es, à quelle classe sociale tu appartiens ».

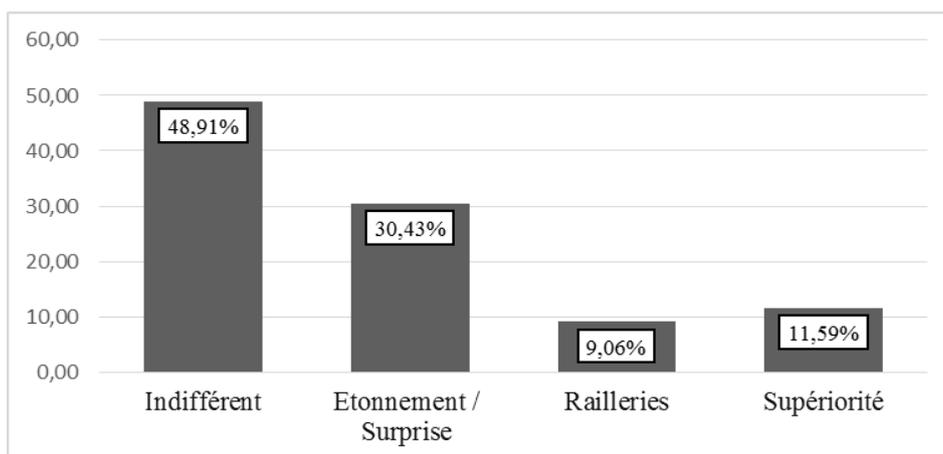
C'était donc un outil dont la consommation révélait un niveau de vie confortable dont il fallait détenir pour être « vu ».

Avec le temps, l'usage du téléphone portable a fini par se populariser, cet usage n'est plus réservé à une couche de privilégiés de la population. Cela aurait pu pousser à penser que l'aspect distinctif de son usage serait annihilé. Mais la réalité est tout autre car le téléphone portable reste encore dans une large mesure un appareil de distinction sociale et de prestige. Désormais, la « guerre des portables » a changé de terrain. Elle se fait désormais sur un champ quantitatif et surtout qualitatif mais non plus au niveau de sa simple possession comme à ses débuts. C'est moins le fait de posséder un portable qui est un phénomène marquant. C'est plutôt, le fait de posséder un téléphone portable d'un genre particulier en l'occurrence, celui qui porte les traits des dernières innovations et qui transparaît avec la popularisation de cet outil de communication. À cet effet, des usagers mettent tout en œuvre pour s'approprier les téléphones de marque, à haute technicité (Appareil pouvant supporter deux ou trois cartes SIM à la fois, servant de télévision, ayant un écran digital, donnant la possibilité de surfer sur internet...) qui ne sont pas à la portée de toutes les bourses. Ils n'hésitent plus à investir pour avoir la dernière venue de la téléphonie pour se démarquer et être à la mode. De nombreux usagers accordent plus d'importance à la marque (Nokia, Samsung, Motorola, HTC...) et au modèle de l'appareil téléphonique (Technologie Blackberry, modèle avec application androïde ou Windows...). Les personnes désireuses d'être en phase avec la mode ont le plus souvent tendance à suivre l'évolution des appareils. Ils accordent beaucoup d'importance à la nouveauté, aux dernières innovations intégrées dans les appareils téléphoniques (Gnane 2014).

Ce désir de se démarquer donne lieu à d'autres types de comportements qui ne laissent pas indifférents. C'est le cas de l'attitude de nombreux usagers qui consiste à posséder une multitude (deux et plus parfois) de téléphones. Certains encore mettent tout en œuvre pour acquérir les portables les plus onéreux même s'ils éprouvent par la suite des difficultés pour maintenir leur compte actif, l'essentiel c'est de faire impression sur les autres.

La réussite sociale et économique n'y revêt un sens que quand elle est reconnue dans le milieu de vie. L'individu est d'abord un membre d'une entité comme la famille, le quartier, le lieu originel, le clan, l'ethnie ou la confrérie religieuse. En tant que membre de celle-ci, il a toujours la propension soit à montrer un certain bien-être aux yeux des autres pour ne pas se dévaloriser. Aussi important que la communication elle-même, être vu et reconnu comme détenteur d'un téléphone mobile met l'acteur dans une sorte d'état second lui procurant un certain satisfecit. Mu par cette illusion, le «*branché*» recherche par le fait de vouloir se faire remarquer une certaine reconnaissance (Modandi 2005).

**Graphique n°2: Réactions des usagers face à ceux qui ne possèdent pas encore un téléphone portable**



Source : Gnane, Données de terrain.

La possession répond aussi à une logique identitaire. L'utilisateur par la possession du téléphone portable cherche à s'identifier à un groupe social, à une classe sociale, celle des détenteurs du mobile. Ce groupe constitué autour du téléphone portable crée des exclus ; lorsqu'on en est pas détenteurs, on est mis à l'écart parfois victimes de railleries de la part des détenteurs (Cf. Graphique n°2). Ainsi pour être à la mode, bien vu et accepté par le cercle de détenteurs, cercle devenant de plus en plus grand il faut s'approprier un téléphone portable.

La représentation du téléphone portable comme symbole de prestige et de distinction sociale étant largement partagée par l'ensemble de la société, elle exerce une pression sur ceux qui n'en possèdent pas. Ceux qui n'en possèdent pas encore manifestent un gêne face aux détenteurs. De plus, les différents usages permettent aux membres de la société de renforcer leur sentiment d'appartenance à l'ensemble du groupe des utilisateurs (Gnane 2014).

Au total, le téléphone portable, en même temps qu'il est représenté comme un symbole de distinction sociale et de prestige, permet aussi à travers sa possession de ne pas se mettre à l'écart des usagers qui forment un groupe de plus en plus grand.

### **Conclusion**

La présente analyse est partie du constat du développement fulgurant qu'a connu le téléphone portable dans la ville de Lomé depuis son avènement en 1998. Ce constat relève d'un paradoxe en ce sens que la ville de Lomé eu égard aux pratiques sociales (relations basées sur la primauté du contact physique), aux revenus et au niveau d'instruction relativement faible de sa population, au manque d'infrastructures adaptées et à l'existence d'un environnement politico-économique non favorable à la concurrence, n'était pas favorable à sa vulgarisation. Ce paradoxe a été au cœur de la problématique de

cette analyse qui nous a conduit à l'élucidation des facteurs explicatifs de cette situation.

S'inspirant des théories des déterminants psychosociaux , de l'acceptation technologique et des orientations de la sociologie des usages, il ressort de cette recherche que la réforme du marché des télécommunications, la disponibilité (Prix abordable), les stratégies commerciales adoptées par les opérateurs de téléphonie mobile (cartes de recharges prépayées et accessibles pour tous, facilitation des modalités d'abonnement aux services...), la relative facilité d'utilisation du cellulaire sont des facteurs qui favorisent l'adoption du téléphone portable par les Loméens. Ce moyen de communication à travers ses multiples fonctions est utilisé à des fins diverses et répond surtout à des besoins pratiques et professionnels des usagers. Il y a aussi l'aspect lié à l'image que les gens se font de cette nouvelle technologie de la communication. Disposer de cet outil n'est plus la seule préoccupation. Il faut au-delà de sa possession se faire remarquer et se distinguer des autres à travers la marque, le nombre ou encore l'actualité de son appareil téléphonique. C'est un outil, un facteur de distinction sociale. Cette représentation, parce que partagée par l'ensemble de la population, favorise l'adoption de cet outil moderne de communication.

Par ailleurs, la téléphonie mobile, même si elle n'est pas une solution « magique » aux problèmes que connaît la population de Lomé et du Togo dans l'ensemble; elle n'en constitue pas moins un début de solution aux problèmes de développement : multiplication de petites et moyennes entreprises, forte activité autour des cartes de recharge et objets dérivés au mobile, facteur de rapprochement entre usagers, désenclavement des villes et villages, etc., constituent des signes positifs dans le processus de développement. Il convient alors d'adopter des stratégies appropriées pour en faire un véritable outil de développement pour l'Afrique.

## Références bibliographiques

- Alzouma G., 2008 : « Téléphone mobile et développement : l'Afrique dans la société de l'information ? », *tic & société*, Vol. 2, n° 2, pp-35-58.URL : <http://ticetsociete.revues.org/488>. Consulté le 22 juin 2012.
- Bandura A., 1982 : «Self-efficacy mechanism», *human agency, American Psychologist*, Washington,Vol. 37, n° 2, pp. 122-147.
- Barlow J. P., 1996 : *Declaration of Independence of cyberspace*. URL: <http://homes.eff.org/barlow/Declaration-Final.html>. Consulté le 11 février 2010.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., 2007 : *La reproduction*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bourdieu P., 2008 : *Le sens pratique*, Paris,Les éditions de minuit.
- Castells M., 2000 : *The Information Age: Economy- Society and Culture*, Vol.1, Cambridge MA. Oxford, UK, Blackwell.
- Chambat P., 199 : « Usages des TIC: évolution des problématiques », In *Technologie Information et Société*, Paris, vol.6, n°3, pp. 249-270.
- Davis F. & al., 1989 : «User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models», in *Management Science*, Maryland, Vol. 35, n°8, pp. 982-1003.
- Davis F., 1989 : «Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology», *MIS Quarterly*, University of Minnesota, vol.13, n°2, pp. 319-339.
- Devey M., 1996 : « Bilan des privatisations en Afrique ; l'exemple des pays de la zone franc », in *Marchés Tropicaux et méditerranéens*, Paris, n°2652, pp.1907-1973.
- Do-nascimento J., 2004 : « Jalons pour une théorie de l'appropriation des NTIC en Afrique », in *Société numérique et Développement en Afrique*, sous la direction de GABAS J. J, Paris, Editions Karthala.
- Fischer G.-N., 2003 : *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.

- Gnane N. M., 2010 : *Singularité des NTIC en Afrique noire : une illustration à travers le téléphone portable dans la ville de Lomé*, Mémoire de DEA en sociologie, Université de Lomé.
- Gnane N. M., 2014 : *Singularité des TIC et lien social en Afrique noire : une illustration à travers le téléphone portable dans la ville de Lomé*, Thèse de Doctorat en sociologie, Université de Lomé.
- Goffman E., 1972 : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. De Minuit.
- Jouët J., 2000 : « Retour critique sur la sociologie des usages », in *Réseaux*, Paris, Vol.18, n°100, pp. 487-521.
- Modandi M., 2005 : *Développement de la téléphonie mobile et lien social en Afrique : le cas du Gabon*, Thèse de Doctorat de l'Institut des sciences de l'information et de la communication de l'université lumière-Lyon 2.
- Mousli M., 2007 : « Elton Mayo et l'école des relations humaines », In *Alternatives Economiques*, Quetigny-Paris, n° 256.
- N'diaye M., 2008 : *Approche comparative de l'appropriation de la téléphonie mobile et de l'internet dans les lieux d'accès publics des villes de Rennes et de Thiès*, Thèse pour obtenir le grade de Docteur de Sociologie de l'Université Rennes 2 (France).
- Negroponte N., 1996: *Being Digital*, New York, Vintage.
- Proulx S., 2001 : « Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude ? », Actes du XII<sup>e</sup> congrès national des sciences de l'information et de la communication, *Emergences et continuité dans les recherches en information et communication*, UNESCO (Paris), SFSIC.
- Seca J.-M., 2003 : *Les représentations sociales*, Paris: Armand Colin.
- UIT, 2009 : *Profils statistiques 2009 de la société de l'information*, Genève., Iture, Vol.1, Cambridge MA. Oxford, UK, Blackwell.
- UIT, 2011 : *Mesurer la société de l'information*, Genève, UIT.
- UIT, 2013 : *UIT news n°2*, Genève, UIT. URL : [www.itunews.itu.int](http://www.itunews.itu.int). Consulté le 27 juillet 2015.

## RÉCIT DE LA PSYCHOSE D'EBOLA DANS LA PRESSE EN LIGNE IVOIRIENNE

THOAT Akoissy Clarisse-Leocadie  
Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) Abidjan

---

### Introduction

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS)<sup>1</sup>, la première infection de la maladie à virus Ebola en Afrique de l'Ouest reconnue a touché un petit garçon de deux ans décédé le 28 décembre 2013 à Méliandou, un village reculé de la préfecture de Guéckédou, au sud-est de la Guinée, au carrefour des frontières libérienne et sierra léonaise. C'est la première fois que la maladie à virus Ebola est diagnostiquée hors d'Afrique centrale<sup>2</sup>. Il faudra attendre fin mars 2014 pour que le virus Ebola soit formellement identifié.

En Côte d'Ivoire, bien qu'aucun cas de personne infectée n'ait été enregistré, la presse en ligne livre quotidiennement des informations relatives à cette maladie. Une psychose s'empare du pays malgré les messages des autorités sanitaires qui se veulent rassurantes sur les risques de cette épidémie. Au-delà de la manière de contracter la maladie, c'est sa vitesse de propagation qui est inquiétante. Depuis sa découverte en 1976 en République Démocratique du Congo (RDC), jamais la maladie à virus Ebola ne s'était répandue aussi largement, et n'avait fait autant de victimes. Le traitement qui en a été fait par les médias contribue à accroître la peur. Du jour au len-

---

<sup>1</sup> <http://www.who.int/csr/disease/ebola/fr/>

<sup>2</sup> Ébola à l'origine est le nom d'une rivière située dans le nord de la République Démocratique du Congo (RDC). C'est dans cette région que le virus responsable de la maladie est identifié pour la première fois en 1976. On lui donne le nom d'Ebola qui signifie en langue locale « eau blanche » in [www.who.int/csr/disease/ebola/situation-reports/fr/](http://www.who.int/csr/disease/ebola/situation-reports/fr/)

demain, cet évènement catastrophique devient un fait médiatique à la *Une* de la presse écrite ivoirienne, de la radio, de la télévision, sur internet en somme de tous les médias nationaux et internationaux. La fièvre hémorragique à virus Ebola évince le reste de l'actualité pour se positionner comme un sujet majeur de l'information. L'objet de notre propos, est de savoir comment la presse en ligne en Côte d'Ivoire a mis en récit la maladie Ebola dans ses rédactions pour informer le public. D'autant que

« Serions-nous tous pris dans ce cercle infernal où nos angoisses existentielles sont relayées par des informations encore plus angoissantes qui confortent nos peurs et nous poussent à en savoir toujours davantage, pour justifier ces peurs autant que pour tenter de les exorciser » ? (Lits 1993 :45)

## **1. Cadre théorique et méthodologique**

### **1.1. Cadre théorique**

La maladie à virus Ebola a constitué, depuis son apparition en décembre 2013 en Afrique de l'Ouest, un sujet de discours et de récit dans les médias. Ces derniers, à travers les récits qu'ils élaborent, véhiculent et indiquent l'état des perceptions collectives. Ils influencent la construction et la transformation des représentations de l'imaginaire. Ils sont à la fois des reflets et des prescripteurs de l'opinion publique. Dans la sphère publique, les médias de masse tels que la presse en ligne constituent « des instances majeures du système symbolique » (Coman 2003 : 47). Le traitement de la maladie à virus Ebola sur la scène publique peut être qualifié de « récit médiatique », (Lits 2008 : 19), c'est-à-dire un fait qui naît d'une rupture dans l'ordre social mise en récit par les médias et n'ayant jamais de fin définitive. Ainsi, l'étude des récits médiatiques de la maladie à virus Ebola peut répondre à la question principale qui s'énonce comme suit : comment les récits de la presse en ligne ivoirienne portent en eux les germes de la psychose ? En partageant les mêmes idées que Marion, on partira de la remarque selon laquelle « chaque média, selon la façon dont il mobilise, combine et démultiplie nos

matériaux d'expression familier (...) possède(...) sa propre énergie communicationnelle» (Marion 1995 : 184). En effet, l'une des caractéristiques de la presse en ligne réside dans la capacité à l'interaction. Ainsi, chaque internaute s'octroie le droit de créer des contenus relatifs à l'information diffusée par le média. Alors nous assistons à une co-construction de l'information comme dans la conception pragmatique de la communication où le sens du message n'est plus établi à l'avance puisque l'émetteur qui est ici le média et le récepteur qui est l'internaute devient à son tour émetteur. Les deux entités forment ensemble un co-partenariat dans la détermination du sens du message.

Cette étude est construite autour de l'activité descriptive et narrative textuelle du récit dans l'optique de l'Observatoire du récit médiatique(ORM)<sup>1</sup>, qui considère les textes journalistiques et leurs commentaires comme étant des récits qu'on peut analyser en se limitant à eux. Elle relève de la narratologie, théorie qui analyse les composantes et les processus du récit et implique que tout récit a un sujet qui peut être centré sur les effets émanant du texte. Selon Lits « il n'existe pas de société sans histoire et toute histoire se manifeste sous la forme de récit» (2008 : 10). L'analyse des caractéristiques du récit médiatique permet d'inscrire le récepteur dans le récit. Car, le récit ne prend tout son sens qu'en fonction des expériences et du contexte dans lequel se trouve le récepteur.

## 1.2. Cadre méthodologique

Les articles relatifs à la maladie Ebola sont tirés de deux sites de la presse en ligne à savoir : *Abidjan.net* et *connectionivoirienne.net*. On peut également comprendre la part que peut prendre la techno-

---

<sup>1</sup> Est un groupe de recherche de l'École de communication de l'Université catholique de Louvain en Belgique. Fondé en 1991, il analyse de manière théorique et empirique le système médiatique, en se focalisant plus particulièrement, mais non exclusivement, sur les questions d'information. Les recherches de l'ORM se composent de trois volets complémentaires : constituer un cadre méthodologique rigoureux et spécifique d'analyse du récit de presse, appliquer cette méthodologie à l'étude de récits médiatiques contemporains, diffuser des analyses thématiques ou circonstanciées.

logie dans la construction du récit véhiculé par la presse en ligne, considérant que la technologie participe à la construction de la signification du message, étant entendu que l'une des caractéristiques est l'interactivité des lecteurs. Il s'agit de saisir la construction de l'information sur la maladie à virus Ebola dans la presse en ligne. En effet, ces sites sont des moteurs de recherche et des sites web d'actualité. La particularité réside dans la gratuité d'accès à ces deux sites sans inscription au préalable.

La méthode de l'analyse narratologique qui convient à cette étude, est l'axe thématique. Marion explique que

« l'axe thématique repose sur les choix du sujet et du propos. Le sujet correspond à l'événement ou plus précisément au fait brut dont l'information fait l'objet. Le propos correspond à la manière dont l'équipe rédactionnelle traite de l'événement, comment elle se l'est approprié, c'est-à-dire ce qu'elle a bien voulu en dire. Il fait allusion également aux différentes thématiques abordées dans le récit » (Marion 1995 : 27).

Le corpus, quant à lui, comprend les articles qui datent du 11 août au 22 août 2014. Les bornes chronologiques de cet événement correspondent pour la première date de la décision du gouvernement de suspendre les vols en provenance des pays touchés par le virus Ebola. La seconde date évoque la fermeture des frontières terrestres. Face à la propagation du virus Ebola au Liberia et en Guinée, le gouvernement ivoirien a décidé, le 22 août 2014, de fermer ses frontières terrestres avec ces deux pays voisins.

Nous avons retenu un échantillon restreint de dix articles et dix commentaires en ligne sur la période du 11 au 22 août inclus. Ce corpus est reparti comme suit : 5 articles et 5 commentaires sur *Abidjan.net* et 5 autres articles et 5 commentaires sur *connectionivoirienne.net*. Au total, 20 items ont été retenus pour composer le corpus. L'analyse thématique des récits presse est mise à contribution et consiste à repérer les unités qui constituent l'univers narratif de l'énoncé. Ainsi, nous avons la thématique centrale qui est la psychose de la maladie à virus Ebola dans la presse en ligne. Autour de cette thématique principale, gravitent des unités conceptuelles qui la ren-

forcent. Ces unités sont, entre autres, hantise de la mort, Ebola ou l'humanisme mis à l'épreuve, enfin, combattre Ebola en Côte d'Ivoire : entre TIC et religion, expression d'une peur certaine ? Toutes ces unités sont développées dans cette étude.

## **2. Presse en ligne et Ebola**

### **2.1. Hantise de la mort**

L'angoisse qui découle de l'annonce de l'existence de la maladie dans la zone de l'Afrique de l'Ouest est révélée à travers le rapport de l'OMS. Les deux sites s'inspirent de ce rapport pour mettre en avant leur propos.

Le bilan de L'Organisation mondiale de la santé (OMS)<sup>1</sup> établi le 4 août 2014, a décrété l'épidémie de fièvre hémorragique Ebola comme une urgence de santé publique et de portée mondiale. Ce décret fait suite à l'état des lieux réalisé dans les pays d'Afrique de l'Ouest touchés par la maladie. L'on note que dans ces pays, à savoir le Libéria, la Sierra Léone et la Guinée,

« le nombre augmente et la chaîne de transmission est évolutive. Les autorités sanitaires n'arrivent pas à identifier tous les cas ni à suivre la trace des personnes en contact avec les malades et qui peuvent être contaminées à leur tour ».

L'OMS estime aussi que les centres de soins et les hôpitaux manquent de matériel et de personnel. Car c'est la première fois que l'Afrique de l'Ouest fait face au virus Ebola et ses spécificités sont mal connues. En décrétant cet état d'urgence sanitaire mondial, l'OMS a voulu faire réagir la communauté internationale dans l'optique d'endiguer l'épidémie. Elle a appelé tous les pays du monde à prendre les mesures qui s'imposent pour contrer la propagation de la maladie. C'est dans cette optique que la Côte d'Ivoire a suspendu ses vols en direction des pays contaminés par la maladie, le 11 août

---

<sup>1</sup> (<http://www.who.int/bulletin/volumes/92/12/14-149278/fr/>)

2014. Finalement, a décidé de fermer ses frontières terrestres le 22 août 2014 aux pays concernés.

Les articles parus pour la circonstance ont suscité plusieurs réactions auprès des internautes. Entre autres, la question de savoir pourquoi ces mesures ? Six (6) commentateurs sur les dix (10) choisis ont évoqué la situation de peur. Pour étayer ses propos, l'un des commentateurs sur *connectionivoirienne.net* a diffusé un lien du site [www. http://ici.radio-canada.ca/](http://ici.radio-canada.ca/) d'un article intitulé « l'épidémie du virus Ebola : peur irrationnelle face à l'Ebola : la faute aux médias » ? Ce site reprend en ligne les réactions de certains organes de presse occidentaux à propos de la maladie à virus Ebola. En effet, selon ce site, qui rapporte les commentaires de radio Canada, certains Occidentaux croiraient que les images des médias qui couvrent l'épidémie en Afrique sont extrêmement fortes car l'image, la perception que les gens ont d'un virus contagieux comme Ebola, vient d'une intense couverture médiatique. La maladie véhicule une image très forte. Cela déclenche une réaction émotive qui affecte la capacité de raisonner logiquement. C'est pourquoi ils jugent que :

« C'est une épidémie à la fois biologique et psychologique, et la peur peut se répandre encore plus vite que le virus. Une affirmation apocalyptique reposant non sur les réalités de la maladie telle qu'elle existe aujourd'hui<sup>1</sup>».

Même si la menace d'hémorragie à virus Ebola est infime ou lointaine pour les Occidentaux, la couverture des médias peut amener à « développer un biais cognitif qui nous pousse à croire que les choses se produisent plus fréquemment qu'elles ne le sont en réalité<sup>2</sup>».

Certains commentateurs s'interrogent sur la raison de la peur de la maladie à virus Ebola. On entend parler d'organes qui se liquéfient. D'yeux qui saignent. Ebola est une façon effrayante de mourir. Mais il y a d'autres façons tout aussi terribles de perdre la vie. Pour-

---

<sup>1</sup><http://www.connectionivoirienne.net/102931/ebola-fermeture-frontieres-en-cote-divoire-mesure-contestee-frontieres-poreuses-colere-habitants>.

<sup>2</sup>*Idem*

tant, personne ne dépeint les accidents de voiture comme une contagion, et nous ne redoutons pas autant des maladies telles que la grippe ou la pneumonie. Dans un certain sens, Ebola réveille les terreurs collectives tout en puisant dans l'imaginaire social. C'est dans cette optique qu'Ebola, synonyme de la mort, a été représentée en tant que

« figure anthropomorphe ou comme personnage fictif dans les différents récits de la presse en ligne. La personnification de la mort en tant qu'entité vivante, consciente et sensible, est liée à l'idée de la mort et à son poids historique et philosophique considérable dans l'imaginaire populaire» (Wagner 2003 : 334).

La maladie à virus Ebola est présentée comme un acteur essentiel dans la scénarisation de l'événement. Deux personnes sur cinq qui ont commenté l'article relatif à la fermeture des frontières de la Côte d'Ivoire s'inquiétaient de la possibilité de voir l'épidémie d'Ebola s'étendre en Côte d'Ivoire.

Certains commentateurs n'ont pas hésité à blâmer les médias pour leur couverture médiatique excessive, estimant que la surabondance d'informations embrouille ou sème la psychose au sein du public au lieu de l'éclairer.

Un commentateur d'un article sur *Abidjan.net* relève que :

« Les mêmes dérives alarmistes ont été observées autour des risques de la grippe H1N1, plus contagieuse, mais moins mortelle. Les médias carburent au catastrophisme, et la fièvre Ebola fournit la catastrophe parfaite, digne des films d'horreur phénomène de l'Ebola, c'est un phénomène de peur filtré et déformé par les médias<sup>1</sup>».

Ainsi, les décisions politiques « sont influencées par le filtre et la distorsion médiatique comme c'est le cas de la fermeture des frontières avec les pays touchés par le virus Ebola<sup>2</sup>». La distorsion des médias impose des choix qui ne sont pas bien éclairés. Pour justifier

---

<sup>1</sup> <http://news.abidjan.net/h/514419.html>

<sup>2</sup> <http://news.abidjan.net/p/200668.html>

les mesures prises par le gouvernement ivoirien, l'accent est mis sur certains cas apparus aux États-Unis et l'intérêt se porte de ce côté alors que, dans les faits, on parle d'une épidémie présente aux frontières ivoiriennes. Il est de ce fait urgent de renforcer les ressources sanitaires. « La peur stimulée par les médias freine les interventions nécessaires dans les régions qui ont le plus besoin d'aide<sup>1</sup> ».

Certains commentateurs fustigent le manque de solidarité des pays africains qui ne se sont intéressés au fléau que lorsque la presse occidentale en a fait un très large écho. Ils font un parallèle avec les assassinats récents d'Occidentaux par le groupe État islamique. Des milliers de Syriens, de Kurdes ou d'Irakiens ont été torturés, égorgés, empalés et crucifiés avant que la décapitation d'une poignée d'Occidentaux ne stimule l'intervention d'une coalition internationale dans le conflit. « Ce qu'on appelle le terrorisme est basé sur la peur, et les médias sont des vecteurs de cette peur. Il faut être conscient de l'impact des médias. Il faut être plus factuel, plus rationnel<sup>2</sup> ».

Ainsi, l'idée du miroir déformant, de la distorsion de la réalité par la couverture médiatique a fait le tour des internautes. L'épidémie d'Ebola demeure inquiétante, tragique et misérable, surtout qu'elle frappe l'Afrique de l'Ouest déjà surchargée de catastrophes. Certains commentateurs conseillent que si l'on veut que le journalisme rapporte correctement ce qui se passe dans le monde, les médias ne devraient pas baser leurs choix sur des situations de peur et de panique qui les amplifient par ailleurs. Il y a certainement des raisons de se poser des questions et de se préparer devant la menace d'Ebola.

En outre, les internautes dénoncent le fait que la désinformation fait des morts dans cette crise. La bonne information, celle qui éclaire au lieu de faire peur, est capable de faire reculer les chiffres effarants d'une crise sans précédent. Il faut combattre la peur, qui est plus contagieuse que le virus. Alors que

---

<sup>1</sup> Idem

<sup>2</sup> <http://www.connectionivoirienne.net/102931>

« Des centaines de Guinéens, puis des hordes de Libériens et de Sierra-Léonais sont morts. Silence. En juin, l'organisation Médecins sans frontières déclare l'épidémie hors de contrôle. Silence. L'ONG répète son cri d'alarme en juillet. Silence. Il a fallu que des humanitaires blancs soient infectés, en août, pour qu'on commence à s'y intéresser, à s'inquiéter pour notre santé <sup>1</sup>».

Ce constat met en exergue l'orientation que peut prendre la mobilisation concernant la maladie à virus Ebola. Elle peut prendre une importance capitale selon l'origine des victimes.

Dès que la présence de la maladie à virus Ebola fut annoncée en Amérique, elle a eu un écho plus retentissant que durant les six premiers mois de l'épidémie. Tout le monde a vu le visage de cette première victime d'Ebola en sol américain.

« Combien de visages de victimes mortes en Afrique avons-nous vu ? Notre silence et notre inaction nous rattrapent. Si on avait pris cette épidémie au sérieux dès le départ, elle serait déjà maîtrisée. Mais le pire reste à venir <sup>2</sup>».

Alors que l'épidémie d'Ebola est désormais hors de contrôle en Afrique de l'Ouest, avec des milliers de victimes comptabilisées au Liberia, en Sierra Leone et en Guinée, et plusieurs milliers d'autres menacées, le temps de réaction du monde aura été d'une lenteur aussi glaçante que mortelle.

Aux yeux de certains internautes, ce n'est que depuis la contagion des Occidentaux que l'OMS a qualifié cette maladie de problème de santé publique. Alors que le virus a tué plusieurs personnes. Un chiffre relativement faible par rapport à d'autres maladies plus courantes comme le VIH/sida ou le paludisme, mais plusieurs facteurs propres à cette épidémie font que les spécialistes de santé publique sont extrêmement inquiets à cause de certains facteurs à savoir le taux de létalité et la facilité du mode de transmission.

Mais, tous ces facteurs ont beau être terrifiants ; aucun ne reflète la tragédie véritablement épouvantable que représente cette

---

<sup>1</sup> *Idem.*

<sup>2</sup> <http://www.connectionivoirienne.net/102931>

maladie. Ce qu'il y a de plus violent avec ce virus, c'est le mode de propagation. Cette expansion de la maladie s'effectue par contact avec des fluides corporels qui provoquent des fièvres intenses, puis génèrent des caillots sanguins et des hémorragies mortelles.

Cette fièvre hémorragique contagieuse est mortelle dans la moitié des cas et imprègne dans les consciences le spectre de la mort redouté par tous. Au-delà de cet aspect inéluctable auquel toute l'humanité sera confrontée un jour ou l'autre, c'est aussi autant le mode de contagion du virus que les circonstances de la mort qui effraient. L'être humain vit avec cette peur latente de la mort et du danger permanent. Seulement, il est plus à même de la surmonter lorsqu'il a l'impression de maîtriser les risques et qu'il est capable de définir un schéma comportemental pour s'en prémunir. Or, comme toutes maladies virales, avec ce degré de dangerosité, elle est invisible et on ne sait donc pas d'où peut provenir le danger. C'est d'autant vrai que les premiers symptômes se confondent de très près avec une grippe dite classique, ce qui alimente encore plus la psychose. La crainte d'agoniser dans d'atroces souffrances avant de rendre l'âme alimente les fantasmes les plus funestes. Parfois, la peur d'un événement est plus néfaste encore que le fléau lui-même. Cela induit déjà que la mort a pris le pas sur la vie.

S'imaginer atteint par la maladie, en quarantaine et mourir seul éloigné de ses proches peut également être une source non négligeable de phobies. C'est également le potentiel de propagation d'une maladie de masse qui marque les consciences et vient réveiller une partie de notre inconscient collectif. Dubied explicite cette idée en mettant l'accent sur le sujet de la peur qui, selon elle, serait « le réel » (Dubied 2003 : 11). En effet, il est anticipé par l'imaginaire juste avant qu'il ne surgisse.

« Le réel qui fait peur ; mais pas lorsqu'il est directement perçu, plutôt lorsqu'il baigne encore dans le flou de l'imagination qui en anticipe la perception(...) Parce que l'imagination fonctionne sur une part d'incertitude : mais cette incertitude de la peur qui anticipe sans cesse la réalité au fur et à mesure que celle-ci se réalise, devient présente » (Dubied 2003 : 11).

## 2.2. Ebola ou l'humanisme mis à l'épreuve

Dans leur grande majorité, les victimes se retrouvent parmi le personnel médical ou le cercle familial, prises au piège par Ebola pendant qu'elles ne faisaient que leur travail et s'occupaient de leurs semblables. L'on note un nombre élevé de femmes parmi les victimes. La maladie à virus Ebola parasite notre humanité. Même un contact fugace avec la personne infectée peut contaminer la personne qui s'en occupe.

Les narrations des cas d'Ebola font très peur comme nous venons de le noter.

« Ce sont des petits garçons, seuls dans les rues, sans parents, grelottants de fièvre et intouchables par la foule qui passe près d'eux. Ce sont des hommes adultes qui se tordent de douleur aux portes des hôpitaux et attendent qu'on les prenne en charge, accompagnés de proches qui, impuissants, se demandent comment leur venir en aide <sup>1</sup>»

Si rien ne lui fait obstacle, Ebola est capable de détruire des familles entières en à peine un mois, les proches de ces familles quelques temps après, puis les amis de ces proches et ainsi de suite. Quand le virus s'installe « il taillade le cœur de la famille et de la civilisation<sup>2</sup>». En plus des hémorragies et de son taux de létalité, voilà pourquoi la maladie est terrifiante. Ebola déchire les liens qui nous rendent humains. Les médecins et soignants ont été à pied d'œuvre pour dénouer ces liens, en luttant désespérément contre les tendances naturelles qui poussent les gens à s'occuper de leurs proches. D'agressives campagnes d'information ont été lancées ; les mises au point sont fréquentes et le plus largement diffusées. On en appelle à l'armée et aux politiques pour obtenir toujours plus de matériel et d'infrastructures et tenter d'endiguer l'hystérie. Mais, aucun bout de plastique ou de latex ne semble pouvoir dévier le cours de ces inclinations humaines. Les acteurs de la santé publique affrontent des

---

<sup>1</sup> <http://www.connectionivoirienne.net/102576>

<sup>2</sup> Idem

risques incroyables et s'adaptent à des ressources extrêmement limitées pour sauver les personnes infectées. Pourtant, cette initiative de sauver des vies humaines ne résout pas le problème. Les personnes infectées ne se plient pas toujours aux règles de la quarantaine. Certaines œuvreront sans protections vestimentaires adéquates. D'autres aideront sans respecter les bonnes procédures. Et d'autres encore refuseront d'être mises en isolement, car cela signifiera de laisser famille et proches derrière eux, abandonner leur humanité et devoir se soumettre à l'horreur d'une mort stérile et solitaire. En de tels moments, il est tentant de se focaliser sur les actions absurdes et stupides de quelques-uns. En Sierra Leone, l'un des premiers vecteurs de l'épidémie serait une guérisseuse traditionnelle qui se targuait de pouvoir guérir Ebola. À Monrovia, une clinique a été prise d'assaut par une foule en colère et les malades sortis de leurs lits. «Ebola n'existe pas<sup>1</sup>» ! Aurait-on entendu crier pendant l'attaque. Un journal du Liberia publiait un article laissant entendre qu'Ebola pouvait être un complot ourdi par les Etats-Unis dans le but d'affaiblir l'Afrique. Plus triste encore, « une équipe de soignants et de journalistes a été sauvagement assassinée en Guinée<sup>2</sup> ». En d'autres termes, il est facile d'attribuer la propagation du virus à l'idiotie, à l'analphabétisme, au ritualisme et aux théories du complot... et à certains facteurs irrationnels.

Les internautes s'interrogent sur ce que nous ferons s'il s'agissait de nos proches :

« Imaginez: votre enfant vient de tomber malade, il a la fièvre. Est-ce vous le repoussez et refusez de le toucher<sup>3</sup> » ? Ce cri de cœur des internautes renverrait à savoir qui pourrait en vouloir à ces personnes car la gageure est terrible, abominable. C'est un dilemme moral. Rester, reconforter et offrir de l'amour et des soins à ceux qui en ont désespérément besoin, ou les conduire au plus vite vers une unité d'isolement et peut-être ne plus jamais les voir? Le choix est inhumain. Ce qui rend le virus Ebola si terrifiant, ce n'est pas son taux

---

<sup>1</sup><http://news.abidjan.net/h/506077.html>

<sup>2</sup><http://news.abidjan.net/h/506077.html>

<sup>3</sup> *Idem.*

de létalité, sa croissance exponentielle, le caractère cauchemardesque de son mode d'action, la facilité de sa transmission ou les menaces de mutation. Le plus terrifiant, c'est qu'il n'y a quasiment rien d'autre à faire pour les proches d'un malade que de prendre leurs distances.

En effet, ce sont les similarités, pas les différences, qui rendent si vulnérables face à ce fléau. Le moindre mécanisme, la moindre expression de la sollicitude, ce dispositif que l'humain utilise pour se lier à sa famille et ses voisins est pourchassé par Ebola.

« Même si l'on convainc toute une population d'abandonner certains rituels, comme le lavage des morts, ce ne sera pas aussi facile de persuader les parents d'arrêter de tenir leurs enfants en souffrance, les enfants d'arrêter de s'accrocher à leurs parents malades et les enfants d'arrêter de jouer, de se chamailler et de se baver les uns sur les autres<sup>1</sup>».

Lorsque le personnel médical le demandera aux gens, sans leur donner d'autres méthodes pour exprimer leur sollicitude, alors la compassion et la sollicitude trouveront des niches, hors des quarantaines, pour s'exprimer. Plus cette humanité s'exprimera sans contrôle, plus le virus aura d'espace pour se développer. Une humanité non contrôlée qui s'immiscera par les fissures des murs construits pour protéger nos familles et qui portera la mort sur son dos.

Ebola menace l'humanité en s'attaquant à la sollicitude. La solution la plus simple serait de détruire cette humanité en isolant tout et tout le monde et en laissant la maladie s'éteindre d'elle-même. Ce qui signifie nous détruire afin de nous sauver, ce qui n'a absolument rien d'une solution. Il nous faut trouver une méthode capable de faire passer notre sollicitude sans en passer par le toucher, ou qui pourrait nous permettre de contacter sans nécessiter de contact. Pour le moment, les barrières physiologiques sont nécessaires. Mais, il est impossible d'empêcher les gens de s'occuper des autres. Pour l'instant, nous devons donc créer de nouveaux mécanismes de soins.

---

<sup>1</sup>Idem.

Vu qu'il est impossible de repousser l'humanité qui est en nous, nous devons coordonner l'humanité, à un niveau familial, régional et mondial.

Le seul et unique moyen pour combattre une maladie qui se greffe tel un parasite à notre humanité, c'est de la noyer dans une humanité encore plus grande, encore plus forte. Il faut vacciner l'Afrique et le reste du monde par une injection d'humanité si puissante que la maladie ne pourra plus faire souche. Ce qu'il nous faut pour vaincre ce virus, c'est le combattre par tous les canaux de sensibilisation.

### **2.3. Combattre Ebola en Côte d'Ivoire : entre TIC et religion, expression d'une peur certaine ?**

La psychose qui règne dans les informations relatives à la maladie à virus Ebola a conduit à la méfiance de la population ivoirienne vis-à-vis des autorités gouvernementales. Cette suspicion est rapportée par certains internautes qui accusent, par exemple, l'État de dissimuler jusqu'à « des centaines de morts<sup>1</sup>».

Les rumeurs seraient surtout présentes dans tout le pays. La preuve en est que :

« les habitants du village de Koutouba au nord du pays, pris de panique une nuit d'août, se sont généreusement abreuvés d'eau salée afin de parer la propagation du virus. Pour finalement écopier d'une épidémie de diarrhée carabinée<sup>2</sup>».

Cette angoisse contagieuse inquiète le milieu humanitaire, qui craint une fuite du personnel médical. Faute de préparation, celui-ci est partout le plus exposé et le premier fauché par le virus. Quelques centres de santé ont bénéficié d'exercices grandeur nature mais la plupart manquent cruellement de formation. Enfiler une combinaison requiert ainsi une réelle technicité, explique-t-on. «Les choses

---

<sup>1</sup> (<http://www.connectionivoirienne.net/102369>)

<sup>2</sup> Idem

bougent. Récemment, nous avons eu le feu vert de nos bailleurs pour mener des actions sur le personnel de santé<sup>1</sup>».

Pour faire face à toutes ces rumeurs, le gouvernement de Côte d'Ivoire a mis en œuvre un plan de prévention en intégrant les Technologies de l'information et de la communication (TIC). En plus des deux chaînes de télévision publique, le gouvernement s'appuie sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter) et les opérateurs de téléphonie mobile pour faire passer des messages de sensibilisation au virus de l'Ebola. Ainsi, les abonnés ont reçu plusieurs alertes SMS sur le fléau. Ces messages sont libellés comme suit : « Le risque Ebola est réel. Ne pas chasser, manipuler et manger la viande de brousse. Éviter de serrer les mains, les contacts avec les animaux et les cadavres<sup>2</sup>». C'est l'un des nombreux messages envoyés aux abonnés des six (6) opérateurs de téléphonie mobile en Côte d'Ivoire (Orange-Côte d'Ivoire, Mtn, Moov, Green, Commium et Café Mobile) par le gouvernement ivoirien, à travers le Centre d'information et de communication gouvernementale (CICG).

Sur internet en Côte d'Ivoire, le «Ice bucket challenge<sup>3</sup>», devient le défi «Mousser contre l'Ebola<sup>4</sup>». La campagne virale sur internet qui montre des célébrités se verser de l'eau dessus a été détournée par les Abidjanais. Le principe est semblable mais «Mousser contre la maladie à virus Ebola» se veut une campagne de sensibilisation sur les mesures d'hygiène extrêmes à prendre pour se protéger contre cette maladie via les réseaux sociaux. En marge de cette campagne, d'autres actions ont vu le jour sur la toile. La mobilisation est en marche sur internet.

*Abidjan.net* rapporte que « des vidéos postées sur les réseaux sociaux montrent des internautes à Abidjan en train de se verser un seau d'eau savonneuse pour répondre à un appel qui leur a été lancé par un autre avant eux. « Mousser contre Ebola<sup>5</sup> ». Du nom de cette

---

<sup>1</sup><http://www.connectionivoirienne.net/102369>

<sup>2</sup><http://news.abidjan.net/h/513370.html>

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup><http://news.abidjan.net/p/200668.html>

campagne inspirée du « Ice Bucket challenge ». Le défi rappelle l'importance de l'hygiène dans la lutte contre cette épidémie. Toute personne qui ne relèvera pas le défi s'engage à distribuer un lot de boîtes de gel hygiénique pour les mains à des personnes de son entourage.

Le Gouvernement, en plus de la fermeture des frontières, continue de renforcer sa veille épidémiologique. Deux centres de traitement Ebola ont été installés dans les centres hospitaliers universitaires (CHU) de Yopougon et de Cocody. Il a également démontré sa solidarité envers les pays affectés par le virus avec un don d'un million de dollars. Le centre d'appel dédié à la maladie est débordé, avec plus de 3 000 coups de téléphone par jour.

Selon la directrice du Centre d'information et de communication gouvernementale (CICG), l'objectif est de donner les informations actualisées sur le virus de l'Ebola au plus grand nombre de personnes en Côte d'Ivoire. « Ce programme est développé dans le cadre du Système d'Information multimédia du gouvernement (SIM-Gouv). Celui-ci est une réponse à l'exigence de visibilité sur la toile que satisfait le gouvernement ivoirien. Ce, pour mieux se faire voir de ses partenaires, des médias et rendre l'information accessible aux populations<sup>1</sup>».

Dans le processus de mise en œuvre de la réponse nationale contre la maladie à virus Ebola, le Gouvernement ivoirien, en collaboration avec le Programme des nations unies pour le développement (PNUD) et l'Union nationale des journalistes de Côte d'Ivoire (UNJCI) a initié un séminaire de formation et de sensibilisation à l'intention des médias. Cette action a pour but d'assurer un meilleur relai de l'information sur les mesures préventives contre l'Épidémie à fièvre hémorragique Ebola. Il s'agit, à terme, de maintenir les populations à un niveau de veille face au risque que constitue cette épidémie pour la Côte d'Ivoire, par le respect des mesures préventives édictées par les autorités locales. Mais également, de renforcer la surveillance épidémiologique au niveau communautaire, de sorte que tout éven-

---

<sup>1</sup> *Idem.*

tuel cas qui serait détecté soit automatiquement pris en charge. Sur le site du ministère ivoirien de la santé, les populations sont appelées à se laver régulièrement et soigneusement les mains à l'eau et au savon, à éviter de serrer les mains et de faire des accolades. Cette communication de masse a mobilisé tout le monde. Les leaders communautaires ou religieux sont en première ligne. Les guides religieux musulmans et chrétiens sont invités à participer à la lutte contre ce fléau. C'est ainsi que les imams invitent désormais les fidèles à réaliser leurs ablutions chez eux plutôt que dans les sanitaires des mosquées. Quant aux chrétiens catholiques qui, habituellement étaient invités à se serrer les mains en signe de paix au cours des célébrations eucharistiques, ils devront maintenant « s'incliner ». Pour éviter les contaminations, la distribution de la sainte communion dans la bouche est interdite pour ne pas « laisser de salive sur les doigts du prêtre », elle se fera uniquement dans la main.

Depuis le rebond épidémique en juin 2015, la psychose est plus intense. « Dans mon entreprise, même ceux qui prenaient la chose à la légère, qui continuaient à chasser le gibier envers et contre tout, respectent désormais les consignes<sup>1</sup> ».

La volonté politique doublée d'une communication effrénée est à la base du succès de la Côte d'Ivoire qui, malgré la proximité géographique de l'épidémie, ne déplore toujours aucun malade. Ces mesures du gouvernement, couplées avec les actions de ses citoyens, valent à la Côte d'Ivoire d'être jusqu'à ce jour épargnée par le virus d'Ebola.

Mais, certains internautes révèlent que cette stratégie qui met en scène l'utilisation des TIC et l'implication des chefs religieux serait à coup sûr, l'expression de la peur réelle d'un gouvernement qui n'a pas les moyens nécessaires pour circonscrire cette épidémie au cas où elle serait présente sur son sol.

---

<sup>1</sup> <http://news.abidjan.net/p/200668.html>

## **Conclusion**

L'analyse thématique issue de la narratologie médiatique de la presse en ligne ivoirienne relative à la maladie à virus Ébola, montre que le registre de la psychose est très présent. En effet, les descriptions des symptômes de la maladie sont effroyables. Le nombre de personnes infectées qui en meurent est très élevé. Les structures sanitaires qui accueillent les malades sont inadaptées. La stratégie mise en place par le gouvernement ivoirien impliquant les religieux et les TIC n'est guère rassurante. En somme, les articles et leurs commentaires de la presse en ligne sont empreints de psychose. Il n'en demeure pas moins que les internautes ont réagi en apportant des preuves, donnant l'impression qu'on leur cachait la réalité pour ne pas les alarmer. La hantise de la mort, la scénarisation du pire, le rôle amplificateur et sensationnaliste de la presse en ligne renforcent l'imaginaire catastrophiste de cette maladie. La perception de la maladie à virus Ebola telle qu'elle se manifeste dans la presse en ligne est non seulement dépendante de l'état des mentalités, à un moment donné sur ce sujet, mais également d'une série de faits tangibles contemporains à cette médiatisation. D'un côté, contrôler le message véhiculé dans les médias pour ne pas affoler les populations et, de l'autre, informer le peuple pour éviter la propagation exponentielle du virus. N'est-ce pas cette psychose qui a contribué à propager rapidement la maladie à virus Ebola faisant plusieurs milliers de morts ?

## **Références bibliographiques**

### **Sources électroniques**

« Il n'y a pas, à ce jour de cas d'Ebola déclaré en Côte d'Ivoire selon la Ministre de la santé » in <http://news.abidjan.net/h/513370.html>. Publié le 11 août 2014.

- Ebola : près de 100 libériens refoulés à la frontière ivoirienne in <http://news.abidjan.net/p/200668.html>. Publié le 15 août 2014.
- Côte d'Ivoire : menace très élevée d'Ebola, le gouvernement recommande d'éviter de se serrer les mains in <http://news.abidjan.net/h/514419.html>. Publié le 14 août 2014
- Ebola : la Côte d'Ivoire ferme ses frontières avec la Guinée et le Libéria in <http://news.abidjan.net/p/200668.html>. Publié le 22 août 2014.
- Ebola : « Tous les cas évoqués en Côte d'Ivoire ne sont que des rumeurs » (chercheur institut pasteur) in <http://news.abidjan.net/h/506077.html>. Publié le 22 août 2014.
- « Ebola et fermeture des frontières en Côte d'Ivoire, mesures contestée, frontières poreuses, colère des habitants ». in <http://www.connectionivoirienne.net/102931>.
- « l'épidémie du virus ebola : peur irrationnelle face à l'Ebola : la faute aux médias? » in <http://www.connectionivoirienne.net/102407>. Publié le 22 août 2014.
- « Ebola: une pandémie démythifiée, le mensonge généralisé source d'un business florissant. » in <http://www.connectionivoirienne.net/102576>. Publié le 20 août 2014.
- « Ebola en Côte d'Ivoire vols suspendus...le ministère de la santé conseille d'éviter de se serrer les mains. » in <http://www.connectionivoirienne.net/102051>. Publié le 11 août 2014.
- « Raymonde Goudou avoue : Gérer Ebola est difficile en Côte d'Ivoire » in <http://www.connectionivoirienne.net/102369> publié le 21 août 2014.
-

## Bibliographie

- Coman Mihai, 2003 : *Pour une anthropologie des médias*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 210 p.
- Grevisse Benoît, 2014 : *Écritures journalistiques stratégies rédactionnelles, multimédia et journalisme narratif*, Bruxelles, De Boeck, 362 p.
- Dubied Annik, 2003 : « Quand les crimes et les délits médiatisés suscitent la peur » in [http://www.unine.ch/journalisme/colloque\\_peur.html](http://www.unine.ch/journalisme/colloque_peur.html), consulté le 22 juillet 2015.
- Lits Marc, 2008 : *Du récit au récit médiatique*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 236 p.
- Lits Marc, 1993 : *La peur, la mort et les médias*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière.
- Marion Philippe, 1995 : « Propositions pour une médiatique narrative. Lecture d'un reportage photographique de Paris Match », in, *Le roman-photo*, Amsterdam, Rodopi, pp 23-40.
- Wagner Frank, 2003 : « On ne badine pas avec la mort. Esquisse d'une typologie des résurrections fictionnelles », in *Poétique*, pp. 333-353.