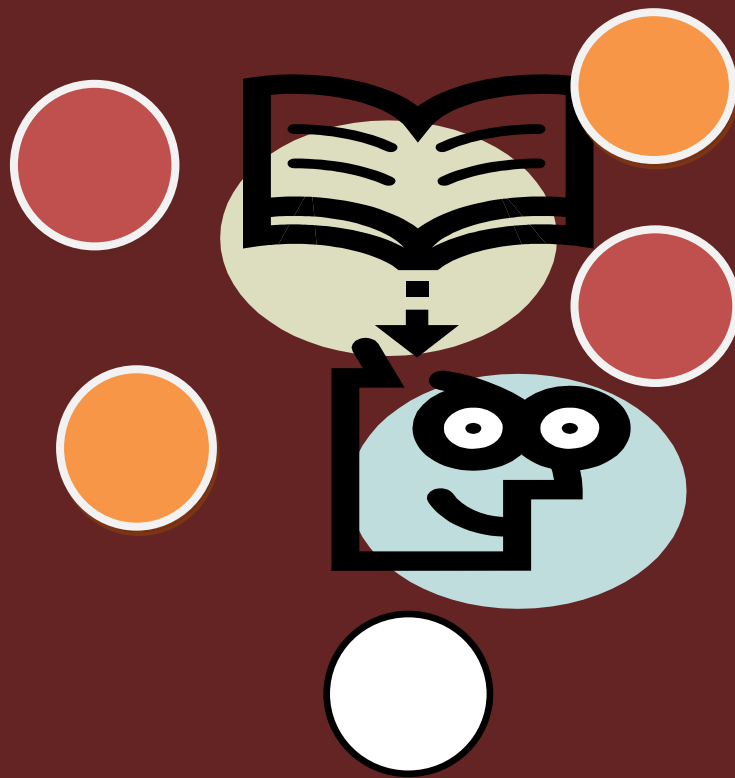


ISSN : 2226-1443

EDUCOM

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



Numéro 008 - décembre 2018

Sommaire

Présentation du CEROCE.....	III
Administration et normes éditoriales.....	VIII
Miesso Abalo	1
Contexte de scolarisation des enfants handicapés dans les régions Centrale et des Plateaux au Togo	
Kwassi Komlan Agbovi et Tamégnon Yaou	29
Facteurs explicatifs des difficultés d'insertion professionnelles des couturières diplômées du centre catholique de formation technique et professionnelle Madre Agata Carelli de Lomé (Togo)	
Sena Yawo Akakpo-Numado et Ameyo Amouzou	56
L'obsolescence de l'objet traditionnel de la sociologie de l'éducation à l'université de Lomé au Togo	
Sohou Aléza	82
Le phénomène des cours de répétition : quelle lecture des dynamiques sociales dans le secteur de l'éducation au Togo ?	
Amévor Amouzou-Glikpa	110
Devenir « talibé » à Malanville au Bénin : entre exigence religieuse et contingence sociale	
Soulé El-hadj Imorou et N'koué Emmanuel Sambiéni	136
Les problèmes de l'évaluation de la philosophie en classe de terminale	
Chris Poppel Louyindoula Bangana Yiya, Michel Emile Mankessi et Rodolphe Diele-Diack	155
Problématique de l'enseignement du cours de la reproduction humaine et gestion de la crise de l'adolescence	
Ati-Mola Tchassama et Akossiwa Djigbodi Kata	- 182 -
L'éducation aux Droits de l'Homme dans le contexte multiculturel actuel	
Bilakani Tonyeme	- 211 -
Pratiques éducatives parentales, estime de soi des adolescents et performances scolaires	

Ismael Aboubacar Yenikoye et Zakari Mahamadou	241 -
Moyens de communication traditionnels au service du développement: La chanson populaire hausa	
Alka Ousmane Mahamadou	264 -
La duplicité du langage politique face à la franchise de la délibération publique	
Dotsè Charles-Grégoire Alosse	290 -
Musique populaire et communication en période électorale en Côte d'Ivoire	
N'Guessan Julien Atchoua.....	321 -
Analyse géo-communicationnelle des discours de l'aide au développement	
Alain Diasse	349 -
Les sociétés non occidentales dans pour <i>comprendre les médias</i> de McLuhan	
Lacina Kaboré	369 -
La rumeur, du média au fait social	
Pascal Nambo Kadja	386 -
TIC et transparence des élections en Afrique : de la situation du « parallel voting tabulation » (PVT) dans la présidentielle ivoirienne de 2015	
Tahirou Koné	402 -
Impact communicationnel de la puissance symbolique du nom "Félix Houphouët-Boigny" dans l'univers des institutions et de la culture de la paix en Côte d'Ivoire	
Jules Évariste Agnini Toa	436 -
Place des femmes dans le paysage médiatique togolais	
Namoin Yao Baglo	464 -

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

Présentation du CEROCE

Le Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation » (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 État, 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 : Mme ANATE Kouméalo, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication ;
- Assistant administratif : M. GNANE Napo Mouncaïla, Maître-assistant, Sociologie de la communication.

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, Professeur Titulaire, 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, Professeur Titulaire, 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. BATCHANA Essohanam, Maître de Conférences, Histoire Université de Lomé ; M. DIYABI Yahaya, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Cocody, Abidjan ; M. FERREOL Gilles, Professeur Titulaire, Sociologie, Université de Franche Comté, Besançon ; M. GBIKPI-BENISSAN Datè Fodio, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, Université de Lomé ; M.

GOEH-AKUE N'buéké Adovi, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; Mme JAPEL Christa, Professeure Titulaire, Psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM), M. KADANGA Kodjona, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; M. KIYINDOU Alain, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3 ; M. KOLA Edinam, Professeur Titulaire, Géographie rurale, Université de Lomé ; M. KOSSI-TITRIKOU Komi, Professeur Titulaire, Anthropologie, Université de Lomé ; Mme KPAKPO Pépévi, Maître de Conférences, Sociologie de la communication, Université de Lomé ; Mme NAPALA Kuwèdaten, Maître de Conférences, Histoire, Université de Kara ; M. OWAYE Jean-François, Professeur Titulaire, 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 ; M. TSIGBE Koffi Nutefé, Maître de Conférences, Histoire, Université de Lomé.

Coordinateurs du secrétariat de rédaction : GNANE Napo Mouncaïla.

Courriel : gnanenapo@gmail.com/ SONHAYE Napo Kondi. Courriel : sabin.sonhaye@gmail.com/ ceroce.ul@gmail.com

Secrétariat de rédaction° : GNANE Napo Mouncaïla, SONHAYE Napo Kondi, AMEKUDJI Anoumou, YAO-BAGLO 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 : 12 à 20 pages (5000 à 8000 mots) ;
interligne : 1,5 ; police : Calibri ; taille de police : 12.
2. L'ordre logique du texte :
 - un titre bref ;
 - une signature comportant le ou les prénoms et le nom de l'auteur 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 de 10 lignes (150 mots) au maximum ;
 - un minimum de trois et un maximum de cinq mots clés ;

- un abstract + Key words ;
- 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 ;
 - 1.1. pour le sous-titre de la deuxième sous-section ;
 - 1.2. etc.

Exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2. 2.2. ; 2.2.1. ; 2.2.2. ; 3. ; 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. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :
 - (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;
 - nInitiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens(...)».
- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :
- Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de 3 contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.
- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit : le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et

des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

7. La référence aux sources (sources orales, archives, ouvrages-sources, périodiques ou publications officielles) dans le corps du texte se met en note de bas de page, en mentionnant si possible le ou les pages contenant les informations données.
8. Pour les documents d'archives, indiquer le dépôt (le service), le lieu, la cote (série et sous-série en précisant le numéro), le document utilisé avec les précisions de date, d'auteur et, si possible, de page où se trouve l'information donnée.
9. 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'indentification (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.
10. 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.
11. 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.
12. Toutes les citations doivent être mises entre guillemets et sans italique. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point (11).

13. 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).
14. La revue s'interdit l'usage du soulignement qui est remplacé par la mise en italique.
15. 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).

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 / 90 90 88 84 ; Courriel : ceroce.ul@gmail.com.

PERSPECTIVES D'UNE AFFIRMATION DE L'HOMME COMME SUJET POUR UNE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE DE L'ÉDUCATION

Miesso Abalo

Université de Kara (Togo)

Résumé

L'éducation est assurée par la famille, l'école ou toutes autres institutions éducatives (associations, groupes des pairs, ...). Elle est, en vertu de son orientation, la voie privilégiée qui permet de développer chez tout être humain les qualités d'une personnalité sociale. Ainsi, elle ne doit pas développer chez les enfants l'esprit de l'érudition, mais elle doit tenir compte de leur psychologie. Aussi, pourrait-on dire qu'une bonne éducation est celle qui inculque aux sujets les valeurs cardinales en vue de les élever à la dignité d'homme, non seulement comme sujets libres et autonomes, mais aussi comme sujets capables de faire un usage rationnel de ces valeurs. Cela suppose qu'une mauvaise éducation ou un manque d'éducation désoriente l'homme et le conduit dans un rapport de force avec sa société avec des conséquences souvent néfastes. D'où la nécessité de donner à l'éducation une philosophie afin qu'elle puisse développer chez les hommes le sens social et moral.

Mots clés : enfants, éducation, philosophie de l'éducation, sujets.

Abstract

Education is provided by the family, the school or anyother educational institution (associations, peer groups, ...). It is, by virtue of its

orientation, the privileged way which makes it possible to develop in every human being the qualities of a social personality. Thus, it should not develop in children the spirit of learning, but it must take in to account their psychology. Also, could it be said that a good education is one that inculcates cardinal values to the subjects in order to elevate them to the dignity of man, not only as free and autonomous subjects, but also as subjects capable of making a rational use of these values. This implies that a bad education or a lack of education disorients the man and leads him in a balance of power with his society with often harmful consequences. Hence the need to give education a philosophy so that it can develop to the man's social and moral sense.

Keywords : children, education, philosophy of education, subjects.

Introduction

L'idée d'une philosophie du sujet apparaît dans la tradition philosophique moderne comme une nécessité vu qu'elle fait de l'homme un sujet libre en droit et sociable. Si cette idée a connu une importance chez des auteurs comme J.-J. Rousseau, E. Kant, J. G. Fichte, G. W. F. Hegel et bien d'autres, c'est pour montrer que l'homme est une construction. Cette construction se fait dans le cadre d'une éducation dont le but est de faire de l'enfant un « citoyen à la dignité d'homme parfait » (N. Parfait, 1999, p. 89). Construire donc l'homme repose sur un projet d'une immense responsabilité qui prend le nom de l'éducation. Celle-ci est le lieu de contact direct entre, d'une part, parents et enfants et, d'autre part, parents, enfants et société. Ce contact, qui semblait auparavant donné

comme le fruit d'une nature déjà existante, est à construire aujourd'hui, non seulement pour le bien de l'enfant à qui l'on donne cette éducation, mais aussi pour le bien de la cité avide de bons citoyens. C'est ainsi que l'éducation est considérée comme le processus qui consiste à constituer et à façonner la nature humaine en vue de répondre aux besoins de la société. Mais, comment parvient-elle à définir l'homme ? Si nous admettons que par l'éducation les citoyens sont élevés à la dignité d'homme parfait, cela suppose que l'homme est à l'image de l'éducation qu'il a reçue. Dans ce cas, quelle philosophie doit poursuivre une bonne éducation ?

L'objectif de ce travail est de faire de l'éducation le centre d'une réflexion philosophique visant à mettre l'accent sur la nécessité de l'éducation des enfants dans la perspective de réduire les risques auxquels la société est confrontée avec les enfants mal ou non élevés. Pour atteindre un tel objectif, il faudra d'abord définir l'éducation dans le but de voir en elle les piliers d'une nature bien construite afin de montrer l'importance de la philosophie pour une bonne éducation.

1. De l'éducation ou de l'affirmation de l'homme comme sujet

Dans *Emile ou de l'éducation*, J.-J. Rousseau (1966, p. 36) dit qu'on « façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation ». Cependant, contrairement aux animaux qui, dès leurs premières périodes de vie, sont prêts à toutes éventualités, l'homme doit suivre tout un enseignement de règles et de conduites en vue de son insertion sociale. Ces règles et conduites ont pour rôle de développer en lui des facultés intellectuelles, morales et même physiques, nécessaires à la formation de

sa personnalité. « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grand, nous est donné par l'éducation » (J.-J. Rousseau, 1966, p. 37). Ces facultés, loin d'être des fruits purement biologiques ou de données, dépendent de l'environnement social, indispensable à toute vie communautaire et à toute affirmation de l'homme comme sujet.

1.1. Le corps social

La définition de l'homme comme sujet, devenue l'un des principaux objectifs de la philosophie moderne, repose avant tout sur l'idée de la nature de l'homme. Si cette idée, avant la période moderne, était liée à la société chez Aristote qui définit l'homme comme un animal politique, elle est, pendant et après cette période, pensée dans un rapport homme-société. Définir l'homme comme un animal politique donne, non seulement l'idée d'homme en général, mais aussi l'idée de la société comme une donnée en soi. « Le fait même de vouloir définir l'homme en général exige de rechercher les qualités de l'humanité au-delà des singularités qui distinguent et définissent chaque individu » (L. Vincenti, 1992, p. 5). Ces qualités ne sont pas non plus à rechercher dans la manière d'apparaître globale d'une société, aussi vaste soit-elle, mais dans les groupes humains réunis autour d'une humanité commune. Celle-ci n'est pas une donnée en soi, immuable, pour ne concerner que les hommes en victimes résignées, mais repose fondamentalement sur le corps social dont le rôle est de bifurquer le naturel en l'homme afin de le rendre social.

Avec le corps social, à vrai dire, commence l'éducation. Car, composé naturellement de la famille, de l'école, des couvents et des lieux de formation, des proches et des pairs, le corps social constitue l'athanor de l'éducation. Il est, en vertu de l'éminent rôle qu'il joue dans le passage du naturel au social, le lieu par excellence de toute vie en société. Le XVIIIème siècle, avec son désir de lutter contre l'obscurantisme et l'ignorance, a fait du corps social un véritable tournant des théories éducatives. J.-J. Rousseau fut l'un des théoriciens de ce siècle qui a accordé à l'éducation une importance incontestable. Cependant, à l'endroit du corps social, il observe une méfiance dans le processus de l'éducation de l'enfant. En effet, les idées novatrices sur l'éducation exposées dans *Émile ou De l'éducation* (1966) font de l'éducation l'indispensable occasion pouvant permettre aux élèves de découvrir le savoir sans contrainte, mais comme une nécessité devant susciter en eux l'esprit de créativité et d'innovation. Même si cet esprit dépend de l'âge et des expériences vécues par l'enfant, son degré de spiritualité nécessite un apport de l'éducation.

Cette nécessité, devenue priorité de l'esprit des Lumières, a connu un accent particulier chez certaines grandes figures de la philosophie allemande, notamment E. Kant et J. G. Fichte. Chez ces auteurs, se dessine, à partir de l'esprit critique, l'avènement de la liberté, de la liberté de penser et d'agir. Mais cette liberté doit s'exercer sous le strict contrôle du corps social, car, en dehors du corps social, l'homme n'est rien d'autre qu'un « arbrisseau que le hasard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passants font bientôt périr, en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens » (J.-J. Rousseau, 1966, p. 35). L'esprit rénovateur de

l'*Aufklärung*, indispensable au corps social, exige comme condition préalable la présence effective et immédiate des parents, véritables acteurs de l'éducation. Ceux-ci jouent le rôle de premier plan, étant donné que c'est par et à partir d'eux que l'enfant fait l'expérience de son unicité naturelle comme a-présence, c'est-à-dire une unité purement biologique avant tout processus éducatif.

Les parents ont alors pour obligation de rendre cette a-présence ou présence simplement biologique qu'on pourrait qualifier d'état de « l'homme naturel » à une présence effective. Dans *Emile ou de l'éducation* (J.-J. Rousseau, 1966, p. 11), cette obligation s'énonce comme un impératif : « Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir ». Si les parents sont considérés comme les premiers acteurs de l'éducation, c'est parce qu'ils sont, de par leur assistance effective, les portes d'entrée dans la société pour les enfants. Cette assistance a une portée incontournable, si bien qu'un homme en y échappant, n'en est pas un. Telle est la ferme conviction de J. -J. Rousseau (1966, p. 35) :

« Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales, dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui la nature, et ne mettraient rien à la place ».

Cela suppose que la famille est le lieu où l'essentiel du travail du corps social se déroule. À ce sujet, l'harmonie de la famille est un atout pour la qualité de l'éducation ou de son déroulement. Cependant, en cas de dysharmonie dans le couple, par manque de l'unité des propos des

parents ou par d'autres raisons, on assiste souvent à la dissolution du corps social avec des conséquences dramatiques pour la formation des enfants.

1.2- La dissolution de la famille et son impact sur l'éducation

Dans ce qui précède, nous avons montré l'importance du corps social dans l'éducation des enfants. La conclusion en est que c'est la famille qui assume principalement ce rôle à condition qu'il y ait une harmonie dans la voie à suivre par les enfants. Si l'harmonie dans le couple devient ainsi une condition devant permettre d'asseoir une éducation positive, d'après les termes de J.-J. Rousseau, c'est pour montrer la part qu'elle occupe dans la formation morale des enfants. En tant que responsable de famille, le père doit d'abord lutter pour cette harmonie, car, comprise dans un sens large, elle recouvre l'étendue du devoir qu'est la formation éducative. Mais, de nos jours, ce rôle de responsable autrefois réservé au père de la famille dans le processus de l'éducation, s'étend à toute la famille, à la communauté des pairs, l'école ou à toutes les institutions éducatives.

Éduquer les enfants est un devoir, non seulement pour le père, mais pour tout un groupe social qui doit des « hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'État » (J.-J. Rousseau, 1966, p. 11). Mais, si par exemple, les « enfants ont le droit d'être nourris et élevés avec les ressources du patrimoine familial » (G. W. F. Hegel, 1982, p. 208), les parents doivent aussi assumer leur responsabilité pour exiger d'eux des devoirs. Mais ces devoirs doivent être donnés dans le strict respect des limites de leur personnalité et par rapport à l'entretien de la famille. Lorsque les limites de ces devoirs sont franchies, ils traduisent la

contrainte et entraînent par leur persistance, des rapports de force dans l'éducation. Soit l'éducation devient une contrainte et dans ce cas, elle est vécue comme un fardeau, puisque l'on ne peut pas « attendre du jeune enfant une sensibilité morale liée à la conscience du devoir » (L. Vincenti, 1992, p. 27), soit elle est utilitaire, et dans ce cas, elle devient un moyen pour l'équilibre financière de la famille.

L'importance que revêt l'harmonie de la famille, c'est qu'elle est la nécessité, mieux, la sincérité de l'ordre reçu et qui devient par le biais de l'unicité de la voix, le devoir qui incombe aux enfants dans la maison ou aux élèves dans les écoles. Le développement de l'habileté à accomplir son devoir n'est pas vécu comme une contrainte, mais comme une nécessité, puisqu'il s'exerce sur la personnalité de l'apprenant et s'y installe comme expérience. C'est pourquoi l'harmonie doit prévaloir dans toutes les structures d'éducation et de formation de la personnalité des êtres humains.

Mais le vice qui réside dans ces structures est la difficulté qu'a le devoir d'être « expérience ». Autrement dit, il est difficile au devoir de s'inscrire comme expérience chez les enfants, ce qui annihile les conditions de l'harmonie. Ce vice que rencontre l'harmonie paraît si abyssal qu'elle est souvent remise en cause par des actes relevant des caractères intelligibles qui ne sont pas « soumis aux conditions de la sensibilité » (E. Kant, 1950, p. 398). Cela veut dire que le vice perdure lorsque la sensibilité n'est pas engagée. Or, la sensibilité a en « elle-même les moyens de dépasser l'opposition » (N. Parfait, 1999, p. 46) entre elle-même et la

raison. Ce qui donne sens à ce vice réside dans l'impossibilité de donner une et une seule direction à l'éducation.

La dissolution de la famille qui est le comble du vice remet en cause le processus éducatif. Cela entraîne comme corolaires la scission du corps social et les bouleversements dans l'organisation familiale et morale. Avec une famille divisée, on assiste à la remise en cause de la morale comme « une pratique au sens objectif » (E. Kant, 1975, p. 55). G. W. F. Hegel voit plutôt dans ce manque de sensibilité des parents aux problèmes liés à l'éducation des enfants, la cause d'un vice plus menaçant pour l'éducation, non pas pour poser le problème dans l'ordre du manque de la sensibilité et de la persistance de l'opposition entre la sensibilité et la raison, mais dans l'unité dont les enfants ont besoin dans la famille. Il s'agit donc pour G.W. F. Hegel de mettre en exergue la présence des enfants en tant qu'unité originaire. C'est cette unité qui incite en eux le besoin d'être élevés, avec un sentiment d'insatisfaction qui se manifeste dans le refus de s'accepter tels qu'ils sont. La famille est donc fondée sur cette unité :

« Dans les enfants l'unité du mariage, qui substantiellement n'est qu'intimité et disposition d'esprit, mais se trouve séparée en deux sujets dans son existence empirique, devient, en tant qu'unité même, une existence qui est pour soi et un objet qu'ils aiment comme leur amour, comme leur réalité empirique substantielle. (G. W. F. Hegel, 1982, p. 207-208) ».

Si la vie éthique de la famille repose sur l'unité substantielle des enfants, la dissolution éthique de la famille influence, quant à elle, cette unité substantielle. J. G. Fichte va même jusqu'à voir en cette unité le fondement inconscient sur lequel repose l'harmonie dont nous avons parlé

plus haut. Et c'est précisément le point sur lequel le processus éducatif devient une affaire de parents unis substantiellement, non pas sur l'amour d'un objet ou d'une réalité empirique substantielle en soi, mais sur l'unité substantielle des enfants. Car « le respect et la soumission à la supériorité, non pas sans doute conçue, mais obscurément sentie, de l'esprit à la moralité, s'ajoutant à l'amour pour les parents et au désir de recevoir en échange une part du leur » (Fichte, 1986, p. 317) provient de l'obéissance qu'a le jeune enfant pour le parent responsable.

Si la dissolution éthique de la famille n'est pas l'unique cause de l'influence négative de l'éducation des jeunes enfants, elle constitue la raison fondamentale des variations qui interviennent dans la formation morale et physique des enfants au point où on peut même en déduire les autres causes comme la maladie, le divorce, la mort, etc.. Mais, l'influence de la dissolution de la famille peut avoir moins de conséquences sur les enfants si le processus éducatif en cours est bien orienté et dans ce cas, ce sont les pairs, les proches, les groupes sociaux qui assurent la continuité du processus éducatif.

2. Quelle éducation faut-il donner aux enfants ?

L'éducation est comme une arme ou un outil que l'on donne aux jeunes enfants pour leur auto-défense et leur insertion sociale. Elle est à la fois, en vertu de l'orientation que l'on s'en fait ou suivant les conditions idéologiques, le résultat et l'action du résultat. Cela veut dire que le résultat escompté dans le processus éducatif dépend du type d'éducation que l'on reçoit ou que l'on donne. On peut à ce sujet distinguer l'éducation négative et l'éducation positive.

2.1. Éducation négative

L'on peut, au regard de ce qui précède, objecter le fait de parler de l'éducation négative dans les processus de formation de la personnalité en cours dans une famille, dans une école ou dans d'autres centres de formation éducative. Chez les philosophes allemands, de J. G. Fichte à M. Heidegger, règne l'idée selon laquelle le système éducatif doit faire l'objet de multiples projets de réforme. Cela suppose que le processus éducatif à cette période après les Lumières, ne répond pas aux idéaux de la société allemande. « Dans le domaine du savoir proprement dit, ils sont unanimes pour affirmer que l'éducation doit, au premier chef, se concentrer sur l'étude du "seul monde vrai et réellement existant, le monde de la pensée" » (N. Parfait, 1999, p. 89). On voit, surtout chez J. G. Fichte, à travers ses *Discours à la nation allemande*, manifester cet ardent désir de réformer l'éducation, de lutter pour une nouvelle éducation contre l'ancienne qu'il juge négative par rapport à ses résultats. Celle-ci, dit J. G. Fichte (1975, p. 77),

« S'était contentée de recommander une vie bien ordonnée et morale, mais ce n'étaient là que des recommandations qui restèrent stériles, puisque la vie réelle continuait à se dérouler d'après des principes tout à fait différents, tout à fait étrangers et inaccessibles à cette éducation ».

Ce qui rend cette éducation incompatible avec la vie réelle et le monde de la pensée, ce sont les principes qu'elle (l'éducation) contient, non seulement par le simple fait de les contenir, mais par le refus de les

adapter à la vie présente, surtout à l'état d'évolution de la personnalité des jeunes enfants. Mais on ne doit pas aussi dire, comme l'affirme J. G. Fichte, que ses recommandations sont stériles, c'est-à-dire sans effet sur les jeunes, mais seulement l'esprit dans lequel elles sont données est révolu, ce qui les rend inaccessibles à l'éducation qu'elles sont sensées appuyer. C'est là ce qu'on peut appeler l'inadéquation entre l'éducation et les recommandations qui, en elle, sont porteuses d'effets négatifs. Cela est dû au fait que cette éducation n'a pas réussi à « subordonner à des règles fixes et sûres les tendances vitales des élèves, imprimer à leur vie une orientation définie » (J. G. Fichte, 1975, p. 78). D'où la nécessité de « promouvoir un autre type d'éducation » (Platon (1987, p. 83).

Car, lorsque l'orientation de l'éducation n'est pas définie ou mal définie, elle ne tient pas compte du libre arbitre de l'élève, mais l'abrutit au contraire, en le rendant incapable d'user de son libre arbitre et de sa spontanéité. Il s'ensuit un choc psychologique qui « s'accompagne d'une crise morale ou d'une crise de valeurs qui influence considérablement l'éducation de l'enfant » (K. L. Hémedzo et L. Ahiablamé, 2014, p. 219). Or, en ce qui concerne les actes moraux, compatibles au vivre-ensemble, « la loi morale se tait et nous rentrons simplement dans notre libre arbitre » (J. G. Fichte, 1974, p. 95). C'est pourquoi le projet de J. G. Fichte (1975, p. 78) consiste « justement dans cette reconnaissance du libre arbitre de l'élève et dans le fait d'en tenir compte ».

Pour J. G. Fichte donc, l'éducation doit tenir compte du libre arbitre de l'élève et non de sa volonté. Autrement dit, elle doit s'appliquer à lutter contre la libre volonté ou la soumettre à la nécessité afin de rendre les

élèves incapables de pouvoir accepter le contraire. Ainsi, le but de l'éducation est, selon lui (1975, p. 78), « la création d'un être stable, défini, permanent, d'un être qui ne soit plus en voie de devenir, mais qui soit et ne puisse pas être autre que ce qu'il est ». Il ne peut donc y avoir, du moins dans la philosophie de J. G. Fichte, aucune réflexion sur l'éducation qui ne prenne pas en compte cette création du sujet permanent. Cependant la confusion qu'a J. G. Fichte entre l'éducation et son effet consiste à supposer qu'elle soit comme toute activité ordinaire s'inscrivant dans un temps donné. Or, vu sa complexité et la nature même de l'homme, elle ne peut pas être donnée une fois pour toutes, puisqu'elle s'adresse à un être (l'homme) faible de nature. C'est pourquoi J.-J. Rousseau (1966, p. 38) affirme qu'elle n'est « certainement qu'une habitude ». Mais l'essentiel est qu'elle soit une lutte pour la stabilité de l'être.

Lorsque l'éducation ne répond pas à ce but, comme ce fut le cas de l'ancienne éducation que conteste J. G. Fichte en Allemagne, elle n'est qu'un jeu frivole, et donc peut être considérée comme une éducation négative dans la mesure où elle permet la volonté ferme, c'est-à-dire le vouloir libre de l'élève. Car, avec la volonté libre, l'enfant a le penchant à vouloir faire ce qu'il veut parce que sa volonté le lui permet. « Envisagée de ce point de vue, l'éducation s'est seulement montrée inefficace, mais nullement décisive ou néfaste » (J. G. Fichte, 1975, p. 80).

Chez J.-J. Rousseau, la notion de l'éducation négative se traduit par le refus de transmission du savoir-faire et du savoir-être aux jeunes enfants jusqu'à l'âge de quinze ans. L'inconvénient d'une telle éducation est qu'il ne suffit pas de soumettre la volonté de l'enfant à un examen puisqu'il ne

s'agit pas pour lui de savoir la portée morale du bien et du mal, mais l'effet du bien et du mal. « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes » (J.-J. Rousseau, 1966, p. 108). Pervertir cet ordre par le refus de transmettre le savoir-faire et le savoir-être, comme le dit J.-J. Rousseau, c'est faire des enfants des sujets précoces qui n'auront jamais la maturité. D'où le besoin d'une éducation positive.

2.2. Éducation positive

Le but de l'éducation consiste à faire de l'enfant ce qu'il est et non ce qu'on veut qu'il soit. En définissant son système éducatif dans cette logique qui, chez J.-J. Rousseau, se comprend comme une sorte d'éducation négative, J. G. Fichte (1984, p. 55) considère l'éducation comme « l'appel à la libre spontanéité ». Ce qui fera le succès d'une telle éducation, c'est qu'elle est appelée à développer les talents de l'enfant dans le bon sens, dans le sens moral et aussi dans le respect de sa personnalité.

Cette spontanéité de l'éducation, que suggère déjà la personnalité de l'enfant, justifie le fait que l'éducation ne doit pas être un savoir ou un corps de doctrines dûment constituées que le parent, jouant son rôle d'éducateur, déverserait sur l'enfant. Elle doit être plutôt l'objet du libre arbitre de l'élève ou de l'enfant. Car, s'agissant de la formation de la personnalité qui répond à la vie civique et morale du sujet, il faut que l'éducation fasse l'objet de lois structurant cette personnalité à son principe qui n'est rien d'autre que « l'affirmation autonome de l'élève comme sujet » (L. Vincenti, 1992, p. 72). À cet effet, J. G. Fichte, à la suite

d'E. Kant, voit dans l'autonomie de l'enfant, la priorité qui doit guider tout processus d'éducation afin de l'orienter dans la recherche des lois du développement de l'esprit. Il s'agit de suivre l'enfant à qui l'éducation est destinée, comme en psychologie, non pas de le faire suivre nécessairement une direction déjà établie qu'on lui imposerait, mais dans sa familiarité avec les objets élémentaires et l'activité cognitive qu'il y développe. Puisque la fin poursuivie est l'autonomie de l'élève, il n'y a pas de raison qu'il ne se retrouve pas dans les lois qui servent au développement de son esprit. Car, ce sont ces lois qui permettent à l'élève de développer l'intuition de ses activités, de développer son moi en tant que sujet moral et sa personnalité en tant qu'ego de toute détermination phénoménologique.

L'importance du travail manuel dont E. Kant avait tant parlé dans les *Réflexions sur l'éducation* (1980) est reprise par J. G. Fichte (1975), dans le but de souligner sa nécessité, car le travail manuel présente l'instruction et l'intuition de l'élève comme une des exigences les plus fondamentales de l'éducation. Mais, contrairement à J. H. Pestalozzi (1985) qui « exige que les travaux manuels soient enseignés de pair avec l'instruction » (J. G. Fichte, 1975, p. 209), J. G. Fichte en voit un danger, non pas pour la fin que poursuit J. H. Pestalozzi, c'est-à-dire développer l'individualité des élèves plutôt que de leur transmettre des connaissances, mais pour le caractère sacré de l'instruction auquel un tel mélange porterait atteinte. Car, l'instruction est, selon J. G. Fichte (1975, p. 209), « une chose tellement sacrée qu'on doit attirer sur elle toute l'attention et toute la concentration de l'élève ».

La présence du parent ou des pairs n'est alors qu'une référence sociale pour les enfants en tant que guides de l'apprentissage et non la mécanisation que reproche J.G. Fichte à J. H. Pestalozzi à cet effet. « Du point de vue familial, leur éducation a une destination positive, c'est d'introduire en eux la vie éthique sous la forme d'un sentiment immédiat qui ne connaît pas encore d'opposition » (G. W. F. Hegel, 1982, p. 208-209). Elle doit s'exercer dans l'unique but de « la compréhension, par l'élève, de son activité » (L. Vincenti, 1992, p. 73). Si J. G. Fichte condamne la mécanisation dans l'enseignement, c'est parce qu'elle porte souvent atteinte à la liberté de l'élève. Or, c'est par « la liberté que le sujet s'affirme comme absolument indépendant, c'est grâce à sa liberté que le sujet est ainsi fondement de son existence » (L. Vincenti, 1992, p. 6). L'élève doit donc faire usage par lui-même des déterminations, c'est-à-dire le faire librement. Toutefois, la liberté dans les déterminations n'est pas synonyme de la libre volonté, ni de la liberté métaphysique, mais d'une liberté soumise à la loi de la nécessité qui se résume chez l'enfant par « l'imitation de toute la mentalité morale » (J. G. Fichte, 1986, p. 318) : c'est le libre arbitre.

Lorsque l'éducation prend en compte le libre arbitre de l'élève, du point de vue naturel, celui-ci voit dans les personnes impliquées dans ladite éducation, le résultat, la référence ou le modèle dont la formation de sa personnalité ne peut pas ignorer. De là, on peut affirmer que le sens de l'humanité que les enfants acquièrent comme premières notions de connaissances morales, notamment l'amour, l'obéissance, les concepts, n'est que le résultat immédiat, la preuve de la formation de l'esprit en

rapport avec son environnement immédiat. C'est pourquoi l'éducation doit se donner dans une philosophie capable de fournir à l'humanité les types d'hommes dont elle a besoin, non pas pour les fins égoïstes de l'homme, mais pour sa survie.

3. Éducation et philosophie

La nécessité pour les enfants d'être éduqués doit être vécue chez eux comme un sentiment propre à leur situation d'enfants, c'est-à-dire des personnes en esprit de formation. On n'aura à cet effet les hommes d'esprit docile qu'aux moyens qu'on se donne pour les avoir. Une philosophie de l'éducation serait un bon moyen pour cette docilité de l'esprit, mais ne faudrait-il pas aussi y inclure une certaine contrainte afin qu'elle ne soit pas, pour l'enfant, une occasion de divertissement ?

3.1. Les revers de l'éducation

Développer une éducation selon les buts que l'on se donne, dépend de l'esprit dans lequel elle est donnée. Il s'agit d'une réalité dans laquelle l'individuel et le collectif s'expriment souvent dans une sorte de conflits dont la résolution ne vient que de l'éducation elle-même. À cet effet, on peut dire que la réalité dans l'éducation n'est pas « un lieu calme : elle est l'objet d'une tension, d'une lutte où l'éducation est réalisatrice, sur le plan individuel et collectif » (F. Morandi, 2003, p. 18).

Faire donc de l'éducation une rencontre avec la philosophie est une occasion pour l'esprit des jeunes enfants en formation de se sentir spontanément engagés dans les représentations, les images, avec l'esprit de création. Ainsi, elle permet à l'éducation de se dérouler dans un rapport

éthique parents-enfants ou pédagogues-élèves dans lequel s'inscrivent volontiers les jeunes enfants comme un acte d'engagement et de libre volonté, comme le stipule la formule de J.G. Fichte (1965, p. 52) : « Je veux savoir ». Mais la présomption de cette formule est telle que, vu l'engagement de l'apprentissage, les moyens pour l'assurer sont quelque peu diversement appréciés. Dans l'ancienne éducation, toutes formes de punition sont bonnes, pourvu que l'érudition recherchée soit acquise. Or, faire des enfants des érudits, pour cette éducation, consiste à faire de l'éducation « une législation pénale sévère et rigoureuse » (L. Vincenti, 1992, p. 20).

Certes, l'éducation exige une certaine rigueur, une certaine forme de dressage qui conduit, selon E. Kant, à une obéissance aveugle de l'enfant. Mais cette obéissance doit être spontanée, puisque c'est de l'enfant qu'elle s'éveille, non comme contrainte, mais comme libre arbitre. C'est sur ce point que l'éducation d'E. Kant diffère de celle de J. G. Fichte. Lorsqu'E. Kant pense que la rigueur de l'éducation fasse l'objet de l'obéissance aveugle de l'enfant, J. G. Fichte exige que cette obéissance soit volontaire. Mais cette différence n'est qu'une étape de la réflexion sur le processus en vigueur dans l'éducation nouvelle que la philosophie allemande, à partir d'E. Kant, cherche à établir.

Dans la nouvelle éducation, J. H. Pestalozzi et J. G. Fichte, tous deux, sous l'influence de J.-J. Rousseau, reconnaissent ce rôle de la punition ou de la contrainte, non pas pour la justifier en elle-même, mais pour montrer que l'élève voit en elle « l'occasion de se redresser » (L. Vincenti, 1992, p. 27). Ainsi, la meilleure punition, selon L. Vincenti (1992, p. 26), est celle qui

« cherche à provoquer chez l'enfant un sentiment de honte, afin d'éveiller chez ce dernier, avec le remords, la conscience de cette dignité ». Cette punition, n'apparaissant d'abord que comme une contrainte dans l'éducation, a un rôle important à jouer dans la formation morale de l'élève.

« Le but des punitions n'est pas la justice comme telle, mais il est de nature subjective ou morale : il consiste à intimider une liberté qui reste encore prisonnière de la nature et à éveiller chez les enfants l'universalité qui sommeille dans leur conscience et dans leur volonté. (G. W. F. Hegel, 1982, p. 208) ».

C'est dans cette optique qu'E. Kant (1980, p. 130) parle de punitions « positives », ce qui suppose en réalité qu'il y a aussi des punitions négatives qui constitueraient certainement des chocs psychologiques dans l'éducation. Ces genres de punitions (négatives) proviennent de l'éducateur responsable lorsqu'il ne maintient pas dans l'éducation le renforcement de l'opposition entre savoir et liberté. Car, c'est le savoir-faire et le savoir-être que l'apprentissage développe chez l'enfant et le genre de liberté qu'il doit avoir dans un tel rapport qui détermine l'horizon de l'éducation.

« De ce fait, nous devrions assister à un renforcement de l'opposition entre, d'une part, ce qui définit, grâce à l'intime rapport entre savoir et liberté, tout projet éducatif, et, d'autre part, ce qui caractérise une entreprise de dressage visant à développer l'individu non pour lui-même mais pour les avantages que le dresseur tirera de ces développements. (L. Vincenti, 1992, p. 19) ».

Mais, du fait que cette opposition a lieu entre, d'une part, l'intime rapport savoir-liberté, et, d'autre part, le dressage avec comme objectif d'assurer les avantages du parent, elle est loin d'être un bon moyen de

redressement des enfants. Au contraire, il ne fait que, selon J. G. Fichte (1986, p. 297), « perpétuer l'ancienne disposition immorale ».

La punition, comme toute contrainte, peut être négative lorsqu'elle ne prend pas en compte l'intention de redresser l'enfant. Dans ce cas, elle est synonyme de sévices ou de châtements et peut donc être corporelle, physique ou verbale. On peut à cet effet évoquer l'exemple du dressage que J. G. Fichte compte bannir dans la pratique éducative à cause de sa prééminence à l'autorité au détriment de l'aspect moral, et surtout à cause de son caractère coercitif.

Lorsque la voie de l'autorité est privilégiée dans le processus éducatif, obéir devient pour l'enfant un impératif, une contrainte et non une obligation morale. Le risque de commander et de se faire obéir sert à cet effet pour l'autorité parentale ou pédagogique l'expression d'une obéissance outre mesure. « En ce sens, l'autorité du père est le statut de commandant ou le pouvoir de commandement qu'a le père de famille, en fonction de son statut juridique ou sociale » (K. L. Hémedzo et L. Ahiablamé, 2014, p. 223). L'acte éducatif, pour être efficace, doit s'opposer à cette autorité à cause de son caractère coercitif.

Une autre forme de punition négative est celle qui consiste chez le parent ou de toute personne jouant le rôle d'éducateur, à vouloir satisfaire les besoins qui s'inscrivent dans la libre volonté de l'enfant. Sur le champ, l'enfant ne perçoit pas cette forme de punition comme portant atteinte à son éducation, et encore plus à sa personnalité. Il la considère au contraire comme signe de générosité du parent ou du pédagogue. Ce dernier aspect de la punition montre une fois de plus qu'il faut une philosophie à

l'éducation, non seulement pour justifier les moyens d'appoint d'une bonne éducation, mais pour penser la destination de l'éducation elle-même.

3.2. Vers une philosophie de l'éducation

Si nous considérons avec F. Morandi (2003, p. 13) que l'éducation est « le processus qui relie un sujet à son environnement proche, à un système de société, de culture et de valeurs dans lequel prennent place les institutions éducatives) », c'est pour réaffirmer l'émergence de la pensée éducative comme gage de toute sociabilité. Cette pensée éducative est la dimension philosophique que prend l'éducation lorsqu'elle cesse d'être un savoir ordinaire, un corps de doctrine ou une discipline quelconque que l'on transmet aux apprenants pour être une activité spécifique, c'est-à-dire « une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation » (O. Reboul, 1989, p. 3).

Le rapport entre l'éducation et la philosophie naît dans ce contexte de spécificité et de nécessité pour que ni l'éducation, ni la philosophie ne rentre dans l'illusion. La nécessité d'établir un tel rapport vient du fait que, seule, l'éducation offre un cadre où les choses semblent aller de soi. Entre les deux, éducation et philosophie, la pensée éducative se précise comme une philosophie de l'éducation. À travers celle-ci, l'éducation et la philosophie apparaissent dans la pensée éducative comme les deux faces d'une même pièce d'argent. La mise en question philosophique devient vitale à cette pensée, car elle suscite à la fois pour l'éducateur et l'éduqué, une réflexion non seulement spéculative, mais aussi rationnelle sur

l'orientation qu'il convient de donner à l'éducation afin de « se libérer des clichés et des préjugés » (O. Reboul, 1989, p. 57). La philosophie entend tisser ce rapport, car, la nouvelle éducation qui vit le jour au lendemain des Lumières a comme exigences fondamentales la clarté et l'application à la vie courante. L'éducation et la philosophie sont, chacune, à la recherche de cette clarté et de cette application, non pas dans des horizons que chacune, individuellement pourrait explorer, mais dans l'interpénétration dans laquelle elles sont toutes deux appelées à co-opérer.

Sans l'interpénétration qui existe entre elles, écrit N. Parfait (1999, p. 89), « la philosophie acquise ne trouvera jamais une vaste audience, et encore moins une application générale à la vie, de même que sans la philosophie, l'art de l'éducation ne pourra jamais accéder à la parfaite clarté, condition de son efficacité ». Si, au dire de cet auteur, l'éducation et la philosophie « se pénètrent réciproquement », c'est pour montrer qu'en réalité, chacune d'entre elles est incomplète sans l'autre.

Aussi pourrait-on dire, surtout avec E. Kant et J. G. Fichte que l'éducation doit avoir une orientation philosophique, c'est-à-dire liée à l'étude de la philosophie. Il s'agit de montrer les mises en question entre la pensée éducative et la philosophie dans la détermination du sujet. À cet effet, « la rencontre de l'éducation avec les philosophies de Kant et de Fichte n'est donc pas accidentelle. Elle confirme l'affirmation progressive d'une philosophie du sujet qui, en tant que telle, doit prendre en charge la construction de la nature humaine » (L. Vincenti, 1992, p. 10). La mission qui incombe à l'éducation et à la philosophie est de montrer en quoi l'une et l'autre sont co-indispensables, ce qui signifie que le rapport qui existe

entre elles est intrinsèque. Sur la nature de ce rapport, les philosophes allemands, partisans de la nouvelle éducation, sont unanimes que l'éducation soit « orientée par et sur l'étude et l'exercice de la philosophie » (N. Parfait, 1999, p.89). Il devient alors possible de comprendre la nécessité pour l'éducation de se donner dans une philosophie qui soit en mesure d'ouvrir pour elle l'orientation morale. À cet effet, la philosophie a pour rôle d'éveiller chez l'enfant la volonté morale, la spontanéité afin d'affermir en lui l'agir moral.

E. Kant voit dans ce rôle l'occasion pouvant permettre de contrôler la liberté de l'enfant. D'où la nécessité, selon lui (1990, p. 74), d'un maître afin de contenir en l'enfant le mal radical, c'est-à-dire « le caractère d'indissociabilité qui le pousse à vouloir tout diriger dans son sens ». Ainsi, le but de l'éducation, selon E. Kant, est de détruire la libre volonté par la soumission de l'enfant à un maître. Si une telle soumission paraît chez E. Kant comme la voie appropriée pour contenir l'esprit du mal radical chez l'enfant, elle paraît plus contraignante, après lui, pour assurer une bonne éducation chez l'enfant. Pour J. G. Fichte notamment, la soumission constitue un obstacle pour l'agir libre de l'enfant.

« On aura beau dire : vole, à quelqu'un qui n'a pas d'ailes ; malgré tous vos ordres et conseils, il ne s'élèvera jamais d'un pied au-dessus du sol ; mais développez, si vous le pouvez, ses ailes spirituelles, laissez-le se servir de ces ailes pour les renforcer et les affermir, et vous verrez qu'il n'aura pas besoin de conseils et d'exhortations pour vouloir et pouvoir voler. (J. G. Fichte, 1975, p. 79) ».

La soumission, si elle doit avoir le droit de cité dans l'éducation chez J. G. Fichte, ce ne serait que la soumission à la nécessité. Dans ce cas, elle doit pouvoir se présenter à l'enfant comme condition d'où « émane la sève

de sa vie » (G. Simmel, 2002, p. 90). Ce qu'il faut à tout prix éviter dans la soumission, c'est de veiller à ce qu'elle ne soit pas chez l'enfant comme un impératif, même moral, c'est-à-dire un modèle qu'on lui impose. Lorsque, dans l'éducation, on impose des modèles dont on se charge de transmettre, on « aboutit à faire de l'éduqué un être passif et soumis, en détruisant en lui cette merveilleuse créativité qui ne demande qu'à s'exprimer et qui, entravée, explosera sous des formes aberrantes ou vicieuses, comme le vandalisme, l'agression » (O. Reboul, 1989, p. 56). La différence qu'on peut établir ici entre le processus éducatif d'E. Kant et celui de J. G. Fichte se situe respectivement au niveau pratique et théorique. Tandis que E. Kant, dans son acte éducatif, prône l'agir pratique et fait pour ainsi dire appel à sa philosophie pratique (1949), J. G. Fichte est pour l'agir théorique, moral.

Ces deux philosophies, pratique et morale, à première vue incompatibles, surtout avec la remise en cause de la soumission faite par J. G. Fichte, semblent concourir à un même but : faire de l'éducation le moyen d'accès à l'autonomie du sujet ou à l'affirmation de l'homme comme sujet moral. Même si chez E. Kant l'accès à cette autonomie paraît un peu contraignant, surtout par son impératif catégorique, l'important est le rigorisme qui, au terme de la contrainte, fait de l'agir pratique un élément aussi important qui permet à l'acte éducatif d'atteindre la fin commune. On peut alors dire que les philosophies kantienne et fichtéenne, avec leur opposition au sujet de la rigueur dans l'éducation, parviennent toutes deux à un même but qui est l'affirmation du sujet moral, du moi pur. Dans cette affirmation, le philosophe « insère les faits éducatifs dans la

problématique des fins et des valeurs, il amène le sujet de l'éducation au seuil de la conscience, du oui comme du non » (F. Morandi, 2003, p. 18).

Les faits de l'éducation que F. Morandi (2003, p. 17) appelle « le philosophique de l'éducation » sont le réel et la réalité qui caractérisent l'éducation. La philosophie fait de ces faits éducatifs des « moments » de socialisation et d'équilibre lui permettant de « fonder rationnellement un espoir et une confiance dans la capacité de chacun à s'affirmer comme sujet moral » (L. Vincenti, 1992, p. 33). Mais, sur le problème de l'affirmation de l'enfant comme sujet moral, la question qui préoccupe J. G. Fichte (1975, p. 201) est la suivante : « Comment pourrait-on donc faire naître chez l'enfant des sentiments moraux, si l'enfant ne les possède pas déjà au préalable et avant toute éducation ? ».

Le postulat auquel renvoie cette question est tel que, chez l'enfant, l'éducation présuppose un fond moral qui la rend possible. C'est ce fond moral qui permet de faire la différence entre le dressage et l'éducation. Maintes fois, J.G. Fichte revient sur ce fond moral dans les Discours à la nation allemande, non seulement pour le situer comme étanchéité de l'éducation, mais aussi comme un fait qui engage tout éducateur à présupposer aussi fermement que possible l'existence d'une telle pulsion morale chez l'élève afin d'en reconnaître ses manifestations chez lui.

« On pourrait même commencer par recommander à tout éducateur de se défier d'une opinion courante qui n'attribue que des tendances égoïstes à l'enfant. Cette attribution n'empêche pas seulement l'éducateur d'apercevoir et d'encourager l'affermissement de la disposition morale. Elle éloigne aussi l'enfant de la réalisation de cette disposition (L. Vincenti, 1992, p.33) ».

De ce qui précède, on peut dire que le rapport qui existe entre l'éducation et la philosophie est nécessaire dans la mesure où chacune d'entre elles se voit incomplète sans l'autre. Ainsi, pour que l'éducation soit efficace, il faut qu'elle se déroule dans le monde de la pensée propre au genre humain ; autrement dit, elle doit, selon R. Sasso, (1998, p. 67) « penser la pensée elle-même », ce que seule la philosophie peut permettre en rendant, par le biais de l'éducation, l'homme comme un « citoyen extérieurement inoffensif et utilisable » (J. G. Fichte, 1975, p. 80). Aussi la philosophie se doit-elle d'être une part de l'éducation afin d'éviter les impasses livresques de son esprit.

Conclusion

L'éducation et la philosophie sont comme les deux faces d'une même pièce d'argent. Aussi pourrait-on dire qu'il est presque inconcevable de parler de l'une sans évoquer l'autre. Si nous disons que l'éducation et la philosophie sont tous deux indispensables l'une à l'autre, c'est pour dire qu'il y a un rapport intrinsèque qui les caractérise, même si elles ont chacune un objet et un domaine propres. La redéfinition de la forme de ce rapport, afin d'unir éducation et philosophie, se fait sentir comme une nécessité pour l'efficacité du contenu de l'éducation, c'est-à-dire la pensée éducative, mais aussi de la philosophie qu'il faut pour une telle pensée. C'est la redéfinition de la nature de ce rapport qui permet de parler d'une nouvelle éducation en opposition à l'ancienne qui se présente comme une connaissance que l'on déverse sur l'enfant qui, à force d'être contraint à assimiler le savoir, perd sa nature d'être sujet moral, libre et épanoui.

Or l'éducation doit être le lieu de construction de cette nature, c'est-à-dire faire de l'enfant un sujet parfait, moral, libre, bref un être sociable. Si le rapport éducation-philosophie se fait sentir comme une nécessité dans la nouvelle éducation qui se veut un cadre de construction et de raffinement de l'homme comme sujet, c'est pour montrer que c'est au « sein d'une philosophie de l'éducation que peut s'enraciner cette institution du sujet, création de l'homme par lui-même, formation, transformation de la nature de l'homme » (L. Vincenti, 1992, p. 9). Ainsi, s'il faut dire en définitive qu'il est important que la philosophie soit au service de l'éducation, le genre de philosophie qu'il faut pour le processus éducatif doit aussi faire l'objet de réflexion dans ce processus.

Références bibliographiques

- Fichte J. G., 1965 : *La destination de l'homme*, Paris, Montaigne, « 10/18 ».
- Fichte J. G., 1974 : *Considérations sur la Révolution française*, Paris, Payot.
- Fichte J. G., 1975 : *Discours à la nation allemande*, Paris, Aubier-Montaigne.
- Fichte J. G., 1984 : *Fondements du droit naturel*, Paris, PUF.
- Fichte J. G., 1986 : *Le système de l'éthique*, Paris, PUF.
- Hegel G. W. F., 1982 : *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'État en abrégé*, Paris, J. Vrin.
- Hemedzo K. L. et Ahiablame L., 2014 : « L'autorité parentale au Togo : une analyse des faits sur le rôle de l'homme et de la femme dans l'éducation de l'enfant », in *Échanges*, N° 002, pp. 219-242.
- Kant E., 1950 : *Critique de la raison pure*, Paris, PUF.

- Kant E, 1975, *Projet de paix perpétuelle*, Paris, Vrin.
- Kant E, 1980 : *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.
- Kant E, 1990 : *Opuscules sur l'histoire*, Paris, Flammarion.
- Morandi F., 2003 : *Philosophie de l'éducation*, Paris, IFC. Saint-Germain-du-Puy.
- Parfait N., 1999 : *Une certaine idée de l'Allemagne. L'identité allemande et ses penseurs de Luther à Heidegger*, Paris, Editions Desjonquères.
- Pestalozzi J. H., 1985 : *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella.
- Platon, 1987 : *Gorgias*, Paris, Flammarion.
- Reboul O., 1989 : *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Rousseau J.-J., 1966 : *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.
- Sasso R., 1998 : « Un moment de l'histoire de la philosophie : les sophistes selon Hegel », in *Les sophistes selon Hegel*, Noesis, Revues.org/ 1441, pp. 63-73.
- Simmel G., 2002 : *La philosophie de l'aventure*, Paris, L'Arche.
- Vincenti L., 1992 : *Éducation et liberté. Kant et Fichte*, Paris, PUF.

CONTEXTE DE SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES DANS LES REGIONS CENTRALE ET DES PLATEAUX AU TOGO

Kwassi Komlan Agbovi

Département de Sociologie – FSHS/Université de Lomé

Tamégnon Yaou

Département de Sociologie – FLESH/Université de Kara

Résumé

Les enfants handicapés représentent une frange non négligeable de la population du monde. Ils constituent une charge pour leur famille et la société, dans certaines régions du monde, surtout celles dans lesquelles le niveau d'éducation est peu élevé. C'est le cas des pays d'Afrique où souvent la scolarisation des enfants est problématique du fait de plusieurs facteurs. Cet article vise à analyser le contexte de scolarisation des enfants handicapés dans deux régions du Togo : la région centrale et des plateaux. Une approche mixte alliant la méthode quantitative et qualitative a permis de faire le constat selon lequel le contexte scolaire dans lequel évoluent ces enfants ne favorise pas leur maintien dans le système éducatif et cela dépend en grande partie des représentations sociales des communautés sur la personne en situation de handicap.

Mots clés : Stigmatisation, représentations sociales, enfants handicapés, déscolarisation, environnement communautaire.

Abstract

Children with disabilities represent a sizeable segment of the world's population. They are a burden to their families and society in some parts of the world, especially those in which the level of education is low. This is the case in countries in Africa where schooling of children is often problematic because of several factors. This article aims to analyze the context of schooling of children with disabilities in two regions of Togo: central and plateau regions. A mixed approach combining the quantitative and qualitative method made it possible to note that the school context in which these children evolve does not favor their maintenance in the educational system and it depends to a large extent on the social representations of the communities on the person in situation handicap.

Key word: Stigma, social representations, children with disabilities, out of school, community environment.

Introduction

Un handicap humain quel que soit le continent où l'on se trouve engendre des difficultés de plusieurs ordres notamment un problème social. Les personnes en situation de handicap sont souvent considérées par d'autres dites normales comme une charge. Les enfants en situation de Handicap cumulent deux types de handicap : une liée à leur immaturité physique, émotionnelle, matérielle et l'autre liée à leur handicap les rendant dépendant de leur environnement social. Souvent dans les sociétés où le niveau d'éducation est peu élevé, le handicap constitue un

stigmaté, donc un facteur limitant la scolarisation des personnes victimes du stigmaté et par conséquent à l'intégration sociale. Dans ce contexte, plusieurs représentations sont associées à ce stigmaté. Dans notre contexte, les enfants en situation de handicap sont certes scolarisés mais ont de la peine à poursuivre normalement leurs études du fait du contexte social et scolaire qui semblent difficiles.

Cet article vise ainsi à comprendre les facteurs défavorables de la scolarisation des enfants handicapés. Cette compréhension permet par ailleurs d'expliquer le rôle de la communauté dans le processus de scolarisation. Cet article est structuré en quatre parties : la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Identification du problème

Le handicap est une affection qui empêche un individu de jouir normalement de toutes ces facultés cognitives, mentales et physiques. Il rend certaines personnes dépendantes et incapables de vivre de manière adéquate dans leur environnement immédiat. L'école étant de nos jours une institution prépondérante de socialisation, les enfants en situation de handicap connaissent des difficultés à tous les niveaux et plus particulièrement dans le domaine de la socialisation primaire et secondaire.

Les données les plus récentes compilées par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et par la Banque Mondiale (BM) issues du Rapport Mondial sur le handicap (OMS, 2011) estiment ainsi que plus d'un milliard d'individu, soit près de 15% de la population mondiale, vivent avec une forme de handicap. Sur la base de l'enquête sur la santé dans le

monde, environ 785 millions (15,6 %) de personnes âgées de 15 ans et plus vivent avec un handicap et 110 millions de personnes (2,2 %) éprouvent de très grandes difficultés fonctionnelles. Les estimations issues de la charge mondiale de morbidité avancent un chiffre de 975 millions (19,4 %) d'individus de plus de 15 ans considérés comme handicapés et 190 millions (3,8 %) ayant un handicap considéré comme sévère (quadriplégie, dépression sévère, cécité...). Les données issues de la charge mondiale de morbidité permettent d'estimer le nombre d'enfants entre 0 et 14 ans expérimentant une situation de handicap. Les estimations sont alors de 95 millions d'enfants (5,1 %) présentant un handicap modéré à sévère dont 13 millions (0,7 %) présentant un handicap sévère.

Une étude de Plan (2014) faite sur plus de 1,4 millions d'enfants handicapés ou non dans une trentaine de pays montre que les taux d'inclusion d'enfants handicapés sont souvent les plus élevés chez ceux affectés de déficiences de vue ou d'audition et les plus faibles chez ceux montrant des déficiences d'apprentissage, physiques ou de communication¹. Une étude de l'UNESCO au Burkina Faso montre qu'en 2006, seulement 10% des enfants de 7-12 ans présentant un handicap intellectuel ou sensoriel sont scolarisés contre 40% des enfants ayant un handicap physique, un taux légèrement inférieur aux enfants non handicapés (UNESCO, 2010). En Ouganda en 2011, une étude montre qu'environ 60 % des jeunes sans handicap identifié étaient alphabétisés, contre 47 % de ceux qui souffraient d'une déficience physique ou auditive et 38 % de ceux qui souffraient d'une déficience mentale (UNESCO, 2014).

¹ Plan International, 2014, La scolarisation des enfants handicapés et non handicapés dans 30 pays.

Au Togo, bien que les données fiables soient difficiles à obtenir, on estime à 306 000 les enfants handicapés de 0 à 14 ans ; ces enfants handicapés (surtout ceux avec des déficiences auditive, mentale et visuelle) ne sont pas souvent scolarisés (1%) ; toutefois, ceux qui ont la chance de l'être, connaissent des échecs répétés (Handicap International et UNICEF, 2017).

Leur taux de réussite est très faible (33%) comparé à celui des enfants non handicapés qui s'élève à 91% dans les classes de passage. Compte tenu des échecs répétés et des difficultés rencontrées dans le système éducatif, un bon nombre abandonne purement l'école pour se diriger vers les centres et ateliers de formation professionnelle, environ 20% d'abandon scolaire contre 7% pour les enfants non handicapés. (Handicap International et UNICEF, 2017).

L'éducation est un droit humain fondamental et de ce fait, tous les enfants, sans aucune distinction, doivent y avoir accès. Au Togo, les enfants handicapés et plus particulièrement les filles handicapées en raison d'une double discrimination liée au handicap et au genre restent en marge du système éducatif, et ce, pour différentes raisons : la réticence des instituteurs à accueillir dans leurs classes des enfants handicapés ; la faible connaissance des autorités de l'éducation et de la communauté en général sur la thématique du handicap ; la réticence de certains parents d'enfants handicapés à les scolariser ; la méconnaissance des potentialités des enfants handicapés ; l'inadaptation du système éducatif ordinaire aux différents types de déficiences ; la crainte des parents d'élèves de voir dans une même classe leurs enfants associés aux enfants handicapés.

Les études sur la déscolarisation² des enfants ont prouvé qu'il existe plusieurs causes majeures à ce phénomène telles que l'éloignement de l'école, la pauvreté des familles, les problèmes de santé de l'enfant, les conflits, le genre, la violence³, la stigmatisation sociale mais le handicap est un facteur aggravant de vulnérabilité des enfants dans leur accès et leur maintien à l'école. Certaines familles négligent leurs enfants handicapés ou les surprotègent au point de ne pas vouloir les inscrire à l'école. Parmi les enfants handicapés qui sont inscrits, un certain nombre abandonne de manière précoce faute d'une prise en charge éducative adéquate.

L'étude de S. Mitra (2017) basée sur les recherches menées dans divers pays montre que les individus handicapés ont un niveau éducatif significativement plus bas que les autres et que seulement un faible nombre d'enfants handicapés sont véritablement scolarisés. J.G Hoogeveen, (2005) en Ouganda, D. Mont et V. N. Cuong (2011) au Vietnam, J-F. Trani et M. Loeb (2010) en Afghanistan et Zambie démontrent qu'en moyenne les enfants handicapés ont une probabilité inférieure d'entrer à l'école et une probabilité supérieure d'abandonner en cours de route lorsqu'ils ont pu y rentrer. Aussi, les résultats de la World Bank (2009) et de A. Farkas, (2014) attestent que les enfants handicapés sont difficilement scolarisés et ont moins de chance de se maintenir pendant longtemps dans les systèmes éducatifs.

En outre, le handicap est l'un des facteurs les moins visibles, mais les plus importants de discrimination sociale et d'exclusion scolaire. Une

² unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186619f.pdf et <https://fr.unesco.org/gem-report/sites>

³ https://www.unicef.fr/.../UNICEF_Resume_Rapport-situation-enfants-monde_2013

situation de handicap concerne pourtant une partie non-négligeable de la population mondiale, tout particulièrement dans les régions et chez les ménages les plus fragiles. Les dernières données mondiales sur le sujet estiment en effet qu'au moins 5% des enfants et 15% des adultes sont concernés (OMS, 2011). Ces ménages fragiles le sont du point de vue des conditions socio-économiques et socioculturelles.

Quels sont les facteurs défavorables à la scolarisation des enfants handicapés au Togo. Quelle est l'influence de l'environnement communautaire sur le droit à la scolarisation des enfants handicapés ? Les conditions socioéconomiques constituent-elles des obstacles à l'accès de ces enfants au système éducatif ?

2. Approches théorique et méthodologique

Les questions posées nous orientent vers le choix de théories appropriées pour mieux comprendre le phénomène à l'étude. De ces théories, il sera envisagé une méthode adéquate pour saisir l'objet d'étude.

2.1. Approche théorique

Cette recherche est abordée sous le prisme de plusieurs théories notamment les théories des représentations sociales (E. Durkheim, 2011 ; S. Moscovici, 1961 ; D. Jodelet 1997) de la stigmatisation (E. Goffman, 1993 ; A. Wolfesperger, 1980) et de l'indexicalité (Y. Bar Hillel, 1954). En effet, les théories des représentations sociales mettent en exergue plusieurs approches. Dans un article de la Revue de métaphysique et de morale, Durkheim distingue trois réalités, les processus physico-chimiques du cerveau/les représentations individuelles/les représentations collectives

et définit ces dernières comme *croyances et valeurs communes à tous les membres d'une société, intrinsèquement distinctes de l'addition des représentations de ces individus*. Quand ses contemporains ne voyaient que des représentations individuelles, Durkheim révèle leur nature sociale et s'oppose aux approches psychologisantes ou naturalisantes de l'époque.

D'autres auteurs, après lui vont théoriser sur la question, notamment S. Moscovici. Ainsi, écrit-il, à la manière d'une langue partagée, ces représentations sont partagées par l'ensemble d'une société, elles ont « pour fonction de préserver le lien entre eux, de les préparer à penser et agir de manière uniforme » (S. Moscovici, 1989, p. 81).

Quant à la théorie de la stigmatisation, E. Goffman la définit en ces termes : la stigmatisation est un processus relationnel qui lie deux types de personnes : les stigmatisés et les normaux (E. Goffman, 1975). La nature de l'interaction lors des relations mixtes (c'est-à-dire une relation entre des personnes stigmatisées et des personnes qui stigmatisent) ne dépend pas du stigmate en lui-même. Le stigmate selon E. Goffman est « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie ou empêche d'être pleinement accepté par la société ». Ainsi, la stigmatisation dépend des représentations que les personnes se font lors d'une interaction : la personne normale se fait une représentation du stigmate de son vis-à-vis mais ce dernier se fait également une représentation de ce que pense la personne normale. De manière générale, il parle de rôles qui sont tenus par l'un et l'autre. L'enjeu central des interactions est de maîtriser ses expressions pour maîtriser les impressions que l'on produit, dans le cadre

d'une représentation. Ceci dit, représentations et stigmatisation vont de paires.

Une troisième approche envisagée est l'approche structurelle et sociale de la scolarisation des enfants handicapés. Elle se présente comme la continuité de la théorie précédente et précise de manière concrète le caractère social de la stigmatisation. A. Farkas (2014) souligne dans ce cadre qu'au cours du temps, une transition s'est progressivement faite entre une vision purement médicale du handicap et une vision plus structurelle et sociale. Le modèle médical du handicap se concentre en effet sur un diagnostic de santé d'un individu alors que le modèle social considère le handicap comme une construction sociale contextuelle. Au contraire du modèle médical, le modèle social considère que c'est la société qui crée les barrières à une intégration des personnes handicapées. L'idée étant alors que l'expérience du handicap est fonction du contexte et des normes d'une société. Un certain équilibre doit alors être trouvé entre la vision du handicap associée au corps (modèle médical) et celle associée à la société (modèle social) afin de bien intégrer les différentes dimensions du handicap. Cette approche rend plus compréhensible les deux premières approches.

La dernière théorie qui sous-tend l'analyse est l'indexicalité de Y. Bar Hillel (1954), notion selon laquelle « il y a des expressions indexicales qui ne peuvent pas être sorties de leur contexte ». La théorie rend compte de la nécessité qu'il y a, pour comprendre les échanges au sein d'interactions, de les indexer sur les situations locales qui les ont produites. Elle exprime l'idée selon laquelle le sens de toute chose est attaché à son

contexte. Ainsi, la représentation qui est faite du handicap ou de la personne handicapée est fonction du contexte culturel des acteurs.

À la suite de ces théories nous postulons que : la sous-scolarisation et le non achèvement de la scolarité des enfants en situation de handicap dans le système éducatif togolais sont dus essentiellement à l'environnement éducatif, à la situation socioéconomique familiale et aux représentations sociales du handicap.

2.2. Approche méthodologique

La population cible de l'étude est composée des enfants, des parents ou tuteurs, des enseignants, des services déconcentrés du Ministère en charge des enseignements primaire et secondaire et du Ministère en charge de l'action sociale, des acteurs communautaires. Cette recherche est fondée sur deux approches : quantitative et qualitative. Concernant la méthode quantitative, 2555 enfants handicapés ont été identifiés dont 1892 dans la région des Plateaux et 663 dans la région Centrale⁴. Un échantillonnage raisonné a permis de choisir par une hypothèse de 5% des enfants identifiés et scolarisés. Ainsi, il a été retenu un échantillon dont la taille s'élève à 128.

Pour l'approche qualitative, 12 entretiens ont été réalisés avec les institutionnels (Directeur régionaux de l'éducation, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants titulaires,) et 13 focus group avec les communautaires (parents des enfants handicapés, responsables des Associations des Parents d'Elèves (APE), quelques élèves non handicapés).

⁴ Données de Handicap International Togo, 2017

Le traitement des données quantitatives a été effectué par le logiciel SPSS et constitue le fondement empirique de l'analyse des données, tandis que les données qualitatives ont fait l'objet d'analyse du contenu et sont utilisées sous forme de verbatim pour soutenir et mieux comprendre les données quantitatives. Après la collecte et l'analyse des données les résultats suivants ont été obtenus.

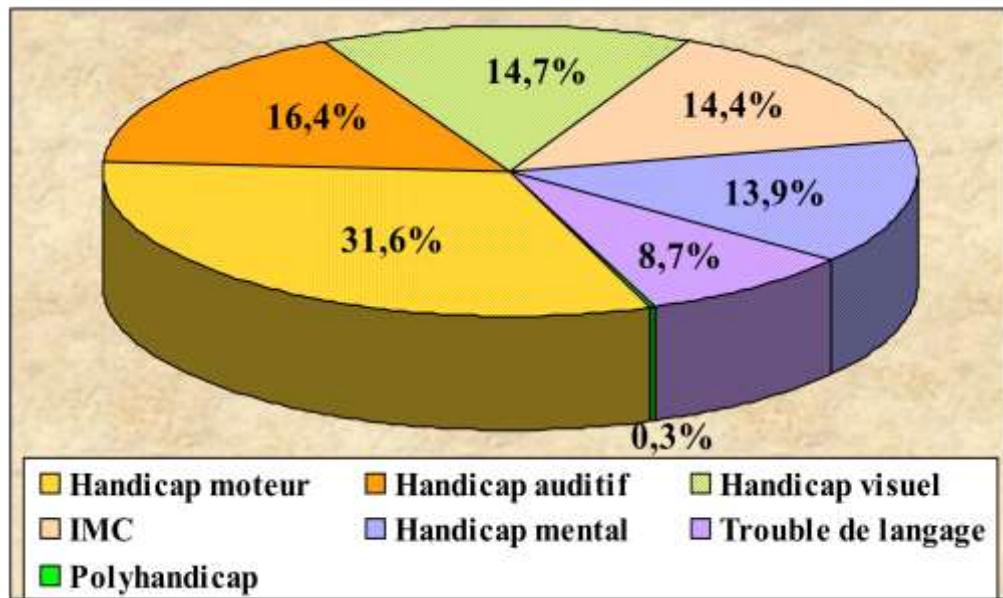
3. Résultats

3.1. Caractéristiques sociodémographiques et type de handicaps

Le nombre d'enfants handicapés vivant en milieu urbain (51,8%) est légèrement supérieur à celui de ceux qui habitent en-milieu rural (48,2%). Sur l'ensemble des enfants handicapés enquêtés, 59,5% sont de sexe masculin et 40,5% de sexe féminin.

L'enquête de terrain a permis de déterminer les caractéristiques des enfants handicapés dans la zone d'étude. Concernant la typologie de handicap, sur les 128 enfants handicapés interrogés lors de l'enquête, ceux ayant une déficience motrice font 31,6%, ils sont suivis des enfants ayant une déficience auditive (16,4%) et une déficience visuelle (14,7%). Les enfants déficients intellectuels font 13,9% et ceux avec une infirmité motrice cérébrale (IMC) représentent chacun 14,4%. Ceux qui présentent des troubles de langage font 8,7% et les enfants ayant plusieurs types de handicap font 0,3% comme l'indique le graphique ci-dessous :

Graphique 1 : répartition des enfants selon le type de handicap



Source : Données du terrain, février 2018

Selon les propos des parents, l'effectif élevé des enfants déficients moteurs est une conséquence de la poliomyélite contractée par ces enfants dès le bas âge. En effet, n'ayant pas les informations nécessaires relatives à la vaccination contre cette maladie, les parents n'ont pas les dispositions pour faire vacciner leurs enfants dans les délais prévus.

3.2. Contraintes à la scolarisation et au maintien des enfants handicapés

Les enfants porteurs de handicap ont des difficultés une fois inscrits à l'école. Ces difficultés sont de plusieurs ordres. De fait, l'école et la famille jouent un rôle déterminant dans la scolarisation et le maintien de ces enfants à l'école. Et le type de handicap détermine ce processus.

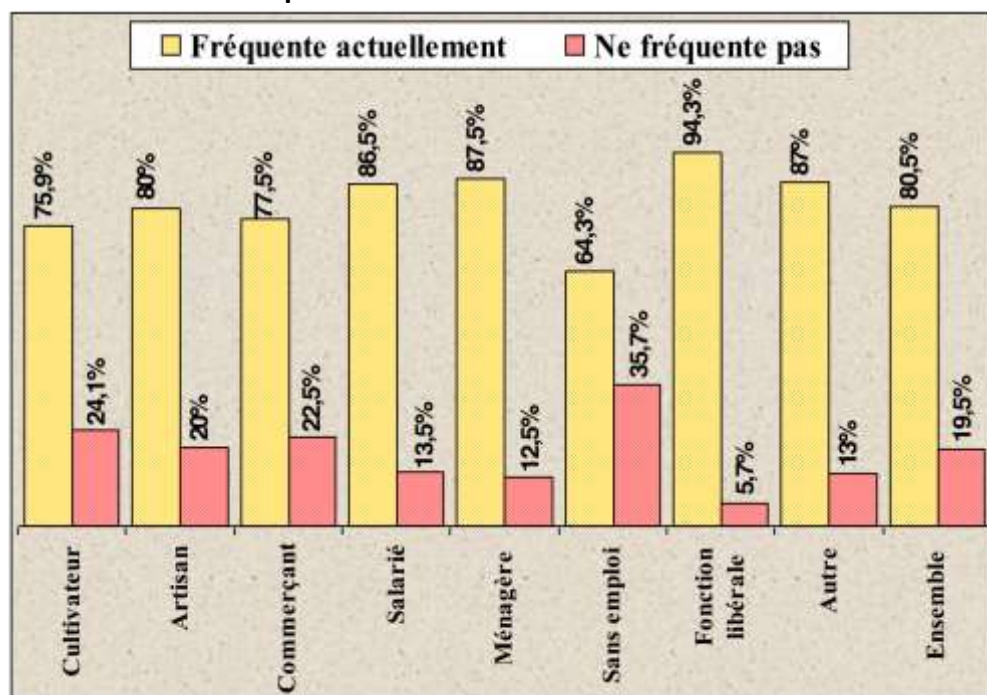
3.2.1- Type de handicap et scolarisation des enfants

L'influence des types de déficiences sur la situation scolaire de l'enfant handicapé se présente ainsi : les enfants handicapés qui ont le plus abandonné l'école, sont ceux avec une déficience auditive et qui représentent 24,6%, suivis par les enfants avec déficience motrice qui font 22,4%. Les enfants déficients intellectuels et ceux ayant une infirmité motrice cérébrale (IMC) représentent respectivement 16,4% et 14,9% de l'échantillon des enfants qui ont abandonné l'école. Les enfants avec trouble de langage (10,4%) et les enfants déficients visuels (9,7%) abandonnent moins l'école. Le pourcentage des enfants déficients auditifs abandonnant l'école est élevé parce que le plus souvent, la maîtrise de la langue des signes est difficile aussi bien à eux qu'à leurs enseignants. Ceci rend difficile la communication et la transmission des cours. Pour ceux qui sont des déficients moteurs, les contraintes sont le plus souvent rencontrées au niveau du déplacement, de l'inaccessibilité des infrastructures et de la gravité de la déficience. Les enfants déficients intellectuels sont ceux-là qui ont une lenteur dans l'apprentissage et par conséquent, connaissent des échecs répétés qui conduisent à leur déscolarisation. Bref, la nature du handicap entraîne de fait des difficultés particulières dans un environnement scolaire inadapté ce qui pousse les enfants à l'abandon des classes pour d'autres lieux de formation.

3.2.2- Statut social des parents/tuteurs et situation scolaire des enfants

Pour ce qui est de l'origine sociale de ces enfants, les données de l'enquête montrent que ce sont les enfants des parents sans emploi qui abandonnent plus l'école ; ils représentent 35,7%, suivis des enfants des agriculteurs (24,1%) et ceux des commerçants (22,5%). Les enfants des artisans, des salariés, des ménagères et des parents exerçant dans la fonction libérale représentent respectivement 20%, 13,5%, 12,3% et 5,7% des enfants handicapés sortis du système scolaire. Par contre, les données par rapport aux enfants handicapés qui poursuivent leurs études au moment de l'enquête donnent le classement inverse : les enfants handicapés des parents travaillant dans la fonction publique sont ceux qui fréquentent le plus (94,3%) et les enfants dont les parents n'ont aucun emploi sont ceux qui fréquentent le moins (64,3%). Ces données statistiques sont présentées dans le graphique suivant :

Graphique 1 : répartition des enfants handicapés selon la profession des parents et leur situation scolaire



Source : Données du terrain, février 2018

Le lien entre le statut social des parents et la situation scolaire des enfants est avéré. En effet, les parents sans emploi, les cultivateurs, les artisans et les ménagères manquent habituellement de moyens financiers suffisants pour supporter les dépenses scolaires et sanitaires de leurs enfants handicapés. Les dépenses mensuelles relatives à la scolarisation d'un enfant handicapé visuel dans les localités de la recherche sont estimées de 15 000 FCFA à 35 000 FCFA alors que celles des enfants non handicapés sont évaluées entre 2 500 FCFA et 10 000 FCFA. Il apparaît évident que les parents agriculteurs, artisans et surtout les mères ménagères dont les revenus mensuels s'élèvent au plus à 60 000 FCFA ne

seront jamais capables de subvenir aux besoins éducatifs spécifiques de leurs enfants handicapés.

Par contre, les commerçants et les fonctionnaires n'ont pas généralement de contraintes financières. Cependant, ils ne sont pas disponibles pour conduire leurs enfants handicapés à l'école. Il faut remarquer que parfois c'est un peu tracassant pour les parents de faire les "aller-retour" des établissements scolaires pour y accompagner et y chercher leurs enfants handicapés. Les propos de certains enquêtés rencontrés rendent compte de cette difficulté :

« Mon enfant est un déficient mental ; il faut le suivre régulièrement sinon, il perd de repère. Cela fait que je n'arrive pas à travailler normalement. Il faut l'amener le matin et retourner le chercher à midi et le soir. Parfois cela bouleverse mon programme de travail » (propos d'un parent fonctionnaire d'un enfant déficient intellectuel au CM2 à Hiheatro).

Un autre enquêté de la région centrale souligne :

« Parfois, certains parents fatigués, oublient de venir chercher leurs enfants et nous sommes obligés de les confier aux camarades qui habitent les mêmes quartiers qu'eux » (Propos d'un Enseignant à EPP Kolidè).

Hormis les facteurs concernant le statut des parents, il existe également des facteurs sociaux liés à la représentation de l'enfant handicapé. Pour certains parents, les enfants handicapés constituent une charge (41%) et leur encadrement devient par conséquent difficile. Les propos de cet enseignant traduisent bien cette situation dans les communautés : « lorsqu'un parent est obligé d'accompagner à l'école son enfant handicapé tous les jours, surtout quand celui-ci n'est pas tout à fait autonome, il se lasse à un moment donné. L'enfant ne pouvant pas se

rendre seul à l'école, il reste à la maison » (EPP Adjengere). Les parents qui ne sont pas convaincus de l'importance de la scolarisation des enfants handicapés (32%) les retirent simplement de l'école : « quand les enfants bien portants diplômés n'arrivent pas à trouver du travail, qu'allons-nous attendre de ceux-là qui ont des difficultés à entendre, voir et marcher. Il faut les retirer des écoles et les orienter le plus tôt vers les centres de formation professionnelle » (propos d'un enfant handicapé à Kpangalam).

3.3. Les difficultés de maintien des enfants handicapés dans le système éducatif

Les enfants en situation de handicap scolarisés ne se maintiennent pas pour longtemps dans le système éducatif obligatoire. Les facteurs les plus cités par les enquêtés sont notamment : le manque de matériels pédagogiques appropriés (76%), l'échec répété (49%), l'inaccessibilité des infrastructures (37%) et les comportements discriminatoires à l'école (22%). Les données quantitatives mettent plus en lumière les facteurs scolaires comme étant à l'origine du non maintien des enfants à l'école. Il faut retenir que l'école dans son fonctionnement ne garde pas souvent les personnes en situation de handicap en son sein ; plusieurs autres éléments illustrent ces facteurs scolaires : l'absence d'enseignants formés dans les établissements, la lenteur dans l'apprentissage des cours, la non adaptation du contenu des cours pour les enfants handicapés. Par exemple en mathématiques, il est difficile pour un enfant déficient visuel de dessiner une figure. Les propos de certains acteurs enquêtés illustrent bien cette situation :

Un parent d'une fille handicapée auditive à Elavagno souligne :

« Quand mon enfant a réussi au CEPD, son père l'a inscrit en classe de 6è dans un établissement de notre quartier. Cependant, on a constaté que le suivi dont il bénéficiait à l'école primaire n'existe pas dans cet établissement. On a compris qu'il ne s'intéresse plus au cours comme il le faisait. Et c'est comme cela qu'il a finalement abandonné. ».

Un enseignante EPP Amou-Oblo dans la même logique soutient :

« Il y en a parmi nous qui continuons d'ignorer les enfants handicapés dans leur classe. C'est pourquoi il y a des enfants dans les classes des enseignants formés mais qui redoublent plusieurs fois et abandonnent finalement ».

« Mon enfant ne va plus à l'école parce que nous avons déménagé. Dans la nouvelle école, elle n'est pas suivie par un enseignant formé, ce qui fait qu'elle ne comprend pas les cours et n'arrive pas à suivre le rythme. Elle a préféré rester alors à la maison » (propos d'un parent d'une fille déficiente intellectuelle à Datcha).

Quel sens sociologique donné à ces résultats?

4. Interprétation et Discussion

Le handicap est une affection individuelle certes, mais la représentation contextuelle du handicap est un construit social. Ainsi les sociétés peuvent considérer ou non le handicap comme une différence plutôt qu'une difficulté insurmontable. Dans ce dernier cas, la société illustre sa difficulté à accepter chacun de ses membres et à accorder à chacun la place qui lui revient dans un tout harmonieux.

Les enfants handicapés cumulent plusieurs difficultés quant à leur insertion sociale : la dépendance primaire caractérisée par l'immaturité affective, matérielle, financière et émotionnelle. Dans le cadre de la scolarisation des enfants handicapés, cette première dépendance doublée

d'un handicap constitue un problème réel pour les parents, les enseignants et toute la société. Cette dernière dépendance qu'on peut caractériser de « secondaire » est la source de diverses représentations de l'enfant. Ces représentations guident toutes les actions de la société à l'endroit des enfants handicapés. Elles peuvent les désocialiser en contribuant à les infantiliser davantage ou permettre une intégration sociale harmonieuse. C'est pour cela qu'il est important de comprendre dans quelle logique s'inscrit la société togolaise dans le cadre de la gestion du handicap en général et du handicap chez les enfants en particulier.

Les résultats de cette recherche laissent apparaître que les enfants déficients moteurs sont plus nombreux que les enfants ayant d'autres handicaps. Les parents expliquent ce fait en soutenant que c'est une conséquence de la poliomyélite contractée par ces enfants dès le bas âge. Ils justifient cette situation par leur manque d'informations relatives à la vaccination contre cette maladie. En expliquant le social par le social selon l'injonction de E. Durkheim (2011), remarquons que ces parents dont les enfants souffrent de la poliomyélite sont de niveau scolaire peu élevé, au pire des cas ils sont analphabètes. Ce manque de culture scolaire entraîne de fait un manque d'informations des symptômes de la maladie dès le début de l'affection chez leurs enfants. Cette ignorance donne lieu à des représentations négatives du handicap une fois que l'enfant est en situation de dépendance secondaire. Il n'est donc pas étonnant que ces enfants soient scolarisés parfois tard et éprouvent des difficultés à l'école et enfin de compte qu'ils soient déscolarisés plus tôt. Les types de handicap constatés sur le terrain sont entre autres : la déficience motrice,

la déficience auditive, la déficience visuelle, la déficience intellectuelle, l'infirmité motrice cérébrale (IMC), les troubles du langage.

Ainsi la nature du handicap entraîne de fait des difficultés particulières dans l'environnement scolaire, ce qui pousse les enfants à l'abandon scolaire. En effet, les enfants dont les handicaps sont importants dans un environnement scolaire inadapté décrocheraient tôt. L'inadaptation de l'environnement scolaire s'explique par le fait qu'il n'y a pas de politique d'éducation inclusive affirmée au Togo et dans beaucoup de pays en Afrique pour déconstruire les représentations négatives sur le handicap. Cette inexistence de politique est en partie due au fait que l'éducation inclusive demande beaucoup d'investissement de plusieurs ordres. Dans ce sens que H. Gwenola (2006, p. 18) soulignait :

« L'enfant handicapé est par définition un enfant qui doit bénéficier d'une scolarisation adaptée. Les aménagements de la scolarité peuvent être de nature et d'importance diverses : ils peuvent porter sur les conditions matérielles de l'accueil, sur les objectifs de la scolarisation, sur les aides partenariales nécessaires, etc. C'est pourquoi sa scolarisation fait l'objet d'un projet individuel d'intégration scolaire ».

Dans ces conditions où le système éducatif ne soutient pas les enfants handicapés à poursuivre régulièrement leurs études, ceux-ci décrochent plus tôt. L'école dans ses finalités et dans son fonctionnement actuel pousse les enfants en situation de handicap hors du système. Cela s'illustre par la lenteur dans l'apprentissage des cours, la non adaptation du contenu des cours pour les enfants handicapés, le manque de formation des enseignants à l'éducation inclusive, l'insuffisance ou mieux le manque

d'infrastructures adaptés à l'enseignement de certains types de handicaps, etc. En effet, H. Gwenola (op.cit., p.22) souligne par exemple :

« qu'un enfant porteur de troubles autistiques connaîtra d'importants problèmes d'intégration au groupe, une compréhension limitée des mots et des gestes et notamment des concepts et des attractions, des problèmes de langage et de communication qui diffèrent selon les individus : aucun langage, écholalie, dysphasie ».

Dans notre contexte, il n'y a pas de spécialistes pour diagnostiquer les troubles autistiques et d'autres troubles qui pourraient saper le parcours scolaire des enfants. Dans ce cas, beaucoup d'enfants connaissent des difficultés dans nos établissements scolaires, et ainsi ils cumulent des redoublements sans qu'on connaisse les vraies causes de ceux-ci. Et l'échec constitue un facteur important de déscolarisation en général. Pierre-Yves Bernard (2015, p.70) soutient à la suite de R. Benabou *et al.*, (2004) que « *les plus forts prédictors de la sortie sans diplôme sont le redoublement en primaire* ». C'est la raison pour laquelle les enfants de notre échantillon décrochent plus tôt pour apprendre soit un métier, soit pour rester à la maison, ceci en fonction de la nature du handicap. L'école est certes inadaptée, mais les difficultés des familles exacerbent la situation inconfortable des enfants handicapés, surtout les filles.

« Les filles handicapées issues de ménages pauvres connaissent des discriminations basées sur le genre et leur situation de revenu en plus des obstacles inhérents à leur handicap. Les résultats montrent que les enfants souffrant de troubles mentaux ou de déficiences intellectuelles sont généralement plus discriminés que ceux atteints de déficiences physiques ou sensorielles. Dans le contexte de l'école, les handicaps associés à la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres apparaissent comme des obstacles particulièrement importants » (UNESCO, 2010) ».

L'accès à l'éducation des enfants handicapés est fortement lié aux multiples dimensions de la pauvreté. Il y a une corrélation entre la pauvreté et la scolarisation de l'enfant handicapé. En effet, sans éducation, comme le souligne A. Farkas (2014, p. 32) :

« Du côté de la demande, les problèmes de santé associés au handicap d'un enfant peuvent à la fois être un effet et une cause des difficultés économiques d'un ménage. Le handicap peut accroître le risque de pauvreté alors qu'à l'inverse la pauvreté peut accroître le risque de handicap. Les enfants handicapés bénéficiant d'une éducation de qualité sont susceptibles de devenir des adultes en bonne santé, productifs et donc de participer activement au développement de leur société. L'accès à l'éducation de base de ces enfants peut également considérablement réduire les coûts ultérieurs d'éducation, de soins médicaux et d'autres dépenses sociales ».

Dans cette deuxième situation, certains parents à revenus modestes ne peuvent pas soutenir une longue carrière scolaire pour leurs enfants, car cela demande beaucoup de coûts induits notamment les frais d'inscription, d'écolages, les cotisations aux associations de parents d'élèves, la participation aux salaires des enseignants, les fournitures scolaires, les uniformes, et le transport. Les résultats de cette recherche sont congruents avec la littérature citée plus haut car les données montrent que ce sont les enfants des parents sans emploi qui non seulement sont moins scolarisés mais aussi abandonnent le plus l'école. C'est dire que plus les parents ont de faibles revenus, moins ils inscrivent leurs enfants à l'école et ces derniers ne restent pas longtemps dans le système scolaire du fait du manque de moyens de leurs parents et des conditions de scolarisation difficile dans les établissements scolaires.

En réalité, le fait est que la société elle-même ne favorise pas l'insertion des personnes handicapées en général et particulièrement des

enfants handicapés. Les enfants handicapés hors du système éducatif vivent une situation semblable. En situation d'abandon scolaire, il y a un nombre important d'enfants handicapés qui sont sans activité. Ils sont certes diminués et différents des personnes dites normales toutefois leur situation est relativement liée à la représentation qu'ont les communautés locales des enfants handicapés : la stigmatisation sociale. A la suite de Goffman qui définit le *"stigmat"* comme *"la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société"* (Goffman 1975, p 7), on peut soutenir que le handicap, quel qu'il soit disqualifie les enfants à la participation sociale. Cela s'explique d'abord par le fait que n'ayant ni diplôme, ni qualification professionnelle, il leur est difficile de trouver un emploi digne. Ensuite, compte tenu de leur handicap, ils sont socialement marginalisés et discriminés ce qui les exclut de certaines activités et surtout des activités génératrices de revenus et enfin, ils se révèlent être d'« éternels assistés » dans la conception sociale de la personne handicapée. Cette stigmatisation a, en réalité, commencé dans la société et s'est poursuivie à l'école ; d'ailleurs, l'école est le reflet de la société dans laquelle elle se trouve. Si la représentation qu'on a du handicap change dans la société, les conditions de scolarisation pourront aussi connaître une amélioration dans le sens de l'inclusion scolaire en donnant l'opportunité pour un enfant porteur de handicap d'être scolarisé dans une classe ordinaire, autour des bénéfices (mais peut-être aussi des aspects négatifs) pour ses camarades, le personnel. Plus encore, elle devrait avoir un impact sur l'accueil et les moyens à mettre en œuvre de

façon plus concrète : moyens pédagogiques, didactiques, humains et matériels, pour faire en sorte que cet accueil soit efficient.

Le handicap, comme les violences, les abus et les préjugés dont sont victimes les enfants handicapés sont susceptibles d'être réduits par une meilleure prise en compte du handicap dans le milieu scolaire. Pour favoriser le bien-être des enfants handicapés et celui de leur famille, l'accès à l'éducation des enfants handicapés est tout à fait déterminant. L'éducation inclusive dans son principe fondateur d'éduquer tous les enfants ensemble peut également être à même de modifier les attitudes et de favoriser une société plus juste.

Conclusion

Le présent article a analysé les facteurs sociaux et institutionnels défavorables de la scolarisation des enfants handicapés. Les données collectées dans la région centrale et des plateaux ont permis de faire plusieurs constats. Le niveau d'études et de vie des parents a une influence sur la scolarisation des enfants handicapés d'une part et leur maintien dans le système d'autre part. Les enfants handicapés dont les parents ont un niveau économique élevé se déscolarisent moins que ceux dont les parents sont économiquement défavorisés. Les conditions difficiles de scolarisation déterminent la déscolarisation des enfants en situation de handicap. En outre, le handicap devient stigmatisant dans les communautés enquêtées; cette stigmatisation favorise des représentations négatives vis-à-vis des enfants victimes. En fin de compte ce sont ces représentations sociales qui

empêchent le maintien des enfants handicapés dans le système scolaire et par conséquent leur insertion professionnelle et sociale.

Références bibliographiques

Bar-Hillel Y., 1954 : Indexical expressions, *Mind*, Volume LXIII, Issue 251, pp 359–379.

Benabou R., Kramarz F. et Prost C., 2004 : « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Economie et Statistiques*, n° 380, pp 3-34.

Bernard P-Y., 2015 : *Le décrochage scolaire*, « Que sais-je », Paris, PUF, 3^e édition.

Durkheim E., 2002 : « Représentations individuelles et représentations collectives », in *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6 (3), pp 273-302.

Durkheim E., 2011 : *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, (1937, 1^{ère} édition).

Ebersold S., 2015 : « Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques » *Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, Volume 9, Issue 1, January–March 2015, pp. 22-33, www.sciencedirect.com.

- Farkas A., 2014 : *Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF*, New York, Stephen Boyle.
- Goffman E., 1975 : *Stigmate – les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Goffman E., 1993 : *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- Gwenola H., 2006 : *la scolarisation des enfants porteurs de handicap notamment de Troubles Envahissants du Développement*, IUFM de Bourgogne, Mémoire de Maitrise.
- Handicap International et UNICEF, 2017 : *Parcours scolaire des enfants handicapés soutenus dans le cadre du projet « Education inclusive » de 2009- 2016 dans la Région des Savanes et la Commune de Kara au Togo*. Rapport d'étude, Lomé.
- Hoogeveen J.G., 2005 : 'Measuring welfare for small but vulnerable groups: Poverty and disability in Uganda', *Journal of African Economies*, Volume 14(4), pp 603-631
- Jodelet D., 1997 : *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Mitra S., 2017 : *Handicap, santé et développement humain* ; Editions Springer-Verlag France.
- Mont D. et Cuong N. V., 2011 : "Disability and poverty in Vietnam ". *The World Bank economic review*, Vol. 25, n°. 2, pp 323-359.

Moscovici S., 1989 : *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.

OMS et Banque Mondiale, 2011 : *Rapport Mondial sur le handicap*; OMS.

Trani J-F. et Loeb M., 2010 : « Poverty and disability: A vicious circle? Evidence from Afghanistan and Zambia », *Journal of International Development*, Volume 24(1), pp 19-52.

UNESCO, 2009 : « *Rapport Mondial de Suivi de l'EPT* », édition UNESCO.

UNESCO, 2010 : « *Rapport Mondial de Suivi de l'EPT* », édition UNESCO.

UNESCO, 2013 : « *Rapport Mondial de Suivi de l'EPT* », édition UNESCO.

UNESCO, 2014 : « *Rapport Mondial de Suivi de l'EPT* », édition UNESCO.

Wolfelsperger A., 1980 : *Economie des inégalités de revenus*, Paris, PUF.

**FACTEURS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS D'INSERTION
PROFESSIONNELLES DES COUTURIÈRES DIPLÔMÉES DU CENTRE
CATHOLIQUE DE FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE MADRE
AGATA CARELLI DE LOMÉ (TOGO)**

Sena Yawo Akakpo-Numado et Ameyo Amouzou

Institut National des Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

Résumé

Cette recherche a identifié et analysé les facteurs qui expliquent les difficultés d'insertion des diplômées du Centre Catholique de Formation Technique et Professionnelle Madre Agata Carelli (CMAC) de Lomé. En effet, après 15 ans de fonctionnement, l'on se rend compte que les diplômées du CMAC sont confrontées à des difficultés d'insertion professionnelle. Pour identifier les différents facteurs susceptibles d'expliquer ces difficultés, nous avons procédé à une collecte de données par des entretiens individuels et de groupe sur un échantillon d'anciennes diplômées du centre, des entretiens avec les formateurs et des observations des équipements et situations de formation dans le centre. Les résultats obtenus révèlent que les facteurs qui expliquent les difficultés d'insertion des diplômées du CMAC sont de trois ordres : les facteurs liés au système de formation très scolaire, ceux liés à l'environnement de l'apprenant (origine sociale) et ceux liés à sa propre détermination à réussir sa vie.

Mots clés : Insertion professionnelle, formation professionnelle, système classique, formation en alternance.

Abstract

The present research has identified and analyzed the factors which explain the difficulties of insertion of graduates of the Catholic Center for Technical and Vocational Training Madre Agata Carelli (CMAC). In fact, after 15 years of founding this center, we can still see the integration problems facing graduates of this training system. To identify the various factors likely to explain the difficulties of insertion of the CMAC Graduates, we carried out a collection of data during individual and group interviews, observations and documentary research. From the results of the survey, it can be seen that the factors that explain the difficulties in integrating CMAC graduates are threefold: factors related to the training system, those related to the learner's environment and those related to his own determination to succeed in his life.

Keywords: Professional insertion, vocational training, classical system, dual system.

Introduction

Face à la crise de l'emploi qui se manifeste par la montée impressionnante du taux de chômage des diplômés, tous les pays se sentent interpellés et recherchent des moyens pour améliorer les systèmes de formation des jeunes en vue de maximiser leur chance d'insertion professionnelle. En 2015, on estime le nombre de chômeurs dans le monde à 197,1 millions. Ce nombre pourrait passer à plus de 215 millions en 2018 (OIT, 2016). Selon le rapport de l'Organisation Internationale du Travail

(OIT) publié en 2016, il est presque évident que ce nombre connaîtrait toujours une croissance au fil des années à venir.

Au Togo, les effets conjugués du contexte macroéconomique des années 1980 et 1990, caractérisé par la mise en œuvre des Programmes d'Ajustement Structurel, la dévaluation du franc CFA et la crise politique qu'a connu le pays, n'ont pas été favorables à la prise d'initiatives relatives à l'emploi des jeunes. Ainsi, comme dans la plupart des pays africains, la situation générale de l'emploi au Togo reste très critique. On note en effet depuis plusieurs années une croissance du taux de chômage et du sous-emploi qui touchent plus sévèrement les jeunes. Dans ce contexte, les questions de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes sont devenues de plus en plus préoccupantes et se trouvent au cœur des politiques de développement et de formation. Plusieurs initiatives sont prises en vue d'améliorer les systèmes de formation et de promouvoir l'insertion professionnelle des jeunes. On peut citer le Programme de Formation Professionnelle et Emploi des Jeunes (ProFoPEJ) de la Coopération allemande (GIZ), le document-cadre de politique de l'emploi et de la réduction de la pauvreté (2006), la politique nationale de la jeunesse (2008), le Programme d'Appui à l'Insertion et au Développement de l'Embauche (AIDE), la création de l'Agence Nationale de Volontariat au Togo (ANVT). Malgré ces efforts, la question de l'insertion professionnelle reste au centre des préoccupations liées au chômage et suscite beaucoup d'interrogations sur l'efficacité des formations offertes.

De nos jours, à côté des ateliers d'apprentissage traditionnel, plusieurs centres ou écoles de formation professionnelle se créent et

accueillent des jeunes du niveau secondaire et les forment à différents métiers. Le Centre Catholique de Formation Professionnelle Madre Agata Carelli (CMAC) fait partie de ces centres. Il accueille des jeunes filles du niveau secondaire pour une formation de trois ans en haute couture. Une observation des anciennes diplômées révèle un faible taux d'insertion professionnelle. Il convient d'identifier et d'analyser les facteurs explicatifs de cette situation. C'est ce qui constitue l'objet de cette recherche. L'article est structuré en deux parties : la première expose la problématique de la recherche et la démarche méthodologique suivie pour collecter et traiter les données. La deuxième partie présente les résultats obtenus.

1. Problématique et démarche méthodologique

1.1. Identification et énoncée du problème

Au Togo comme dans plusieurs autres pays en développement, l'enseignement technique et la formation professionnelle sont perçus comme un levier essentiel pour la lutte contre le chômage des jeunes. C'est un secteur qui demande un fort investissement de la part de l'Etat pour que les sortants puissent servir la société. Mais dans la réalité, les pays en développement allouent peu de moyens à ce secteur. En 2015, seulement 7,14% du budget affecté au secteur de l'éducation sont consacrés à la formation technique et professionnelle. (Budget de l'Etat Togolais 2015-2016). De nos jours, la formation professionnelle se déroule dans les cadres aussi bien formels (scolaires) que non formels (ateliers et entreprises).

Le secteur formel représente les écoles et centres publics et privés de formation professionnelle. La rigidité du secteur formel (scolaire) qui

écarte systématiquement une marge importante de la population jeune qui ne répond pas aux critères de sélection entraîne le développement significatif des effectifs dans le secteur non formel. De plus, l'apprentissage non formel semble plus rentable et adapté aux exigences et aux besoins d'une bonne partie de la population togolaise majoritairement pauvre. Il est ouvert à tous les jeunes scolarisés ou non et les forme en trois ans. Les sortants passent l'examen national du Certificat de fin d'apprentissage (CFA). En effet, les apprentis artisans développent des compétences pratiques qui s'acquièrent dans le contexte de travail réel. Ils ont la capacité et l'habileté d'improviser selon les circonstances, apprennent déjà au cours de l'apprentissage à être des gestionnaires potentiels de leur propre future entreprise par le fait même de gérer les plus jeunes apprentis, en prenant des responsabilités devant la qualité du travail effectué. Ce secteur permet ainsi à bon nombre de jeunes de subsister en produisant sur le marché de l'emploi (ROCARE, 2001, p. 16). Cependant, face à l'évolution rapide du monde, la modernisation et le contexte de la mondialisation, l'apprentissage professionnel est confronté depuis quelques années à certains problèmes. En effet, les patrons artisans actuels ont été formés dans un contexte qui a maintenant évolué, or ils ne peuvent transmettre que ce qu'ils ont appris. On assiste alors à un déphasage des savoirs transmis avec le contexte actuel. En outre, face à la modernisation, la clientèle devient de plus en plus exigeante et les artisans se retrouvent dépassés. Ainsi, la clientèle de ce secteur diminue et le chômage s'installe progressivement. Malgré cela, les diplômés de ce secteur de formation non formelle semblent avoir toujours plus de chance

d'insertion professionnelle que ceux issus du secteur formel, alors que la formation dans les ateliers coûte bien moins cher que dans les centres. Pour l'apprentissage dans les ateliers, les parents payent une seule fois les frais d'inscription, de formation et d'examen d'un montant de 78500 francs CFA pour la couture Dame et 88500 francs CFA pour la couture Homme (Arrêté N°2005/100/METFP/MTAL du 11 avril 2005 fixant les frais d'apprentissage selon les différents corps de métier). Dans les Centres de formation les frais varient à partir de 100000 francs CFA par an. Cet article traite du cas précis de la formation des couturières dans le secteur formel et dans le secteur non formel.

En effet, malgré la création de centres et écoles de formation en couture, les ateliers de couture du secteur non formel continuent d'attirer un nombre important de jeunes filles désireuses d'apprendre ce métier ; et l'on remarque bien que les jeunes filles qui sortent des ateliers réussissent mieux leur insertion professionnelle que celles qui sortent des écoles et centre de formation. Pour établir le fait, nous avons relevé les données d'insertion professionnelle des diplômées de deux ateliers de couture situés dans le même quartier que le CMAC que nous comparons avec les données du CMAC sur une période de 2007 à 2013.

Pour la recherche, nous considérons comme insérée professionnellement toute diplômée qui a ouvert son propre atelier de couture, ou qui exerce le métier à la maison ou bien qui travaille comme ouvrière dans un atelier de couture. Celles qui n'ont aucun emploi et celles qui travaillent dans un autre secteur d'activités sont considérées comme des non insérées.

Tableau 1 : Taux d'insertion des couturières diplômées de l'atelier de couture Térésa de 2007 à 2013

Année de fin d'apprentissage	Nombre de diplômées	Nombre de couturières qui se sont insérées	Pourcentage %
2007-2008	11	11	100
2008-2009	08	08	100
2009-2010	13	10	77
2010-2011	15	14	93
2011-2012	13	13	100
2012-2013	10	10	100

Source : Enquête de terrain, 2017

Les données de ce tableau montrent que sur les six (06) années choisies pour l'enquête, les diplômées de l'atelier de couture Térésa s'insèrent presque toutes, sauf dans les années 2009-2010 et 2010-2011 où le taux d'insertion professionnelle est respectivement de 77% et 93%.

Tableau 2 : Taux d'insertion des couturières diplômées de l'atelier Rissi Catou couture de 2007 à 2013

Année de fin d'apprentissage	Nombre de diplômées	Nombre de couturières qui se sont insérées	Pourcentage %
2007-2008	05	05	100
2008-2009	03	03	100
2009-2010	07	06	86
2010-2011	05	05	100
2011-2012	06	06	100
2012-2013	07	06	86

Source : Enquête de terrain, 2017

Le second tableau montre que les jeunes filles des promotions 2007-2013 de l'atelier de couture « Rissi Catou » se sont insérées à 86% au moins.

Ces données révèlent le fort taux d'insertion professionnelle des apprentis des ateliers de couture. Les années où le taux d'insertion n'atteint pas 100%, les données collectées révèlent que les jeunes filles diplômées font de petits travaux à la maison ou passent chez leurs amies qui ont des machines pour confectionner des habits commandés, afin d'économiser de l'argent pour ouvrir leurs propres ateliers. Parmi celles qui se sont insérées, il y a celles qui ont ouvert leurs propres ateliers et celles qui travaillent comme ouvrières chez d'autres patronnes contre une rémunération mensuelle.

En ce qui concerne la formation professionnelle dans le secteur formel, elle est offerte aux jeunes qui ont un niveau minimum de la classe de cinquième (deuxième classe du 1^{er} cycle du secondaire) et qui passent un concours donnant accès aux établissements publics d'enseignement technique et professionnel. Ces jeunes font une formation de trois ans sanctionnée par un diplôme de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) (ROCARE, 2001, p. 12). Selon l'analyse du secteur de la formation professionnelle, les difficultés liées à l'efficacité et à l'efficience de la formation technique et de la formation artisanale sont de plus en plus remarquables chez les jeunes formés dans les centres formels. Les institutions publiques et privées formelles ne sont pas suffisamment flexibles pour répondre de façon rapide et cohérente aux exigences du marché du travail. Le constat est consigné dans la charte de partenariat publique/privé en matière de développement de compétences techniques et professionnelles du Togo qui stipule que l'ETFP est inefficace et inefficience pour les raisons suivantes : il offre un enseignement de faible

qualité ; il n'y a pas de connexion entre la formation et le marché du travail ; les programmes et moyens de formation des centres et établissements sont inadaptés ; et le système souffre d'une absence de données sur ses propres réalités et performances (METFP, 2010, p.1).

Cette faible efficacité de la formation professionnelle dans les centres entraîne des difficultés d'insertion des jeunes diplômés. Les données collectées au Secrétariat du CMAC qui forme en trois ans des jeunes filles en haute couture, confirment bien ce constat. Le tableau suivant présente le taux d'insertion des couturières ayant suivi leur formation au CMAC entre 2007 et 2013 :

Tableau 3 : Taux d'insertion des couturières diplômées du CMAC des années 2007-2013

Année de fin d'apprentissage	Nombre de diplômées	Nombre de couturières qui se sont insérées	Pourcentage %
2007-2008	10	05	50
2008-2009	17	09	53
2009-2010	16	08	50
2010-2011	14	10	71
2011-2012	14	08	57
2012-2013	16	08	50

Source : Secrétariat du CMAC, 2017

D'après les données de ce tableau, le taux d'insertion pour la promotion 2010-2011 est le plus élevé, soit 71%. Les années 2008-2009 et 2011-2012 ont un taux d'insertion respectif de 53 et 57% ; alors que les années 2007-2008, 2009-2010 et 2012-2013 ont un taux d'insertion de 50%. Notons que les jeunes diplômées qui se sont insérées ont presque

toutes fait un stage pratique dans un atelier avant de pouvoir s'installer elles-mêmes (enquête exploratoire, janvier 2017).

Selon les propos des religieuses à qui appartient ce centre, les couturières sorties de leur centre ne sont pas efficaces ; les habits qu'elles cousent, présentent des défauts bien remarquables. Dans ces conditions, elles ne sont pas prêtes pour se prendre en charge et ouvrir leur propre atelier. Elles sont donc obligées de faire un stage pratique dans un atelier de couture, après la formation de trois ans pour se perfectionner (Enquête exploratoire, janvier 2017). Une jeune couturière formée dans ce centre déclare qu'il urge que les religieuses revoient la qualité de la formation donnée, car elle a été obligée à la fin de sa formation de payer un stage d'une année dans un atelier pour pouvoir s'adapter aux besoins du marché de l'emploi et se sentir capable de répondre à toutes les demandes de la clientèle (Enquête exploratoire, janvier 2017).

Il ressort de cette analyse qu'il se pose un véritable problème d'insertion professionnelle des diplômées du CMAC, donc un problème d'efficacité externe de la formation que cette recherche veut explorer. De manière spécifique, la recherche vise à analyser les composantes essentielles du système de formation au CMAC et à identifier les facteurs explicatifs de la faible insertion professionnelle des diplômées du centre.

1.2. Cadre de référence et hypothèse de la recherche

Plusieurs facteurs peuvent affecter directement ou indirectement l'insertion socioprofessionnelle des diplômées sur le marché du travail. En dehors de la qualité même de la formation (Pirou, 2004), il y a les déterminants environnementaux tels que la dynamique économique (le

marché de l'emploi), les facteurs politiques, culturels, démographiques et géographiques. D'autres déterminants ont été aussi mis en exergue dans des approches théoriques : l'autodétermination et la motivation de la personne elle-même (Deci & Ryan, 1985), le dispositif de formation, l'origine sociale de l'individu (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Pour cette recherche qui s'inscrit dans les sciences de l'éducation et de la formation, nous allons nous centrer sur les approches qui mettent l'accent sur les déterminants relatifs au dispositif de formation, ceux liés à l'origine sociale et à la motivation des apprentis.

La théorie de l'origine sociale (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009) retrace au mieux le problème des inégalités sociales qui influencent l'insertion professionnelle des jeunes. Les enfants des familles aisées s'insèrent vite et mieux que les enfants issues de familles démunies, car les premiers étant soutenus par leurs parents, disposent des moyens financiers, matériels et relationnels pour s'insérer, tandis que les derniers ne bénéficiant pas de l'appui des parents éprouvent des difficultés.

Enfin, la théorie de l'autodétermination et la motivation (Deci et Ryan 1985) stipule que l'apprenant n'est efficace que s'il est motivé et s'applique dans sa formation dans le but d'être efficace sur le marché de l'emploi. Ainsi, ses chances d'insertion professionnelle dépendent de sa détermination et sa motivation à réussir.

Pour conduire cette recherche, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le dispositif de formation du CMAC et son organisation, la catégorie socioprofessionnelle des parents des diplômées, leur motivation

et les stratégies personnelles qu'ils développent expliquent leur insertion professionnelle.

1.3. Démarche méthodologique de la recherche

Nous avons opté pour une étude de cas en choisissant le CMAC, l'un des centres de formation professionnelle de Lomé. Notre étude porte essentiellement sur la section couture. Cette section est constituée de trois classes. Pour analyser la qualité du dispositif de formation, nous avons fait des observations et interrogé un échantillon de 36 jeunes filles en formation, les quatre enseignants du centre et le personnel administratif. Pour analyser l'efficacité externe de la formation, nous nous sommes intéressés aux jeunes filles diplômées du centre qui peuvent mieux nous renseigner sur leurs problèmes d'insertion professionnelle. Nous avons pu retrouver et interroger 65 sur les 86 recensées sur une période de 2007 à 2013. 38 diplômées sur 65 se sont insérées, soit un taux d'insertion de 58 %. Parmi les 27 diplômées qui ne se sont pas insérées, 10 font de petits commerces, 8 sont ménagères, 02 caissières, 05 stagiaires et 2 sont au chômage. Nous avons enquêté aussi 05 patronnes des ateliers où certaines diplômées ont fait leur stage de perfectionnement. Des guides d'entretiens individuels ont permis de collecter des données auprès des enseignants (au nombre de 04), des diplômées, de la directrice des études et des patronnes d'atelier. Des entretiens de groupe ont été réalisés avec deux groupes d'apprenantes (un premier groupe de 09 apprenantes et un second de 07 apprenantes). Les données collectées, étant qualitatives, ont été soumises à une analyse de contenu.

2. Résultats de la recherche : les facteurs explicatifs du faible taux d'insertion des diplômées du CMAC

2.1. Le dispositif de formation au CMAC

2.1.1. L'organisation et le programme de formation au CMAC

L'entretien avec la directrice des études nous informe que les apprenantes sont réparties en trois catégories selon le nombre d'année de formation. La formation s'étale sur trois ans et est sanctionnée par le certificat de fin d'apprentissage (CFA) et le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Sont présentées aux CFA les apprenantes en fin de deuxième année de formation et qui sont aptes pour subir cette épreuve. La formation s'achève avec les examens officiels du CAP et la remise des attestations du centre.

Le CMAC a un programme de formation composé de cours théoriques et d'activités pratiques. Les enseignements théoriques concernent les langues et la culture générale : français, anglais, mathématique, législation, hygiène et prévention, gestion, formation humaine et chrétienne. Les activités pratiques sont : technologie professionnelle, pratique de la couture en atelier du centre et dessin professionnel.

En première et deuxième année, les cours pratiques de couture se font en 21 heures par semaine et en 33 heures par semaine en troisième année. Le reste du temps est consacré aux enseignements théoriques soit 5 heures par semaine. Notons que le volume horaire de formation par semaine est de 26 heures en première et deuxième année, et de 38 heures en troisième année.

L'entretien avec les enseignants révèle que le volume horaire est suffisant pour parcourir tout le programme de l'année. Mis à part le programme, il n'y a pas d'autres possibilités pour aborder d'autres aspects importants du métier tels que la gestion d'un atelier, la gestion de la clientèle, etc. Une enseignante de couture déclare à ce propos : « les clients ne consulteront pas le programme de formation avant de faire leur commande. Il faut donc un autre cadre et un lieu et temps appropriés pour montrer aux apprenantes comment répondre adéquatement aux besoins de la clientèle » (entretien, 15/04/2017 au CMAC). C'est dans cette optique que la direction du CMAC exige de chaque apprenante un stage d'au moins un mois dans les ateliers de couture les plus indiqués pendant les grandes vacances.

Selon les propos de 60 diplômées sur les 65 interrogées (soit 92,30%), il y a des modèles qui ne s'enseignent pas dans le centre à cause du programme de formation et du temps insuffisant pour la couture. Celles qui ne se sont pas insérées estiment donc que c'est l'un des facteurs qui retardent leur insertion professionnelle. En effet, 81% des diplômées non insérées (soit 22 sur 27) pensent que c'est le CMAC qui ne forme pas bien ses couturières. Pour elles, la formation au CMAC est incomplète et ne tient pas compte des réalités actuelles de la société. Un enseignant quant à lui estime qu'il faut mieux organiser les temps de stage car certaines apprenantes n'en tirent aucun profit. Il faut, selon lui, que le CMAC se mette en partenariat avec certains ateliers de renom afin que les objectifs du stage des apprenantes soient connus et atteints. En somme, le CMAC

offre une formation professionnelle selon le système classique scolaire, sans des travaux pratiques de réalisation de commandes des clients.

2.1.2. Le cadre, les équipements et matériels de formation

L'administration du CMAC essaie de mettre le nécessaire pour que la formation soit de qualité. Le centre dispose de trois salles de classes-ateliers et d'une grande salle dans laquelle on trouve des équipements et du matériel de formation comme des tables, des ciseaux, des règles, des machines à coudre, à surfiler, à ourlet, à broderie, des aiguilles et fils et une mercerie pour les divers achats des apprenantes. Cette salle est aussi destinée pour la préparation de l'enseignant. Dans les trois salles à l'usage des apprenantes, il y a des tables, des tabourets et des machines à coudre. Ainsi disposé, nous comprenons que les cours théoriques et pratiques se déroulent dans la même salle. Les tables servent aux apprenantes pour la coupe et pour la prise de notes. Chaque apprenante dispose d'une machine à coudre pour son usage pendant toute la formation et d'une table qui sert pour les coupes et les découpes.

Cependant nous avons remarqué en entretien de groupe avec les apprenantes de deuxième et troisième années que les apprenantes ne sont pas satisfaites du cadre de travail. Elles pensent que les salles ne sont pas bien aérées ; ce qui fait que vers la mi-journée, le travail est ralenti à cause de la chaleur. Il y a des odeurs nauséabondes dues à l'insalubrité qui se trouve derrière la clôture du centre. La cour réservée à la couture est restreinte et exposé au soleil, ce qui fait que les apprenantes-couturières passent les temps de pause dans les salles (entretien de groupe avec les

apprenantes de la deuxième et troisième année de couture au CMAC 06/04/2017).

À son ouverture, le CMAC mettait à la disposition des enseignants tout le matériel de formation nécessaire. Il s'agit des règles de tracé, des fils, des machines, des aiguilles, des épingles, des ciseaux, des mètres-rubans, des tissus et tout ce dont l'enseignant a besoin pour son enseignement. Pour chaque nouvel enseignement, l'enseignant a un cahier dans lequel il mentionne tout le matériel didactique nécessaire pour cet enseignement et le transmet à la directrice des études. L'enseignant exécute le modèle à la maison avant de l'enseigner. L'avantage de ce système se trouve dans le fait que l'enseignant maîtrise son enseignement.

Mais à partir de 2015, Chaque apprenante doit s'acheter son matériel de travail, car pour chaque activité d'apprentissage, chacune doit utiliser son propre matériel. 20 diplômées sur les 27 non insérées estiment qu'elles n'ont pas eu la possibilité de s'exercer de façon pratique durant la formation à cause du manque de matériel pour le travail. En effet, l'achat du matériel de travaux pratiques en couture est laissé à la responsabilité de l'apprenant et de ses parents, car selon le responsable des études, le centre n'a plus la possibilité de fournir du matériel pour les travaux pratiques aux apprenantes. Les formateurs interrogés ont aussi confirmé qu'il y a bien souvent des apprenantes qui n'arrivent pas à se procurer le matériel d'apprentissage. Cette situation retarde l'acquisition des connaissances pratiques en couture. 07 diplômées sur les 27 non insérées ont fait comprendre qu'elles ont éprouvé, à la sortie du centre la nécessité de faire un stage pratique en atelier, car elles ne se sentent pas

suffisamment préparées pour le marché de l'emploi. Elles estiment qu'elles sont incapables de coudre parfaitement des habits pour les différentes catégories de clients. Cette analyse révèle donc les insuffisances du dispositif de formation au CMAC qui concernent les infrastructures et la difficulté pour certaines apprenties à se procurer le matériel de formation.

2.1.3. La qualification des enseignants et les méthodes de formation au centre

Quatre enseignants assurent la formation en couture au CMAC : deux ont obtenu le baccalauréat et les 2 autres, le brevet d'études du premier cycle (BEPC). En ce qui concerne leur diplôme professionnel en couture, deux ont obtenu le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et les deux autres le certificat de fin d'apprentissage (CFA). Chaque année, le CMAC leur donne une formation pédagogique continue. Aucun d'entre eux n'a appris à enseigner la couture. Néanmoins, les observations de séances d'enseignement/apprentissage effectuées montrent qu'ils mettent en œuvre une bonne stratégie de formation, bien qu'ils ne définissent pas les objectifs pédagogiques poursuivis à chaque séance de cours. Ils insistent sur le développement des compétences pratiques ; ils font faire des travaux pratiques aux apprenantes, surveillent et corrigent les erreurs ; ils mettent en évidence le lien entre les enseignements théoriques et les activités pratiques. Les observations et les entretiens avec les enseignants révèlent aussi que ceux-ci évaluent régulièrement les aspects théoriques et pratiques des apprentissages. On peut alors conclure que la formation en couture au CMAC se déroule bien. Selon la directrice des études, les taux de réussite aux examens de fin de formation dépassent toujours 70%.

Cette efficacité interne de la formation cache une insuffisance importante liée à l'absence de commandes de clients à réaliser. Ainsi, les travaux pratiques ne relèvent que de l'imaginaire des formateurs et ne préparent pas les apprenantes à une bonne insertion professionnelle. La conséquence de cette situation est que les diplômées du CMAC ne maîtrisent pas les modèles d'habits souvent commandés par les clients. Ainsi, elles ne peuvent pas satisfaire la clientèle même si elles ouvrent un atelier de couture. En effet, 09 diplômées sur les 27 non insérées ont déclaré qu'elles avaient ouvert un atelier juste à la fin de leur formation. Mais elles ont dû le fermer par manque de clientèle. A ce propos, une patronne d'atelier affirme que « les apprenantes des écoles de formation professionnelle ne reçoivent pas des commandes des clients quand elles ouvrent des ateliers, car elles sont étrangères au monde du travail. » (Entretien avec les patronnes, 25/04/2017).

2.2. L'origine sociale des diplômées du CMAC

Pour ce qui concerne l'origine sociale des diplômées, nous n'avons tenu compte que des caractéristiques socioprofessionnelles du père ou du tuteur, sauf dans les familles monoparentales gérées par une mère ; car en réalité, les charges familiales relèvent beaucoup plus à la responsabilité des pères que des mères, même si l'on peut rencontrer des cas contraires plutôt rares.

L'enquête sur le niveau de scolarisation des parents des diplômées révèle que 28 diplômées sur les 65 enquêtées (soit 43,07%) proviennent des familles dont les parents ont fréquenté le 1^{er} cycle du secondaire. 08 diplômées dont les parents ont ce même niveau ont réussi à s'insérer. 37

parents (56,92%) ont atteint au moins le niveau du second cycle du secondaire. Seules 07 diplômées issues de cette catégorie ne sont pas insérées. On remarque donc que plus le niveau d'instruction du parent est élevé, plus grande est la chance d'insertion de la jeune fille diplômée.

Les parents des diplômées proviennent de plusieurs catégories professionnelles : 30 (soit 46,15%) sont des fonctionnaires d'Etat, 21 (soit 32,30%) sont des ouvriers et des commerçants, et 14 (soit 21,53%) sont des cultivateurs. La formation des jeunes filles et leur insertion professionnelle nécessitent un financement conséquent que seuls les parents ayant un niveau de revenus moyen ou élevé peuvent assurer. Au CMAC, les frais de formation s'élèvent à cent cinquante-quatre mille francs CFA par an, auxquels s'ajoutent les frais d'achat du matériel. Le croisement de la catégorie professionnelle des parents avec l'insertion professionnelle des diplômées révèle que 24 diplômées sur les 30 ayant des pères fonctionnaires se sont insérées ; 10 sur les 21 ayant des pères ouvriers ou commerçants se sont insérées, et 04 sur les 14 ayant des pères cultivateurs se sont insérées. Le taux d'insertion des diplômées dont les pères sont fonctionnaires est plus élevé. 45 diplômées sur les 65 enquêtées (soit 69,23%) ont signifié qu'il est difficile d'achever la formation et de s'insérer si les parents n'ont pas des moyens financiers suffisants pour satisfaire les besoins de toute la famille, y compris le paiement des frais et du matériel de formation. Etant issues de familles pauvres, elles ne peuvent donc pas s'acheter une machine ou ouvrir un atelier. Par contre 04 diplômées dont les parents sont cultivateurs ont pu s'insérer, car elles menaient elles même de petits commerces et de petits jobs pendant les week-ends pour

s'acheter le matériel. 16 diplômées estiment que sans le soutien financier de leurs parents, elles ne pourront parvenir à la fin de leur formation. Ce sont leurs parents qui les ont aidées à s'insérer grâce à toutes les opportunités de stage et de perfectionnement dont elles ont été bénéficiaires. Il est donc évident que le niveau de revenu des parents joue un rôle prépondérant dans l'insertion professionnelle des diplômées du CMAC. Les diplômées dont les parents sont pauvres éprouvent des difficultés pour s'insérer dans le marché du travail.

Au nombre des enquêtés, il y a 16 diplômées dont les parents sont tailleurs et couturières. À la sortie de la formation, elles n'ont pas eu de difficulté pour s'insérer. Parmi elles, 08 estiment qu'elles savaient déjà se servir d'une machine à coudre avant de commencer la formation au CMAC. Dès la fin de la formation, leurs parents leur donnaient certaines de leurs commandes et ainsi, elles ont démarré leur carrière professionnelle. 04 d'entre elles affirment qu'elles ont hérité de l'atelier de leurs parents qui ne travaillent plus à cause de leur âge avancé. Ces données montrent que les diplômées dont les parents sont dans le domaine de la couture s'insèrent plus vite et plus facilement.

2.3. L'autodétermination et la motivation des diplômées

Les enseignants et la directrice des études du CMAC reconnaissent que ce facteur est primordial pour la réussite de la formation. Voici les propos de la directrice des études :

« Si vous vérifiez le parcours de celles qui ont des difficultés d'insertion, vous verrez certainement que ce sont des personnes à qui les parents ont imposé la couture comme formation, ou bien des personnes qui n'ont aucun intérêt pour la couture. Elles sont donc toujours en retard au cours.

Elles trouvent toujours des excuses pour être absentes. Ces personnes, en fait n'aiment pas la couture, elle leur a été imposée et dans ces conditions, la formation est difficile et l'insertion presque impossible » (entretien avec la directrice des études du CMAC, 28/04/ 2017).

Cinq (05) apprenantes estiment qu'il faut persévérer en toute chose dans la vie pour réussir. Celles qui ne sont pas insérées sont celles qui n'ont donc pas persévéré. Il faut de la détermination pour trouver les moyens. « Moi je vendais des petites choses de femme pour pouvoir financer ma formation puisque mes parents n'avaient pas les moyens pour le faire. Et comme j'aime ce travail et que je veux embrasser cette carrière, je me suis donnée des moyens » (entretien avec une diplômée du CMAC, 04/05/2017).

En entretien de groupe avec les apprenties de deuxième et troisième année de couture au CMAC, certaines apprenantes ont affirmé qu'elles se privaient de petit déjeuner pour s'acheter le matériel de travail. Sans détermination et engagement ferme, on peut donc vite abandonner.

Une des patronnes d'atelier interrogées a mentionné que certaines apprenantes du CMAC ont des difficultés pour s'adapter au rythme de l'atelier pendant le stage. Elles n'arrivent donc pas à tirer profit de l'expérience de l'atelier qui est un renfort pour leur formation. Pour réussir dans la vie, il faut savoir s'adapter à toutes les situations, au stress du travail, à l'endurance que demande le travail et être habile. Car, la rapidité et l'habileté sont très importantes pour une carrière professionnelle en couture (entretien avec les patronnes d'atelier, 25/04/2017).

Des différents propos tenus par les 38 diplômées insérées, il ressort qu'elles étaient déterminées à réussir et à avoir leurs propres ateliers, car

elles voulaient être autonomes, gagner leur vie et avoir une place dans la société.

2.5. Interprétation et discussion des résultats

Cette recherche sur les difficultés d'insertion professionnelle des diplômées du CMAC a permis d'identifier des facteurs liés au dispositif de formation, à l'origine sociale et à l'autodétermination des apprenantes. L'absence d'ouverture du centre à la clientèle ne permet pas de former les futures couturières sur les modèles de tenue en vogue. Les résultats ont montré aussi que les apprenties issues de familles pauvres éprouvent des difficultés à acheter le matériel nécessaire pour leur formation et à s'insérer après l'obtention du diplôme. Mais les diplômées dont les parents exercent le même métier s'insèrent mieux. Enfin, l'autodétermination et la motivation des diplômées sont très importante pour la réussite de la formation et de l'insertion professionnelle. En effet l'autodétermination est un facteur qui permet de mesurer la motivation de l'apprenant. Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Deci & Ryan 1985). Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener à une sensation de bien-être chez l'individu. Donc, lorsque l'apprenant ne vise pas ces fins c'est-à-dire la compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale, l'insertion professionnelle est difficile voire impossible. Il est donc évident que l'apprenant qui n'est pas déterminé dans sa formation, ait des difficultés d'insertion.

Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs qui ont travaillé sur l'insertion professionnelle des diplômés. En effet, les travaux de Piriou (2004) ont montré que l'insertion professionnelle est fonction d'une bonne formation. Cependant, il note que le diplôme est insuffisant pour assurer l'insertion professionnelle, car les réalités du marché de l'emploi sont toutes autres. Pour sa part, Jose (2000) parle de l'adéquationnisme, c'est-à-dire l'adéquation qui doit exister entre la formation et l'emploi, de sorte que la formation prépare l'insertion des diplômés.

Par ailleurs, nos analyses ont souligné que le passage des diplômées dans les ateliers favorise leur préparation pour une meilleure insertion. Cette idée rejoint les travaux de Kiando (2006) qui souligne l'importance de la socialisation des diplômées à travers l'entreprise. Il estime que cette socialisation dans les ateliers se fait en trois phases : la phase de préparation qui est le rôle que joue l'école ; la phase d'entrée dans l'entreprise ou l'atelier et la phase de sortie réussie.

En dehors de la question de l'adéquation formation-emploi, l'importance des ressources pour l'insertion professionnelle des diplômés que nous avons relevée dans cette recherche a été également mise en exergue par les travaux d'Edjelle-Ahouansou (2005-2006). Pour cet auteur, l'insertion professionnelle des jeunes diplômées est freinée par l'inadéquation de la formation-emploi et l'insuffisance des ressources matérielles, financières et humaines. Pour renforcer les compétences professionnelles des apprenants et améliorer l'adéquation formation-emploi, des chercheurs ont proposé la mise en place d'un partenariat entre les centres de formation et les entreprises, ce qui contribuera à une

meilleure insertion des diplômés (ROCARE 2001). Abondant dans le même sens, les travaux d'Akakpo-Numado (2014), Bangue Bang (2012) et Agbekoh (2010) ont montré que les formations professionnelles en alternance dans lesquelles les apprentis suivent des enseignements théoriques dans les centres puis font régulièrement des travaux pratiques en situation réelle dans les entreprises, sont efficaces et préparent mieux à l'insertion professionnelle des diplômés.

Conclusion

L'un des indicateurs qui atteste de l'efficacité d'un système de formation est l'insertion professionnelle des diplômés. Partant du constat selon lequel les couturières formées dans les ateliers de couture s'insèrent mieux que celles qui sortent des écoles de couture, nous avons entrepris cette recherche pour identifier les facteurs qui expliquent les difficultés d'insertion des diplômées du CMAC. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse et montrent que le système formation professionnelle de type scolaire sans la mise en situation réelle des apprenantes, l'origine sociale et l'autodétermination des apprenantes expliquent les difficultés d'insertion des diplômées du CMAC. Il importe, dans le contexte actuel de promotion des compétences professionnelles des jeunes, d'améliorer les formations professionnelles dans les écoles et centres de formation en renforçant le partenariat avec le monde des entreprises, afin de permettre aux apprenants de se former aussi en situation réelle et d'avoir de meilleures chances d'insertion professionnelle.

Références bibliographiques

- Agbekoh A. O., 2010 : *Évaluation du système dual de formation des apprentis du CRETFRM*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master professionnel en Sciences de l'Éducation, Institut Supérieur de Philosophie et des Sciences Humaines (ISPSH-Don Bosco), Lomé.
- Akakpo-Numado S. Y., 2014 : *Évaluation de la formation professionnelle de type dual dans les établissements et centres de formation au Togo*, Rapport final, GIZ, Lomé.
- Bangue Bang J., 2012 : *Évaluation du projet de formation des apprenants dans le système APC-AET au CRETFR de Kpalimé*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master professionnel en Sciences de l'Éducation, Institut Supérieur de Philosophie et des Sciences Humaines (ISPSH-Don Bosco), Lomé.
- Bourdieu P. & Passeron J.C., 1970 : *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- Deci E. L. & Ryan, R. M., 1985: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- Duru-Bellat M. & van Zanten, A., 2009 : *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.
- Edjelle-Ahouansou Y., 2005-2006 : *L'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) et l'insertion socioprofessionnelle des primo-demandeurs d'emploi au Bénin*, Mémoire de Master 2 GRH, IIM, Cotonou.
- Jose R., 2000 : *Disparition ou transformation des formes de l'emploi ?*, Québec, CRIEVAT-LAVAL.

- Kiando P.I., 2003-2004 : *Le processus de socialisation des nouveaux employés de la BOA-BENIN*, Mémoire de Master 2 GRH option Management, ENEAM, Cotonou.
- METFP (Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle), 2010 : *Charte de partenariat public/privé en matière de développement des compétences techniques et professionnelles*, Lomé.
- Organisation internationale du travail (OIT), 2016 : *Emploi et questions sociales dans le monde, tendances pour 2016*, Genève, Bureau international du travail.
- Piriou J-P., 2004 : *Lexique des sciences économiques et sociales*, 7ème édition, Paris, La Découverte.
- ROCARE 2001 : *Conditions et stratégies d'intervention pour une formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie en Afrique de l'Ouest : vers un modèle général de formation*, Togo-Bénin, ROCARE.

L'OBSOLESCENCE DE L'OBJET TRADITIONNEL DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ AU TOGO

Sohou Aléza

Université de Lomé, Togo

Résumé

L'Université de Lomé n'offre pas un poids académique et scientifique aux études de sociologie de l'éducation. Dans un contexte de crise socio-politique permanente dans la société togolaise, il s'impose de ressortir, par une méthode de recherche qualitative, l'obsolescence de l'objet traditionnel de la sociologie de l'éducation, étudié dans cette université. Limité beaucoup plus aux aspects moraux de l'éducation et à l'étude des situations internes à l'institution scolaire, la discipline mérite une évolution vers l'enseignement, les apprentissages et la recherche sur un domaine beaucoup plus complexe et vaste comprenant l'éducation comme tout ce qui nous entoure, y compris nous-mêmes. L'étude de la discipline couvre ainsi les interactions entre le système éducatif et tout le fonctionnement de l'Etat. Le renforcement académique et scientifique du programme des études en éducation consacrera un Département de l'éducation dans cette université.

Mots-clés : sociologie de l'éducation, éducation, objet, Université de Lomé, Togo.

Abstract

The University of Lomé does not offer an academic and scientific weight to the studies of sociology of education. In a context of permanent socio-political crisis in the Togolese society, it is necessary to highlight, by a method of qualitative research, the obsolescence of the traditional object of the sociology of education, studied in this university. Limited much more to the moral aspects of education and to the study of the situations internal to the school institution, the discipline deserves a development towards teaching, learning and research on a much more complex and vast field including the education like everything around us, including ourselves. The study of the discipline thus covers the interactions between the educational system and all the functioning of the state. The academic and scientific strengthening of the education studies program will devote a Department of Education to this university.

Keywords: sociology of education, education, object, University of Lomé, Togo.

Introduction

La locomotive qui tire tous les wagons-compartiments de la croissance dans un Etat semble s'orienter vers la qualité du capital humain⁵. Ce capital humain s'engendre par l'éducation formelle, la formation technique et professionnelle des populations. Le changement

⁵ Becker Gary, Prix Nobel d'Économie, 1992 dont les travaux ont porté sur l'apport de l'éducation et de la formation à la croissance qui passe nécessairement par un capital humain performant.

social passe par la transformation de l'éducation, perçue comme l'implication de tout ce qui nous entoure. Les indicateurs socio-économiques, en particulier éducatifs d'un Etat rendent témoignage de l'évolution du pays. Ceux du Togo connaissent des valeurs critiques. Qu'il s'agisse du produit intérieur par habitant, du pourcentage national des pauvres, du pourcentage des aires naturelles protégées, des valeurs de santé publique, etc..., tout porte à indiquer qu'après près de 60 ans d'indépendance, les résultats des programmes de développement initiés par les gouvernements successifs, ne sont pas à la hauteur du rendement escompté. D'autres valeurs qualitatives comme la démocratie, l'Etat de droit, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales n'ont pas fait de progrès dans le pays. Pourtant, on nous annonce la progression de la croissance économique et l'évolution à un rythme favorable des statistiques éducatives.

Un conflit intellectuel, voire une dichotomie entre réalité sociale et données théoriques s'installent : l'évolution positive des données éducatives ne s'accompagne pas du développement social du pays, mais plutôt d'une société en crise socio-politique permanente. La nation ne recueille pas de fruits dans l'ensemble des secteurs économiques, à savoir primaire, secondaire et tertiaire. En plus de la situation générale, les révoltes socio-politiques se succèdent avec des niveaux de violence uniques dans la sous-région limitrophe. Le pays reste en observation par l'environnement intérieur et international. À présent, le plus grand défi à relever au Togo est celui de la réinvention du système éducatif de fond en

comble permettant de fonder une société nouvelle d'application de ce qu'on apprend à l'école, au collège, au lycée et à l'université.

Les approches de l'éducation par ceux qui la conçoivent, l'enseignent, l'administrent, la planifient, la gèrent et l'évaluent, ont une part de responsabilité avec la classe politique dans l'échec cuisant de l'organisation du développement national. C'est pourquoi, le sujet actuel portant sur « l'obsolescence de l'objet traditionnel de la sociologie de l'éducation à l'Université de Lomé au Togo », s'assigne l'objectif d'attirer l'attention des spécialistes de l'éducation à ouvrir davantage les frontières de leur domaine pour aider la future classe dirigeante à mieux définir les politiques, programmes, projets et évaluations de l'éducation avec pour finalité, non seulement d'obtenir les résultats en termes des taux d'accroissement éducatifs, mais en termes d'effets réels de transformation économique, politique, sociale et écologique de la société. Les contenus d'enseignement, de recherche, d'apprentissage et d'évaluation de l'éducation nationale sont à revoir pour préparer une nouvelle génération de spécialistes de l'éducation. Celle-ci serait mieux à même de situer la problématique de l'éducation au centre des politiques publiques du développement national.

1 – Cadres conceptuel et théorique de l'étude

Il n'est pas fréquent qu'une science ou une technologie fasse son autocritique pour plus d'efficacité scientifique. La sociologie de l'éducation s'auto-applique ici les méthodes des sciences sociales par une espèce d'introspection épistémologique pour mieux maîtriser son domaine d'action scientifique, nécessairement à faire évoluer.

1.1 – La problématique de l'étude

Au départ, E. Durkheim (1922, p. 51) assignait à la sociologie de l'éducation, la connaissance de « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. » L'objet de la sociologie de l'éducation devenait par la suite moins moral pour se concentrer progressivement sur des aspects plus formels. Pour G. Ferréol et al. (1995, pp. 60-70), l'objet de la sociologie de l'éducation « est donc d'abord le système scolaire, en particulier celui qui s'est mis en place et développé depuis la révolution industrielle. » L'auteur n'a pas fait cas de la dimension politique, économique, institutionnelle et environnementale de l'analyse de cette discipline scientifique. La négligence des interactions entre résultats du système éducatif et ceux du fonctionnement de l'Etat, participe à amputer la responsabilité des spécialistes de l'éducation dans l'actuelle désorganisation des sociétés en crise. Les universités, lycées, collèges, écoles et autres institutions éducatives sont à indexer aujourd'hui au sujet de l'actuel manque de performance des acteurs publics, partout dans le monde.

L'état de lieu de la situation politique, socio-économique et environnementale du Togo commande à la remise en cause de la façon dont nous comprenons les sciences de l'éducation. En effet, à l'Université de Lomé, elles sont enseignées sous l'angle pédagogique et fondamental dans l'Institut des sciences de l'éducation qui a tant investi pour la formation des enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs de l'éducation nationale et autres pédagogues.

À défaut de l'existence d'un Département de l'Éducation à la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société, l'éducation est abordée à travers le Département de Sociologie avec moins d'une dizaine d'unités d'enseignement en Licence suivant le tableau 1. Dans ce Département, la discipline s'enseigne alors en option à partir de la troisième année de Licence. Cependant, à partir de la troisième ligne du tableau 1, l'approche de l'Éducation apparaît trop morale, c'est-à-dire éloignée de la dimension quantitative, statistique et formelle des faits éducatifs, à étudier avec des méthodes plus proches des sciences de la nature, sans sous-estimer l'apport des méthodes qualitatives.

Tableau 1 : Offre de formation en Sociologie de l'Éducation à l'Université de Lomé

Niveau Département sociologie	Nombre d'unité d'enseigne ment - UE	Intitulé de l'UE	Observations
Licence 1	00	00	Carence absolue d'UE Éducation très inquiétante
Licence 2	01	Introduction à la sociologie de l'éducation	UE Éducation presqu'inexistante
Licence 3	07	Société et éducation	Approches d'apparence trop morale de l'Éducation
		Éducation et changement social	
		Genre et éducation	
		Éducation et culture	

		Initiation à l'administration scolaire	
		Relation sociale en milieu scolaire	
		Sociologie de la profession enseignante	
Total	08	Enseignement de la Sociologie de l'Éducation à l'Université de Lomé	Ne permet pas de former adéquatement les titulaires de Licence en Éducation au sens de « Education-logie » ou Education-métrie »

Source : Travaux de terrain, 2018.

Les étudiants n'ayant pas l'opportunité d'aborder les faits éducatifs à partir de la première année de Licence, cela sape la formation des spécialistes de l'éducation selon plusieurs experts de la question. À l'Université de Lomé, il s'agit de renforcer une école de l'éducation comme discipline scientifique vraiment autonome, ayant son objet, ses méthodes, ses lois et ses résultats.

En conséquence, il revient à développer une structure académique nouvelle consacrée à l'analyse sectorielle de l'éducation et au diagnostic des faits éducatifs réels, c'est-à-dire formels par le biais d'un enseignement, de la recherche et de l'action adéquats. Dans un pays dévasté par la pauvreté, les crises socio-politiques, les révoltes, les violences inouïes, le départ massif de sa population active vers l'étranger, etc... il est nécessaire d'ériger une unité universitaire pour se charger de la

compréhension du système éducatif local avant de proposer des solutions modernes. L'occultation de l'Éducation comme discipline scientifique et spécifique a maintenu pendant longtemps cette discipline dans une branche de connaissance presque parcellaire et morale. Si les aspects pédagogiques et de résultats intérieurs au ministère de l'éducation nationale, prédominant dans les enseignements sur l'éducation, les recherches se cantonnent au même périmètre thématique traditionnel. Les limites mises à l'encontre de l'expansion de la science de « l'éducation », au point d'observer son champ thématique exigu et restrictif, suscitent des interrogations. L'éducation, loin d'une discipline scientifique spécifique, dans le dispositif structurel et organisationnel du développement national, se conçoit hors des réalités de croisement avec la situation sociologique intégrale du pays. Quels sont les éléments de contenu exacts d'analyse sectorielle de l'éducation et leurs effets, non seulement internes aux ministères⁶ en charge du secteur, mais externes en relation avec l'ensemble du corps de l'Etat. Les réponses à ces questions élargiront forcément l'actuel périmètre restreint réservé à l'enseignement de l'éducation au Département de sociologie à l'Université de Lomé.

1.2 – Les méthodes de travail

L'actuelle problématique théorique relative au domaine d'une discipline scientifique comme l'éducation, s'analyse par la méthode qualitative à travers une dizaine de contacts et d'échanges académiques avec des professeurs titulaires nationaux en fonction au Togo, et

⁶ Les ministères des enseignements primaire, secondaire, supérieur, technique et professionnel.

internationaux basés surtout en France, puis avec certains enseignants-chercheurs et experts de la discipline sur l'état de lieu jusqu'à l'évolution de l'enseignement de la Sociologie de l'Éducation à l'Université de Lomé. Les autres techniques de recherche ont offert les moyens d'une fouille documentaire approfondie et diversifiée, en particulier des ouvrages spécifiques, des programmes et emplois du temps de l'enseignement de la discipline, des articles, thèses et mémoires sur l'éducation, etc. Par ailleurs, six (6) entretiens, dont trois (3) individuels et trois (3) collectifs ont été conduits en direction de plusieurs cohortes d'étudiants ayant soutenu des mémoires et thèses sur le thème en question. A ce propos, plusieurs étudiants de l'ancien diplôme de Maîtrise et du nouveau Master ont collaboré dans le cadre de l'étude des divers thèmes éducatifs abordés pour la confection de leurs travaux de mémoire de fin de formation. Les données recueillies renseignent du périmètre réservé au domaine de l'étude de la sociologie de l'éducation à l'Université de Lomé.

1.3 – Aperçu de la sociologie de l'éducation

Épistémologiquement depuis Durkheim, pour qu'une discipline soit admise comme science, celle-ci doit avoir un objet, une méthode et des résultats sous forme de lois régulières et vérifiables régissant le domaine de cette discipline. L'éducation répond à ces critères depuis bien longtemps dans la mesure où dans certaines universités, figure le Département des sciences de l'éducation. Les faits éducatifs forment les choses de préoccupation de l'éducation avec l'appui des techniques quantitatives et qualitatives héritées des sciences voisines. De la conception traditionnelle et morale de l'éducation, celle-ci s'est constituée

comme discipline autonome, mais partageant les mêmes méthodes de recherche en sciences sociales. M. Cherkaoui (1986, p. 3) présentait la sociologie de l'éducation comme « un domaine si vaste qu'il comprendrait pratiquement toutes les activités humaines. » Cependant, nous n'allons pas remonter le temps de l'Antiquité, du Moyen-âge, de la Renaissance à la recherche des racines de la sociologie de l'éducation. Par spécialisation scientifique elle se consacrait aux systèmes d'enseignement. Cela rejoint la théorie de G. Ferréol et al. (1995, pp. 69-76), qui délimite le domaine de la sociologie de l'éducation aux objets suivants : « système scolaire, ... carrières scolaires, ... l'héritage culturel, ... écoles ... enseignants, ... savoirs, aspiration des parents, ... curricula, ... contenu », etc.

M. Cherkaoui (1986, pp. 3-4) dans une autre rupture épistémologique nous apprend clairement que « si la sociologie de l'éducation est centrée sur les phénomènes scolaires, elle n'exclut pas pour autant de son champ d'intérêt l'étude des relations entre l'école et les autres institutions, notamment la famille, la politique, l'économie. » L'abondance et la vigueur des travaux des auteurs classiques, à découvrir plus loin la somme de leur doctrine, insistent sur les lois historiques de l'éducation, les inégalités éducatives, la sélection, l'efficacité interne, l'efficacité externe, les effets des contenus d'enseignement, l'économie de l'éducation, la politique de l'éducation, les régularités des statistiques scolaires, l'influence des équipes pédagogiques, l'influence des établissements scolaires, etc. Ce qui attribua la scientificité à la discipline depuis bien longtemps. La sociologie de l'éducation se définit richement aujourd'hui comme discours sur les faits sociaux éducatifs et ses pionniers

ont bâti solidement une branche scientifique particulièrement féconde pour réfuter l'approche restrictive limitée uniquement aux réalités scolaires et l'approche morale de l'éducation, c'est-à-dire prisonnière de la philosophie.

2 – L'obsolescence de l'objet traditionnel de la sociologie de l'éducation

Depuis sa fondation au début du XXème siècle par E. Durkheim (1922) qui était le premier auteur à découvrir le caractère social et connaissable de l'éducation, l'effort d'analyse de la sociologie de l'éducation, porte sur les premières approches définitives de l'éducation et l'institution scolaire. Celles-ci représentent globalement le domaine privilégié de l'action scientifique des spécialistes de l'éducation.

2.1 – La sociologie de l'école

La sociologie de l'institution scolaire correspond aux premiers travaux de E. Durkheim (1925), d'ailleurs enseignés à la Sorbonne. Il pose les bases d'une sociologie de l'éducation consacrée à la psychologie de l'enfant, l'esprit de discipline qu'inculquent les maîtres, le fonctionnalisme de l'institution scolaire, au départ entre les mains de la famille puis de l'Eglise et enfin l'Etat. La forte imprégnation de l'approche historique et morale de l'éducation rappelle les conditions de création de l'instruction publique par l'homme d'Etat Jules Ferry, puissamment et probablement inspiré par l'ancienne œuvre de l'empereur de l'Europe chrétienne, Bismarck. L'ampleur de la doctrine de E. Durkheim (1938) se mesure à l'histoire de l'enseignement en France décrite pour caractériser la genèse des écoles, des collèges, des lycées, des universités, bref des institutions de

formation. L'école devrait servir d'outil de construction de la République dans sa mission de transformation sociale. Plus tard, la démarche statistique des données scolaires des auteurs classiques récents, a contribué à l'explication des conditions de production, d'évolution et d'émergence des premiers cadres et élites de l'administration publique. Le domaine de la sociologie de l'éducation se limitait, alors à tout ce qui se passait à l'école au sens large. Les faits de l'ancien ministère de l'instruction publique et ceux de la hiérarchie de la première administration de l'éducation, intéressaient peu a priori les pionniers de la sociologie de l'éducation qui considéraient singulièrement ces faits comme phénomènes politiques, même s'ils concernaient les enseignants.

2.2 – La sociologie des enseignants

Progressivement, les phénomènes sociaux des maîtres, instituteurs et enseignants des degrés d'éducation supérieurs, composeront un champ préféré de la sociologie de l'éducation. Les faits des enseignants devenaient intéressants pour la discipline. Les auteurs mesuraient les pratiques éducatives des maîtres et autres éducateurs, en particulier sur l'enseignement, l'évaluation, le contrôle, la discipline, la punition et les sanctions qui participaient à la détermination des cursus scolaires. Les méthodes pédagogiques les plus productives, en termes de théories éducatives, d'apprentissages des élèves, de formation des enseignants, sont scrutées et étudiées à la loupe par les chercheurs en éducation pour les importer dans l'organisation du système éducatif national. Les variables éducatives sur le recrutement et l'affectation des maîtres, les besoins du personnel enseignant, la formation des instituteurs, les recyclages, les

stages, les rapports élèves-classe et rapports élèves-maître, les charges d'enseignement, les emplois du temps scolaires, les manuels scolaires, la déperdition des enseignants, les normes scolaires semblent être corrélés aux apprentissages et succès des apprenants. Avec G. Ferréol et al. (1995), la carrière des enseignants, leur degré de motivation, puis avec M. Cherkaoui (1986, p. 70), la morphologie et les caractères originaux du corps enseignant, et enfin avec P. Merle (1998, pp. 96-99), l'efficacité des maîtres, leurs pratiques pédagogiques, intégreront clairement la sphère des études éducatives.

Si les programmes d'enseignement faisaient partie de l'objet de la discipline, leur contenu s'éloignait de celle-ci, parce qu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les programmes avaient une charge beaucoup plus politique qu'académique, en conséquence échappaient à l'investigation de la discipline.

2.3 – La sociologie des élèves

Les apprentissages et le développement social des élèves demeurent au centre de la préoccupation de plusieurs chercheurs en éducation. Auparavant, les débuts scolaires de la petite enfance et des écoliers ont fait l'objet de travaux de recherche liés aux « compétences nécessaires à la lecture, à l'écriture... l'arithmétique... [au] langage, [à] l'autonomie, [aux] relations sociales avec les pairs » (D. P. Weikart, 2000, pp. 42-43). À un certain moment donné de l'histoire de l'éducation, le profil des élèves, selon les spécialistes de l'éducation, influence les flux des apprenants à travers le système éducatif, au point de constituer un champ

fertile de la discipline. L'essentiel des analyses portait sur leur origine sociale, leurs conditions économiques à relier aux résultats scolaires. Les variables éducatives telles l'accès aux scolarisations et scolarités sanctionné par les promotions, les redoublements et abandons. Les questions d'efficacité interne, de la rétention des élèves, des intrants, extrants et ratios éducatifs, enfin de la déperdition scolaire enrichissaient le domaine de l'analyse éducative.

C. Baudelot et R. Establet (1971) partent de l'interprétation marxiste pour extraire une sociologie de l'éducation capitaliste basée sur la détection de l'influence que subit le système éducatif de la part des forces dégagées au cours de la lutte des classes. P. Bourdieu et J-C. Passeron (1970) estiment que l'école reste un agent de sélection au détriment des élèves défavorisés qui subissent une violence sociale, de dimension symbolique. L'institution scolaire est créée à l'image de la société inégalitaire. Les auteurs comme R. Boudon (1973) établiront plusieurs rapports entre faits éducatifs et une société de plus en plus libérale. Les comportements individuels se répercutent dans les flux des cohortes scolaires, non sans calculs sociologiques rationnels. Plus tard, les interrogations sur le problème de genre dans le système éducatif, la scolarisation de la jeune fille et des femmes, les écarts-disparités entre genres et même entre espaces perfectionnaient la recherche sociologique en éducation. L'intervention de M. Duru-Bellat et Z. A. Henriot-Van (1972) par l'approche de la socialisation contemporaine relèveront une certaine évolution scolaire positive des filles.

Les données massives recueillies sur les élèves, leurs parents et les comportements des ménages, édifieront les distributions des succès et échecs scolaires. Aujourd'hui encore, la sociologie de l'éducation investit l'univers des effectifs scolaires, leur évolution à coupler avec les prévisions des besoins en intrants scolaires en termes d'infrastructures, de structures et de superstructures du système éducatif. Les cursus scolaires ne sont plus des données naturelles, mais des données statistico-éducatives fondées sur des lois scientifiques à découvrir par l'analyse et l'interprétation sociologiques.

2.4 – L'efficacité interne comme but ultime fixé à l'analyse de la sociologie de l'éducation

L'efficacité interne « signifie, au sens littéral du terme, la réalisation d'objectifs... éducatifs fondamentaux » (J. Scheerens, 2000, p. 21). A partir des intrants composés d'élèves et de ressources qui les accompagnent, des processus s'exercent sous forme de méthodes pédagogiques pour la production des extrants qui correspondent aux élèves avec leurs résultats, selon Scheerens. L'efficacité scolaire, le rendement scolaire, les taux de réussite, de redoublement, d'abandon caractérisent les recherches sociologiques. Les études portant sur le système éducatif ont pour objectifs affichés, de contribuer à éclairer les facteurs qui influencent l'efficacité interne du système éducatif. En d'autres termes, comment expliquer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, devenait l'enjeu des chercheurs en sociologie de l'éducation. La pertinence de la finalité attendue de tout système éducatif réside, alors dans l'activité de produire

d'avantage de meilleurs résultats en enregistrant moins d'échecs, de redoublements et d'abandons.

Si une société connaît de meilleurs taux scolaires et d'alphabétisation, mais génère des crises socio-politiques et révoltes incessantes, la recherche sur l'éducation doit douter des louanges apportées à ce système éducatif en présence. Pour ce faire, les démonstrations nécessaires en vue de parvenir un jour à changer de paradigme éducatif, consiste à établir désormais une relation de cause à effet entre la multiplication des crises politiques, sociales, économiques, environnementales et l'inefficacité réelle du système éducatif national. Alors la préoccupation de la sociologie de l'éducation doit déborder l'actuel champ resserré et limité presque exclusivement à l'intérieur de l'école, du collège, du lycée, de l'université, voire des ministères en charge du système éducatif.

3– La nouvelle sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation comme discipline scientifique semble être à la fois globale et localisée pour porter son analyse, non seulement sur l'institution scolaire, mais sur toutes les autres institutions de l'Etat, publiques ou privées, parce que toutes influencent le système éducatif et réciproquement. En 1986 déjà, M. Cherkaoui (1986, p. 119) affirmait que « les thèmes qui relèvent de la sociologie de l'éducation sont si variés que l'on aurait tort de penser qu'ils [paraissent clos, et fermés] ». Les données sur les élèves, enseignants et les autres intrants éducatifs deviennent de plus en plus complexes depuis l'accroissement massif de la demande sociale pour l'éducation, la formation technique et professionnelle. En effet, toutes les personnes physiques ou morales, privées ou publiques, ont

compris la valeur de l'éducation formelle comme moyen d'entrée dans la vie active et productive. L'apprentissage par tous des mathématiques, des sciences exactes, sociales, humaines, de l'art, des métiers, etc... contribue au bien-être individuel et collectif. Cependant, les crises multidimensionnelles, socio-politiques et révoltes que connaît la société togolaise trouvent ses racines dans la manière dont s'éduquent les populations. La crise silencieuse du système éducatif, en souffrance par sa qualité douteuse ou ses manifestations tumultueuses, sous forme de grèves répétitives des enseignants, commande une remise en cause de l'objet de la sociologie de l'éducation à la hauteur du défi d'un système éducatif capable de déclencher le développement global de la patrie.

3.1 – La connaissance des conditions éducatives quantito-qualitatives et leurs effets internes

Il faut reconnaître que dès sa naissance, sous l'impulsion de Durkheim, la sociologie de l'éducation n'était pas confrontée aux crises multiples, profondes et systémiques des sociétés modernes actuelles, en particulier celle du Togo. Si les travaux des auteurs antérieurs se cantonnaient sur les aspects intérieurs et immédiats de l'éducation nationale, c'était à juste titre. La sociologie de l'école, des enseignants et des élèves se trouve justifiée historiquement pour cerner les principales conditions, causes et effets des activités éducatives orientées vers les objectifs internes à atteindre par les ministères de l'éducation. Il s'agit de plus de taux de succès des élèves et étudiants ; de moins de taux d'échecs et d'abandons des apprenants dans les écoles, collèges, lycées et universités. Les faits éducatifs relatifs à l'efficacité interne du système de

l'instruction publique, devraient concerner prioritairement l'analyse sociologique en éducation. Les aspects de coûts, de dépenses publiques et privées, le financement, bref les ressources en l'éducation forment les nouveaux paramètres à intégrer dans les enseignements et études de la science de l'éducation. Les infrastructures, structures et superstructures du système éducatif deviennent les objets directs de ce champ scientifique, sans oublier la question de la corruption dans les dépenses courantes, d'investissement, et l'exercice des fonctions de gouvernance, d'administration, de gestion, etc... des établissements scolaires et universitaires du Togo.

Par ailleurs, la situation actuelle de notre société nationale, mise en deuil général par ses crises socio-politiques et révoltes interminables, avec leur lot de violences singulières dans la sous-région limitrophe, pousse davantage à l'élargissement du périmètre d'action scientifique de la discipline « éducation ».

3.2 - La connaissance des conditions éducatives quantito-qualitatives et leurs effets externes

L'efficacité externe du système éducatif vise l'accomplissement de l'œuvre du développement social, économique, politique et environnemental de la Cité qui investit et finance les enseignements. L'arrivée sur le marché du travail des extrants ou produits éducatifs que J. Scheerens nomme encore résultats des institutions publiques et privées de formation, les chercheurs doivent répondre aux questions suivantes relatives au système éducatif en présence : « Fonctionne-t-il comme il est

souhaitable ; répond-il aux objectifs nationaux, qu'ils soient déclarés ou non ? Si ce n'est pas le cas, quelles contraintes rencontre-t-il et quelles sont les possibilités de changement ? » (F. Kemmerer, 1994, p. 18).

Pour changer une société, il faudrait changer d'abord sa stratégie d'éducation qui reste le pilier central de toute cause humaine, sociale, économique, politique et environnementale. Les crises naissent de l'ignorance et de l'incurie ou du refus d'application des lois découvertes par les sciences. La localité et la globalité des crises actuelles plus menaçantes du vivre ensemble, implique que l'objet de la sociologie de l'éducation dépasse les cadres de l'école pour se compléter par ce qui se passe après l'école. Il s'agit concrètement de la connaissance scientifique des processus dans la Cité à travers ses rapports sociaux complexes qui dénotent la qualité de l'éducation en partage entre citoyens. Un premier constat indique que les crises socio-politiques locales se déduisent du refus d'application de ce que le système éducatif moderne a véhiculé dans la nation à un certain moment donné de l'histoire, comme savoirs et valeurs. Le deuxième constat rappelle, qu'il ne peut y avoir d'efficacité interne du système éducatif sans sa coordonnée d'efficacité externe avérée du système éducatif. La réussite de l'école est celle de l'Etat ; le triomphe de l'Etat reste celui de l'école. Le système éducatif et l'Etat vont de pair ; jamais l'un ne va sans l'autre. L'erreur académique et épistémologique à corriger à l'Université de Lomé revient à créer un Département de l'Education autonome et à ne plus enfermer la sociologie de l'éducation dans une singulière étude de l'institution scolaire, mais d'enseigner la confrontation entre les inter-actions de l'ensemble des institutions

éducatives et celles de l'Etat. Cela permet d'une part, de comprendre les crises du système éducatif en remontant aux faits de l'Etat et d'autre part, l'explication des crises de la Cité en relation avec les phénomènes éducatifs institutionnels, c'est-à-dire formels. L'étude de l'éducation comme discipline scientifique doit associer l'aspect externe, à savoir la connaissance des pouvoirs et de l'Etat. Enfin de compte, l'éducation s'offre comme valeur ajoutée sur elle-même et sur l'Etat pour la transformation globale de la société.

3.3 - Le cadre logique de la nouvelle sociologie de l'éducation

S'agissant du projet d'instituer l'étude complète de la sociologie de l'éducation, et à ce stade d'analyse, il convient de la désigner tout court « éducation »⁷, les aspects internes au système éducatif et aux ministères de tutelle, intéresseront la discipline autant que les questions scientifiques externes au système éducatif, à savoir l'Etat, le budget de l'éducation, les pouvoirs, le fonctionnement des institutions, l'économie, le marché de l'emploi, l'environnement, etc.

Les spécialistes de l'éducation « ne peuvent, tout d'abord, ignorer les contraintes juridiques résultant de dispositions constitutionnelles, législatives ou réglementaires » (C. Durand-Prinborgne, 2000, p. 19), voire judiciaire. Certains auteurs « de la sociologie de l'éducation réclament aujourd'hui encore des études patientes et compléments nécessaires... rapports entre le politique et l'éducatif... l'effet de l'éducation sur le politique... la nature du système politique sur l'éducatif » (M. Cherkaoui,

⁷ Au sens de « éducation-métrie » ou « éducation-logie », néologisme pour représenter l'étude, mesure et discours scientifiques des faits éducatifs.

1986, pp. 121-122). En détail, il faudrait que les nouveaux chercheurs apportent des réponses nouvelles aux problèmes éducatifs. Pourquoi le développement de l'éducation ne produit-il pas une société plus démocratique, mais une société inégalitaire en crise sociopolitique récurrente ? Est-ce que la condition du suffrage universel reflète le niveau d'éducation atteint par le pays ? A quelles conséquences s'attendre lorsque le niveau éducatif augmente dans un pays et ne s'accompagne pas de la consécration du suffrage universel comme moyen pacifique de rotation des pouvoirs ? Quels sont les enchaînements de l'abandon des pouvoirs entre les mains d'une seule autorité publique nationale ? Comment expliquer la carence de l'Etat de droit dans une société bien instruite ? Quels sont les réels obstacles à la mise en œuvre de la décentralisation?, etc.

Les détournements de fonds publics consacrés à l'éducation au niveau de l'Etat central en passant par l'opacité, l'autoritarisme, l'abus de pouvoir dans la gestion des affaires scolaires et universitaires, interpellent l'observateur du système éducatif. Le non-respect de certaines normes et règles en vigueur dans le pilotage des services de l'éducation, commande une analyse pour comprendre les conditions de ces dysfonctionnements. Les multiples crises ouvertes ou sournoises secouant le système éducatif actuel comporte en soi l'obligation d'expliquer la nature profonde des causes humaines, socio-politique dans la dégradation de la qualité de l'éducation, des apprentissages et des acquisitions cognitives. Ces causes seront à rechercher clairement au niveau, aussi bien des comportements répréhensibles des apprenants et des enseignants que l'élite dirigeante du

système éducatif. Bien entendu, « une sociologie de l'évaluation scolaire inclut les études qui ont, en quelque sorte, cherché à évaluer les maîtres, et plus précisément, à déterminer les variables liées à leur efficacité » (P. Merle, 1998, p. 4).

D'autres interrogations surgissent dans le champ analytique de l'éducation. Quel est l'état de l'intégration des technologies de l'information et de la communication -TIC dans le pays et dans le système éducatif ? Concrètement l'histoire des TIC a-t-elle fait l'Histoire d'accès de la majorité des enseignants, des élèves et des étudiants aux nouvelles technologies ? Nous noterons qu'« il existe trois manières d'aborder les TIC : « l'apprentissage des TIC », « l'apprentissage avec les TIC » et « l'apprentissage par les TIC » » (W. J. Pelgrum et N. Law, 2004, p. 23). L'ensemble des éléments cités constitue des produits d'application des principes issus de l'école, du collège, du lycée et de l'université. L'analyse de l'influence de ces éléments, renforce la contribution de la science de « l'éducation » à bâtir dans le pays les meilleurs établissements scolaires et universitaires.

L'éducation implique tout ce qui existe dans l'environnement, y compris nous-mêmes et nos faits publics ou privés. L'Université de Lomé a l'obligation de donner des enseignements complets à propos des études offertes en éducation pour qu'ils couvrent l'ensemble des faits éducatifs qui partent de l'intérieur de l'institution scolaire et universitaire pour se manifester dans les démembrements de l'Etat en vue du fonctionnement harmonieux de la société globale. Les actes publics en direction du système

éducatif seront abordés pour mesurer leur influence sur la situation de l'école, du collège, du lycée et de l'université.

Conclusion

L'enseignement de la sociologie de l'éducation ou tout court « éducation », comme discipline scientifique, ne satisfait pas les conditions académiques, rationnelles, générales et spécifiques pour former les spécialistes de l'éducation à l'Université de Lomé, spécialistes censés s'occuper du système éducatif avec dextérité scientifique. Ce système, parallèlement aux autres entités l'entourant, fonctionne, comme un être vivant ayant ses propres organes, ressources, activités, règles, etc. Ce système dispose d'un ensemble d'appareils morphologiques, différents des uns des autres, indispensables et à but socio-physiologique, c'est-à-dire fonctionnel bien précis. Le système éducatif a pour mission de stimuler et de développer chez les citoyens les fonctions psychologiques, sociales, économiques, politiques, environnementales par l'étude des mathématiques, des sciences exactes, sociales et humaines, des arts, des métiers, etc. L'immersion de l'entité scolaire et universitaire dans l'ensemble de l'environnement reste indiscutable. Comme discipline scientifique, le champ de l'éducation comprendra : les ressources humaines, flux des apprenants, structures, infrastructures, superstructures, programmes, temps nécessaire aux études, activités d'enseignement et processus d'apprentissage, faits scolaires, universitaires, internes et externes, intrants, extrants, résultats éducatifs, etc. Celle-ci ne doit plus se restreindre au périmètre strictement scolaire, au risque de ne pouvoir expliquer scientifiquement les phénomènes éducatifs, qui ont eux aussi

une dimension totale à l'image des autres phénomènes sociaux, caractérisés de totaux par le père de la sociologie et de l'éducation modernes, Emile Durkheim. L'éducation revêt l'influence contraignante de l'Etat et vice-versa. Le développement de l'éducation viendrait de l'Etat ; le développement de l'Etat dans ses diverses composantes, à savoir populations, territoires, gouvernement démocratique, institutions, séparation des pouvoirs, rotation des pouvoirs par les élections, économie florissante, autosuffisance des citoyens, etc..., proviendraient de l'efficacité interne et externe d'un bon système éducatif. Toutes ces activités humaines feront partie intégrante de l'étude des faits éducatifs.

Certains experts localisent les problèmes de l'éducation au niveau de ses acteurs immédiats en appliquant le principe de subsidiarité. Ils pensent qu'« un organisme n'intervient dans un problème que lorsque les organismes ou structures de niveau inférieur ne peuvent pas y faire face seuls » (J. Hallak et M. Poisson, 1996, p. 15). Dans ce contexte, la décentralisation des pouvoirs en confluence avec les services de l'éducation, figure dans l'approche des phénomènes éducatifs. D'autres globalisent la question éducative qui résulte de l'effet de toute la civilisation mondiale, elle-même façonnée par l'activité éducative. Les sciences de l'éducation resteront attentives pour « associer globalisation... et éducation » (J. Hallak, 1999, p. 11). Le défi de la connaissance scientifique des enjeux éducatifs devenus systémiques, appelle à l'investissement institutionnel beaucoup plus approprié pour mettre la communauté académique au travail en vue de la formation d'une nouvelle génération d'étudiants et de chercheurs en éducation.

La spécialité « éducation » à l'Université de Lomé a pour vocation de se constituer en Département des sciences de l'éducation à part entière, voué à l'étude des faits éducatifs, non pas unidimensionnels en relation avec l'objet traditionnel qui est l'institution scolaire, mais pluridimensionnels relatifs aux interactions entre les institutions éducatives et publiques. La connaissance des éléments internes à l'éducation et ceux externes, favoriserait l'efficacité globale des ministères chargés de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, de la formation technique et professionnelle. Comme champ aussi de recherche en éducation, ces ministères sont à analyser, auditer pour découvrir la légalité, la légitimité et l'efficacité des décisions (R. Sack et M. Saïdi, 1997, p. 56) avant toute réforme éducative. L'actuelle semblante priorité mise sur l'éducation apparaît évidente, lorsque toutes les études sur les facteurs du développement local et global, identifient le capital humain comme le plus précieux dans lequel il faudrait investir. L'investissement public et privé, sans cesse croissant dans l'éducation, n'a pas pour unique résultat visé, la réussite scolaire, mais l'efficacité externe touchant l'Etat, l'économie, la discipline, chers à Durkheim dans sa définition de la finalité poursuivie par l'instruction publique. La nouvelle génération des spécialistes de l'éducation à former, s'apparente à un travail encyclopédique à développer chez les étudiants en éducation pour qu'ils s'éloignent de la conception morale de la discipline plus réservée aux spécialités littéraires et philosophiques.

L'évolution du monde contemporain n'a plus l'air de faire abstraction de la valeur suprême de l'éducation formelle, désormais défendue non

seulement par l'UNESCO, à travers ses nombreux travaux d'experts ayant produit des milliards de données sur l'éducation, mais par l'action des Etats, des institutions privées, etc. L'éducation côtoie aujourd'hui toutes les sciences sociales dans la mesure où son domaine touche l'ensemble des activités humaines. Dès lors, l'attente des résultats de l'investigation des faits éducatifs, loin d'être moraux, ils doivent être scientifiquement prouvés, par des éléments quantitatifs et qualitatifs. Ce qui suppose la fin de l'objet traditionnel, prôné par l'ancienne doctrine qui limitait la recherche en éducation à ce qui s'entreprind dans l'institution scolaire et universitaire, en ignorant les interférences de l'environnement social. Enfin, l'ouverture de la discipline « sociologie de l'éducation » ou tout court « éducation », la protège de l'isolement disciplinaire comme facteur d'appauvrissement scientifique. La fécondité d'une discipline réside dans la responsabilité de sa nécessaire évolution dans l'approche des problèmes de l'Humanité qui se multi dimensionnent. Par définition, la spécialité scientifique « éducation » reste a priori interdisciplinaire du fait de la nature de son objet qui part des phénomènes scolaires et universitaires pour aboutir aux faits de l'Etat et vice-versa. La nouvelle contenance épistémologique de la discipline aiderait à constituer de meilleurs spécialistes de l'éducation aguerris pour inspirer des politiques et programmes de développement de l'éducation.

Références bibliographiques

- Baudelot C. et Establet R., 1971 : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Boudon R., 1973 : *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.

- Bourdieu P. et Passeron J-C., 1970 : *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.
- Cherkaoui M., 1986 : *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Durand-Prinborgne C., 2000 : *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*, Paris, UNESCO.
- Durkheim E., 1922 : *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, Nouv. éd., 1966.
- Durkheim E., 1925 : *L'éducation morale*, Paris, PUF, Nouv. éd., 1963.
- Durkheim E., 1938 : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, Nouv. éd., 1969.
- Duru-Bellat M., Henriot-Van Z. A., 1972 : *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- Ferréol G. et al., 1995 : *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin/Masson
- Hallak J., 1999 : *Globalisation, droits de l'homme et éducation*, Paris, UNESCO-IIPE.
- Hallak J., Poisson M., 1996 : *Les pouvoirs publics en éducation : vers une légitimité renouvelée*, Paris, UNESCO-IIPE.
- Kemmerer F., 1994 : *L'analyse sectorielle de l'éducation et ses utilisations*, Paris, UNESCO.
- Merle P., 1998 : *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Pelgrum W. J., Law N., 2004 : *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*, Paris, UNESCO.
- Sack R. et Saïdi M., 1997 : *Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation : audit de la gestion des ministères de l'éducation*, Paris, UNESCO.

Scheerens J., 2000 : *Améliorer l'efficacité des écoles*, Paris, UNESCO.

Weikart D. P., 2000 : *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Paris, UNESCO.

LE PHÉNOMÈNE DES COURS DE RÉPÉTITION : QUELLE LECTURE DES DYNAMIQUES SOCIALES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION AU TOGO ?

Amévor AMOUZOU-GLIKPA

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

Résumé

Les cours de répétition constituent une activité pédagogique de renforcement des connaissances des élèves. Leur pratique aujourd'hui exprime toute une dynamique sociale autour de l'école. Ils sont tantôt facultatifs, tantôt obligatoires ou encore ils s'imposent aux enseignants eux-mêmes sous forme de mesure palliative à la suite d'un constat de baisse de niveau. A travers une enquête sociologique essentiellement de type qualitatif menée auprès des acteurs pédagogiques dans les régions du Golfe et région Maritime au Togo, le présent article tente de restituer les nouvelles dimensions de cette pratique pédagogique. Les résultats de la recherche démontrent, qu'en dehors de leurs fonctions pédagogiques et sociales, la pratique des cours de répétition sert d'observatoire aux nouveaux problèmes de l'éducation en Afrique dans un contexte lié à la mondialisation.

Mots clés : cours de répétition, dynamiques sociales, éducation, mondialisation, Togo.

Abstract

Rehearsal courses are an educational activity to reinforce students' knowledge. Their practice expresses, nowadays, a whole social dynamic

around the school. They are sometimes optional, sometimes mandatory or are imposed on the teachers themselves in the form of a palliative measure to find a solution to the decline of the level of students. Through a mainly qualitative sociological survey conducted among pedagogical actors from Gulf- and Maritime regions in Togo, this article attempts to reconstruct the new dimensions of this pedagogic practice. The results of the research demonstrate that, apart from their pedagogical and social functions, the practice of rehearsal courses serves as an observatory to the new problems of education in Africa in a context related to globalization.

Keywords: rehearsal courses, social dynamics, education, globalization, Togo.

Introduction

La notion de dynamique sociale de l'éducation renvoie à l'appréciation selon laquelle, le secteur de l'éducation constitue un parfait champ d'observation d'une diversité d'interactions entre plusieurs institutions sociales, des groupes sociaux et des individus eux-mêmes. Parlant des institutions, il s'agit essentiellement de la relation de complémentarité entre les espaces de socialisation comme la Famille, l'École, l'Église, les Mass médias etc., et l'arrimage de leurs actions éducatives pour l'accomplissement de l'Être social (E. Durkheim, 1922). Par rapport aux groupes sociaux, il s'agit des interactions entre les classes dominantes et classes dominées dans les mécanismes de reproduction

sociale, mais aussi du monopole et du contrôle des processus de production sociale (P. Bourdieu et J-C. Passeron 1970 ; C. Beaudelot 1971 ; F. Gbikpi-Benissan 2006). Quant aux individus, on peut considérer les rapports directs de domination ou de suprématies des personnes à travers leur niveaux de possession des capitaux économique, culturel, et social en lien avec leurs différentes origines sociales. Particulièrement sur ce dernier aspect, la littérature sociologique classique illustre suffisamment les raisons pour lesquelles certains élèves réussissent mieux et plus rapidement que d'autres, pourquoi certains mettent plus de temps dans un parcours de formation que d'autres ou le fait que certains n'ont réellement accès qu'à des séries ou disciplines d'études limitées à leur profil social (P. Bourdieu et J-C. Passeron 1970 ; M. Duru-Bellat et A. Van Zanten 2011 ; J-M. De Queiroz 2011). La sociologie des inégalités scolaires montre bien en quoi le secteur de l'éducation constitue un champ fécond d'observation, de description et d'analyse des dynamiques sociales (ibidem).

Affirmer donc que la pratique des cours de répétition sert d'observatoire aux dynamiques sociales de l'éducation revient à dire que la description et l'analyse des contextes sociaux et pédagogiques de leur application permettent de comprendre plusieurs interactions entre les institutions sociales, les groupes sociaux et les individus. En effet, alors que jusqu'aux années 90 ils étaient longtemps à titre facultatifs, les cours de répétitions ont progressivement obtenu un regain d'importance en s'imposant, de nos jours, comme obligatoires pour les élèves et leurs familles, parfois comme un moyen dont le personnel enseignant fait obligatoirement recours pour résoudre certains problèmes à l'instar de la

baisse de niveau, ou une réforme de l'État difficilement applicable. Par exemple, la politique des sous-cycles ou du passage automatique introduite dans le système éducatif togolais depuis 2013 a conduit plusieurs enseignants à recourir aux cours de répétition comme une mesure de compensation au faible niveau des élèves.

Le présent article tente de scruter les dimensions sociales et pédagogiques des cours de répétition et d'analyser leur place aujourd'hui dans le système éducatif togolais. Les fonctions pédagogiques et sociales de cette pratique, leurs caractères facultatifs, obligatoires, mais aussi leur rôle pour les enseignants dans la recherche de certaines solutions liées à des crises de réformes politiques, trouvent ici leurs interprétations. Mais avant de les exposer, il importe de pouvoir rappeler la problématique de cette pratique dans les systèmes d'enseignements

Mais avant d'exposer leurs différentes dimensions et fonctions, il faut rappeler la problématique que constituent les cours de répétitions et les dynamiques sociales qu'ils entretiennent autour de l'école. En effet, ils constituent une pratique qui a pour objectif de lutter contre l'échec scolaire et de contribuer d'une manière générale à la réduction des inégalités scolaires. Ils constituent de nos jours un phénomène qui est devenue de plus en plus prononcé dans les sociétés modernes, au point de constituer un objet d'étude sociologique. Encore appelé tutorat privé, M. Hussein (1987) le décrit comme étant l'expression d'un problème éducatif caché : « *a hidden educational problem* ». Pour cet auteur, les pratiques des cours de répétition aux élèves et leur ampleur aujourd'hui cachent un certain nombre de problèmes liés aux systèmes éducatifs qu'il importe

aux travaux de recherche de relever. Ils affectent plusieurs acteurs du système éducatif, à savoir les élèves, les parents d'élèves, les enseignants, voire le ministère en charge de l'éducation.

Leurs facteurs explicatifs sont multiples. Généralement, le besoin d'un cours de répétition commence dès le constat qu'un élève éprouve des difficultés à comprendre une discipline. Les cours de répétition constituent donc une méthode d'accompagnement pédagogique et de soutien scolaire (N. Yabouri et D. Maleme 2010 ; P. Houessou 2014). C'est alors le degré d'ambition d'une famille à garantir un bon niveau pour l'enfant qui la pousse à engager un répétiteur. Ensuite, ils peuvent dépendre de l'élève lui-même comme par exemple, lorsque ce dernier se plaint de ne pas bien saisir le fond d'un enseignement. Parfois, c'est la qualité défailante du déroulement d'un enseignement qui explique le recours à un répétiteur, ou c'est la nature même d'une discipline et sa complexité qui force le besoin d'un cours de tutorat privé. Par exemple, les mathématiques, la géométrie ou encore la physique constituent des matières dans lesquels des cours de répétitions sont généralement les plus sollicités. Enfin, ils sont organisés chez l'élève pour rattraper un retard de niveau dû à des cas absences répétée ou prolongée qui peuvent être liés à une maladie ou à une forte mobilité professionnelle des parents (H. Mansour, 1987). Il existe, par ailleurs, des causes non dites, comme le désir d'une famille de marquer la différence, la distinction. Selon J-M. De Queiroz (2011), il s'agit généralement d'une stratégie de la classe bourgeoise pour conserver son meilleur placement social, afin d'exercer sa domination sur les couches sociales inférieures. Ainsi, le recours aux écoles de grandes renommées,

aux internats les plus chers parfois et l'engagement d'un cours privé, sont autant de stratégies pour la reproduction d'un système de domination.

Tout compte fait, le phénomène des cours de répétitions affecte la multitude des acteurs d'un système éducatif et constituant, de ce fait, un objet d'étude de la sociologie à cause des dynamiques sociales et des formes de transformation qu'ils induisent au système éducatif. À ce sujet, plusieurs faits sociaux sont relevés.

À cause des cours de répétition, certains élèves ne sont plus appliqués en classes parce qu'ils comptent plutôt sur leurs répétiteurs qui sont convaincus de les aider à passer aisément les examens. Cela accroît parfois, surtout vers la fin de l'année scolaire, le nombre d'absentéisme. Le manque d'application en classe de la part de certains élèves affecte les autres et les formes de perturbations qui en découlent peuvent au contraire entraîner l'échec pour un plus grand nombre d'élève.

Ils affectent les parents, car ils sont de plus en plus sous pression et à la recherche d'un cours privé pour leurs enfants dès la rentrée. Les parents sont obligés, de ce fait, de financer ces cours, sans avoir la garantie totale pour la réussite de l'enfant. En effet, au lieu de consacrer un peu de leur temps pour le minimum de suivi de l'enfant, ils laissent toute la charge aux répétiteurs et se voient parfois déçus par les résultats de fin d'année.

Le corps enseignant n'est pas du reste en ce qui concerne l'impact des cours de répétition. Ces cours transforment la vocation du métier de l'enseignant, qui est de plus en plus couplé avec une quelconque forme de tutorat pour un ou plusieurs élèves en dehors des heures scolaires. Ils

constituent pour les enseignants une source de rémunération complémentaire (A. Amouzou-Glikpa, 2018).

Les autorités en charge de l'éducation y sont aussi affectées, car elles consacrent beaucoup de leur temps à s'occuper des problèmes pédagogiques engendrés. Elles élaborent textes et arrêtés divers pour règlementer les enseignements, lesquelles mesures sont parfois sans succès (H. Mansour, 1987).

Au Togo, le contexte des cours de répétitions démontrent d'une réalité toute particulière qu'il importe d'analyser. À part les faits liés à cette pratique telle que décrits plus haut, les cours de répétitions servent particulièrement de deuxième source de rémunération des enseignants, mais aussi de mesures palliatives pour lutter contre la baisse du niveau chez les élèves. Dans l'enseignement privé laïc particulièrement, ils sont institués comme obligatoires par le personnel scolaire, mais récupérés par les parents d'élèves sous forme d'objet de pression symbolique sur le personnel d'encadrement pour garantir la réussite de l'enfant.

C'est donc toutes ces différentes dynamiques sociales impulsées par cette pratique pédagogique qui suscitent la principale question posée dans cet article à savoir : quels sont les nouvelles fonctions des cours de répétition susceptibles d'expliquer leur regain particulièrement dans les établissements scolaires ? On peut penser que, dans un contexte de mondialisation où le secteur de l'éducation est fortement éprouvé par de multiples actions pour l'atteinte de la qualité de l'éducation, cette pratique contribue à régler un certain nombre de problèmes cachés dans les systèmes éducatifs. En effet, la mondialisation de l'éducation et les

nouvelles réformes qui s'imposent aux systèmes éducatifs créés, surtout dans les pays en développement, des crises profondes au niveau de l'offre publique d'éducation auxquelles le tutorat obligatoire semble parfois servir de remédiation. Cet article tente donc d'élucider et d'analyser une telle problématique en lien avec la pratique des cours de répétition et la place qu'ils occupent aujourd'hui dans le système éducatif togolais. Pour y parvenir, il a fallu enquêter auprès de plusieurs acteurs du système éducatif.

1- Méthodologie

La démarche méthodologique utilisée est de type qualitatif. Il s'agit d'entretiens individuels et de groupes menés avec quinze chefs d'établissement, quinze instituteurs et trente parents d'élèves d'établissements publics et privés identifiés dans vingt écoles primaires des régions du Golfe et région Maritime au Togo. Les entretiens individuels ont concerné les directeurs d'écoles et les instituteurs. Quant aux parents d'élèves, ils ont été touchés soit individuellement, soit en entretiens de groupes selon l'occasion. Un échantillonnage à choix raisonné a été appliqué pour les participants aux entretiens. Le choix des sites d'enquêtes, dans chacune des régions s'est fait en articulation entre les milieux urbain, semi-urbain et rural. Ainsi, les établissements des inspections Lomé-ouest pour la région du Golfe et de Zio-sud et Zio-centre dans la région Maritime ont été considérés pour l'étude. Ceci a permis de ressortir la diversité des contextes et des logiques des cours de répétition selon le type de milieu. Il s'agit donc des établissements dans les localités de Tsévié (urbain), Davié (rural), Adétikopé (semi-urbain) et Lomé (urbain). Les entretiens avec les

enseignants et les directeurs d'écoles étaient systématiques aux établissements ciblés. Les parents d'élèves enquêtés étaient aussi ceux des établissements considérés. Ainsi, par le biais des chefs d'établissements, ils étaient souvent organisés en groupe pour des entretiens collectifs. Les présidents des Associations des parents d'élèves étaient essentiellement pris à part pour des entretiens individuels. Au cours de l'enquête, des occasions de visites de classes, d'observations directes et participatives de certaines séances de cours ont été utilisées pour se rendre compte des réalités de certaines pratiques pédagogiques et de la vie scolaire des enseignants et des élèves. Une analyse de contenu des données recueillies a permis de distinguer les logiques des pratiques des cours de répétition qui démontrent d'une diversité de dynamiques sociales autour de leur usage en tant que faits éducatifs à visées multiples. Les analyses débouchent parfois sur des cas liés à l'enseignement secondaire, car ils sont souvent évoqués dans les entretiens avec certains interlocuteurs, notamment les parents d'élèves.

2- Résultats

L'analyse des données démontrent de la diversité des logiques qui sous-tendent les cours de répétition, lesquelles sont liées à leurs rôles pédagogiques, mais aussi à des facteurs d'ordre économique, social et politique.

2.1- La diversité des motifs

Les cours de répétition se présentent comme étant des solutions à certains problèmes liés au système éducatif. Ils luttent contre l'échec scolaire à travers la recherche d'un bon rendement. Particulièrement

lorsqu'ils sont organisés à domicile, ils ont essentiellement une telle visée. Le fondement de ces cours provient d'une part du fait que l'hétérogénéité d'un groupe de classe ne favorise pas toujours une réussite moyenne de l'ensemble des élèves suite à un simple cours ou après un exercice. Le rythme d'assimilation a toujours différé d'un élève à un autre. A cet effet, ces cours viennent à point nommé pour synchroniser l'enseignement au rythme de compréhension de l'élève. Au plan strictement pédagogique, on constate que tous les élèves, surtout en début de scolarisation, éprouvent le besoin d'être soutenu et accompagné dans l'apprentissage et dans la résolution des exercices de lecture, d'écriture et de calcul. Même les élèves qui assimilent aisément leurs leçons éprouvent souvent le besoin d'un guide en termes de méthode d'apprentissage au fur et à mesure que le lot des exercices augmente d'une classe à une autre. Dès lors, le recours des parents à la répétition consiste à faciliter les apprentissages et éviter essentiellement les redoublements. Les effets de la répétition ne sont pas négligeables et d'après les enseignants consultés, les meilleures moyennes proviennent aujourd'hui des élèves qui ont un répétiteur à la maison.

Les difficultés auxquelles sont confrontés certains élèves sont multiples. Premièrement, elles sont liées aux inégalités de réussites. En effet, tous les enfants bénéficient des mêmes enseignements à l'école, mais ils n'ont pas les mêmes performances scolaires, car ils n'ont pas les mêmes compréhensions des cours. Certains élèves comprennent vite et mémorisent une fois pour toute, ce qui n'est pas le cas pour d'autres qui ont du mal à assimiler les cours et oublient facilement.

Ces derniers particulièrement connaissent souvent des échecs répétés, surtout parce que l'enseignement est délivré dans une durée limitée et sous une forme comprimée ou non suffisamment détaillé, à cause de l'insuffisance des heures imparties au programme de l'année. Dans une telle situation, seul un cours de remédiation peut contribuer à soutenir ces enfants. Quand ils se passent dans les classes défavorisées, c'est surtout dans des familles où les parents portent de grandes ambitions pour leurs enfants et malgré leur niveau de classement social, s'emparent offensivement de l'école. Dans les classes bourgeoises, ils expriment beaucoup plus la volonté des parents à faire davantage de leurs enfants les meilleurs sur toute la ligne.

Dans plusieurs familles togolaises, les enfants sont énormément sollicités pour des travaux domestiques et d'aide aux parents. Il arrive que ces derniers se rendent effectivement compte du fait qu'ils occupent la majorité du temps dont leurs enfants disposent et sollicitent des répétiteurs pour rentabiliser le peu de temps qu'il leur reste réellement. Certains parents, par contre, le font non pas parce qu'ils sur-sollicitent leurs enfants, mais au contraire parce que ces derniers se sentent trop libres et utilisent la grande partie de leur temps à s'amuser à travers les jeux divers et surtout les médias.

Enfin, un autre problème est lié à l'école elle-même, notamment aux conditions dans lesquelles les enseignements scolaires sont donnés. En effet, avec la mesure de la gratuité des frais scolaires, les effectifs des enfants dans les écoles primaires sont devenus pléthoriques. Des classes sont gonflées d'élèves et il y en a qui connaissent jusqu'à 120 élèves. Ces

derniers sont assis parfois à quatre dans un banc normalement prévu pour deux apprenants. Dans ces conditions les enseignements ne peuvent pas se dérouler normalement. Il arrive que des enseignants passent plus de temps à faire régner l'ordre et la discipline dans la classe plutôt que de dispenser réellement leurs cours. Les conséquences du mauvais encadrement des élèves se font ressentir sur les niveaux scolaires de plus en plus en baisse. Les cours de répétitions deviennent un moyen ultime pour les parents pour reprendre à domicile les enseignements pour leurs enfants.

Les difficultés des élèves face à leurs cours s'expriment aussi en fonction du niveau des enseignements.

Au cours primaire, il n'est pas du tout facile de faire assimiler les cours aux enfants, surtout quand ils sont incapables de raisonner convenablement. Les enfants de bas âge sont difficiles à encadrer, car il faut les répéter dans toutes les matières et cela nécessite beaucoup de temps et de concentration. C'est à ce stade que l'enfant apprend à lire, à écrire et à compter et il faut l'aider à rentrer dans le bain, à s'adapter à toutes les matières afin qu'il n'aime certaines et ignore d'autres. C'est en fait un moment pour permettre à l'enfant d'*«apprendre à apprendre»*, selon l'expression de certains interlocuteurs d'enquête. Mais selon ces mêmes acteurs, c'est aussi au niveau primaire que le recours à la répétition est délicat. En même temps qu'il est nécessaire pour donner la volonté de travailler chez l'enfant, il faudrait surtout qu'il ne le démotive pas. Le répétiteur doit être suffisamment subtil pour que l'enfant ne perçoive pas l'école comme une corvée, sinon, il pourrait perdre tout engouement pour l'école. Il faut savoir le ménager et l'amener progressivement à

s'imprégner de la vie scolaire future dont il fera seul face dans les prochaines années.

Au niveau secondaire premier cycle et deuxième cycle, le besoin d'engager un répétiteur à son enfant est de plus en plus grand. À ce niveau, les cours de répétition sont spécifiés, et il peut arriver qu'un seul répétiteur n'aborde plus toutes les matières. Au Togo, il se révèle que des répétiteurs sont de plus en plus recrutés en fonction de leurs compétences spécifiques. Même si les enfants sont encadrés dans toutes les matières, ils le sont plus particulièrement dans les matières où ils éprouvent plus de difficultés et c'est souvent en mathématiques, en sciences physiques et chimie, en sciences naturelles et même parfois en anglais. C'est ainsi que certains élèves sont suivis dès leur entrée en 6^{ème}. Les cours de répétitions contribuent à les aider très tôt au choix de leurs séries d'enseignement, lesquelles sont spécifiées en série littéraires ou scientifiques à partir du second cycle du secondaire. Les parents qui ont une ambition ou une vision claire sur les professions futures de leurs enfants, font donc très tôt recours à la répétition pour agir sur l'orientation de l'enfant.

Plus encore, au second cycle du secondaire la nécessité de ces cours prend une autre dimension, surtout que les sciences deviennent plus complexes. Ils tendent vers l'impératif et surtout quand on constate que l'enfant a un faible niveau dans ses matières de base. Ils contribuent donc à renforcer la base, à donner une bonne orientation scolaire aux élèves pour leurs études supérieures.

Il faut signaler l'existence de plusieurs autres raisons, telles que le manque du temps matériel de la part de certains parents pour le suivi

régulier de leurs enfants, l'effet de concurrence, non seulement entre les établissements, mais aussi entre les familles pour le record des taux de réussites. Particulièrement cette dernière raison explique la tendance à transformer progressivement les cours de répétitions en une pratique obligatoire.

Somme toute, il faut dire que ces cours varient selon les niveaux scolaires et les disciplines d'enseignement, mais aussi selon le milieu familial de l'enfant.

2.2- Un luxe parfois

En réalité, dans les familles appartenant aux catégories socioprofessionnelles élevées, le recours aux répétitions est presque systématique, même quand l'enfant n'a pas assez de difficultés dans ses matières, surtout celles de base. Les parents estiment mettre ainsi à sa disposition les moyens nécessaires pour lui faciliter la réussite à l'école. 10 enseignants sur 15 ont indiqué que certains élèves, bien qu'étant excellents en classe, sont poussés par leurs parents à suivre ces cours, qui sont soit organisés par les établissements, soit individuellement à la maison. D'autres veulent à tout prix recruter un répétiteur à leurs enfants pour la simple raison que leurs voisins en disposent, même si leur enfant n'en éprouve aucun besoin. Ces cours deviennent donc une sorte de mode, car désormais ils sont de plus en plus perçus comme faisant partie intégrante du processus de scolarisation. Alors qu'à l'origine, leur pratique était liée à des difficultés avérées chez l'élève, suite aux évaluations formatives en classe, la majorité des parents les justifient aujourd'hui par la

volonté d'éviter un échec scolaire sans avoir réellement constaté des difficultés chez l'enfant.

« J'ai pris des répétiteurs pour mes trois enfants. C'est vrai que la plus petite qui est au CE2 n'a pas de problème. Elle est très intelligente et réussi bien. Mais portant, j'ai engagé pour elle un répétiteur pour la suivre. Je ne voudrais pas qu'elle se sente trop libre pour s'adonner à l'amusement » (Koffi, un parent d'élève à Soviépé, septembre 2017).

Toutefois, le fait qu'ils constituent parfois un luxe, fait que ces cours n'apportent pas toujours grand-chose à certains élèves qui la prennent aussi comme un cadre de divertissement, si le répétiteur n'arrivait pas à faire suffisamment usage de son autorité d'éducateur.

2.3- Une activité génératrice de revenu

L'intensification des cours de répétition provient en partie du bénéfice financier qu'ils génèrent. Les enseignants tout comme des étudiants font l'éloge de cette activité. Les premiers font de ces cours un emploi provisoire, une fonction intermédiaire, un tremplin. En général, des étudiants donnent des cours de répétition pour des raisons économiques, surtout ceux d'entre eux qui viennent des classes populaires. Ils sont souvent à la quête de petits travaux rémunérateurs pour financer leurs études, et c'est ce qui les conduit, bien évidemment, à solliciter les parents d'élèves pour la répétition de leurs enfants. Les étudiants répétiteurs vont souvent aux cours le matin et travaillent le soir avec les enfants. Pour plus de revenu, ils répètent plusieurs enfants, ce qui n'est pas sans conséquences néfastes sur leurs propres études. À partir de ces revenus, ils arrivent à assurer leur transport, à payer les supports de cours, à s'habiller convenablement, à se nourrir et, même parfois, à soutenir financièrement

leurs parents. Le fait de les multiplier davantage dans plusieurs ménages pour maximiser leur gain et d'y prendre goût, amène certains répétiteurs à en faire un métier. Beaucoup d'étudiants sont restés à cette activité, soit parce qu'ils n'ont pas terminé leurs études eux-mêmes, soit parce qu'à la fin de leurs études, ils n'ont plus senti le besoin de rechercher un autre emploi. Les cours de répétitions passent ainsi parfois à devenir un emploi de refuge pour des jeunes intellectuels au chômage.

« J'ai fait ma licence LMD à la Faculté des Sciences depuis 2012. Je n'ai pas pu trouver un boulot. Cela fait que je travaille essentiellement comme répétiteur. Je reprends les cours de maths, de physique et SVT aux élèves dans trois familles différentes. Je les aide aussi en anglais et à bien rédiger en français. Avec ce travail, j'arrive à subvenir à mes besoins » (Idriss, parent d'élèves Totsi, septembre 2017)

Pour les enseignants eux-mêmes, cette pratique constitue une source de rémunération complémentaire. Surtout dans les écoles privées laïques, ils sont institués à dessin par les chefs d'établissement comme obligatoires, afin de permettre aux enseignants d'en faire des compléments de salariaux. En effet, dans cet ordre d'enseignement particulièrement, les salaires des enseignants sont les plus bas, car les écoles privées laïques sont avant tout des institutions marchandes. Les enseignants y sont recrutés sur simple étude de dossier et souvent sans une qualification adéquate pour le métier de l'enseignement et leurs contrats sont faits selon les convenances personnelles des chefs d'établissements. Dans ces conditions, les cours de répétitions sont institués de manière stratégique comme un acte pédagogique obligatoire qui accompagne l'enseignement. Ils ont lieu les mercredis après-midi et les samedis matins dans les établissements et sont payants. Par ailleurs, afin

de maximiser le gain, les mêmes enseignants arrivent à négocier directement auprès des familles les interventions à domicile pour les mêmes élèves qu'ils tiennent à l'école.

Les catégories d'enseignants qui s'adonnent surtout à la répétition des cours sont essentiellement de l'ordre privé laïc, mais aussi les enseignants vacataires et volontaires des écoles publiques. Selon les données d'enquête, les prix des cours à domicile varient entre 4000 francs CFA et 50000 francs CFA par élève et par mois. En effet, 21 parents sur 30 interrogés indiquent que ces cours sont payés à la fin du mois d'un montant qui varie entre 4000f et 5000 francs CFA au cours primaire, 6000 francs et 9000 francs CFA au collège et entre 10000 francs et 20000 francs CFA au lycée. Lorsqu'ils sont organisés directement dans les établissements, les prix varient entre 200 francs et 500 francs CFA. Dans tous les cas, ces prix ne sont pas standards mais négociables et varient énormément selon le type de famille, l'établissement et le prestataire. Mais d'une manière ou d'une autre, ils servent à relever le niveau financier des intellectuels de misère, qu'ils soient encore étudiants ou carrément enseignants.

2.4- La tendance à une obligation pédagogique

Le caractère obligatoire de ces cours se vérifie dans 7 écoles privées sur 8 enquêtées, car ce sont les établissements même qui les organisent. Ils sont initiés par les chefs d'établissement et exécutés par les enseignants à titre de renforcement à la formation donnée. Ils deviennent obligatoires surtout pour les classes d'examen (CM2). Ainsi, les instituteurs créent l'occasion de reprendre des explications concernant certaines leçons, de

faire des exercices correspondants et de traiter certaines épreuves d'examens. Très souvent, la direction informe les parents de l'obligation de ces cours et leur propose de payer, soit directement en une tranche lors de l'inscription de l'élève, soit en tranche ou à chaque séance. Nul n'a le droit d'être absent à ces cours et les élèves qui ne s'y soumettent pas sont punis le lendemain avant de regagner les classes. Cette situation est justifiée par le fait qu'ils constituent en réalité une source de rémunération supplémentaire pour les enseignants et aussi un facteur de motivation non négligeable pour se maintenir dans cet ordre d'enseignement. Pour faire fonctionner le mécanisme, les enseignants en charge des enfants en classe suscitent indirectement ces cours en donnant assez de devoirs de maison aux élèves et en leur donnant parfois même des devoirs qui dépassent leur capacité de s'en sortir seuls. Pris au piège par cette pression créée par le personnel des écoles privées laïques surtout, mêmes les conseillers pédagogiques et les enseignants recommandent plutôt aux familles de faire recours à la répétition pour éviter des effets de chocs psychologiques aux enfants.

2.5- L'expression d'une norme pratique palliative

La conception et l'utilisation des cours de répétition se présentent parfois comme solution à une mauvaise réforme ou du moins, une réforme qui ne marche pas ou qui pose d'autres problèmes. Au Togo, c'est le cas de la politique des sous-cycles encore appelée politique du passage automatique.

Conformément à l'Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012, cette réforme a été conçue et introduite au Togo pour lutter contre

la déperdition scolaire à savoir le redoublement, l'abandon ou la longue durée de la formation scolaire (MEPSA, 20012). Elle prône ainsi le passage automatique au sein des sous-cycles (CP, CE, CM) du primaire. Les élèves ne redoublent plus les classes de CP1, CP2 ET CE1. Seulement, cette mesure n'a pas rencontré l'adhésion de tous les acteurs pédagogiques et elle fonctionne très difficilement à cause d'autres problèmes dont le système éducatif est confronté au prime abord et auxquels il aurait d'abord fallu faire face : la pléthore des effectifs d'élèves, particulièrement accentuée par la mesure de la gratuité des frais scolaires, le manque de personnel enseignant qualifié et en nombre suffisant, le manque d'immobilier et d'équipements scolaires, l'insuffisance du matériel pédagogique ou didactique, etc. Beaucoup sont les enseignants qui pensent que la réforme sur les sous-cycles a accentué la baisse du niveau chez les élèves, et parmi les raisons évoquées se trouve particulièrement celle liée à la langue d'enseignement. Il s'agit du français et nombreux sont les enfants qui arrivent au CP1 sans l'avoir une fois parlé. Le fait de les laisser passer automatiquement constitue un cumule de lacune qui fait que les niveaux scolaires sont désormais de plus en plus bas.

Douze chefs d'établissement sur 15 indiquent qu'ils font recours aux cours de répétitions pour corriger ce problème, surtout lorsque les élèves sont dans les classes d'examen. Les propos suivants sont assez illustratifs :

« Nous même on dit, on pousse. Imaginez que cette année 2017, c'est ces enfants des sous-cycles qui vont passer l'examen du CEPD cette année. C'est la première promotion des enfants automatiques, on les appelle aussi comme ça. Or, nous voyons nous-mêmes qu'ils n'ont pas le niveau. Nous sommes obligés de les faire venir à tout moment pour

travailler, même parfois les dimanches, car si notre établissement ne connaît pas un bon taux de réussite à l'examen, c'est nous les enseignants qui sommes dépréciés » (Propos d'une directrice d'école primaire publique de l'inspection Zio-Centre dans la région Maritime, septembre 2017).

La multiplicité des termes avec lesquelles ces cours sont désignées, particulièrement dans les écoles publiques montre en quoi ils constituent une pratique informelle, mais nécessaire : « cours de remise à niveau », « cours de renforcement de capacité », « cours de rattrapage », « cours de remédiation », etc. La diversification des termes pour le désigner provient aussi de l'attitude de méfiance et de peur de la part du personnel d'encadrement dans le public, car ils avaient fait l'objet d'interdiction dans les écoles officielles à cause de leur caractère marchand qu'on leur connaît dans le privé. En 2008 en effet, le ministre de l'éducation nationale fustigeait cette pratique en ces termes :

« Le phénomène de cours de répétition nuit beaucoup plus à l'élève, qu'il ne l'aide à améliorer ses performances. Ce phénomène va à la dérive. Des élèves sont exclus parce qu'ils ne sont pas venus aux séances de répétition du samedi, ou du mercredi après-midi » (MEPSA, 2008).

Aujourd'hui pourtant, ils tendent à se légitimer dans l'enseignement public comme mesure de lutte contre la baisse de niveau des élèves. Pour les justifier, un enseignant interrogé sur la question donne les explications suivantes :

« La double conséquence de la politique de la gratuité des frais scolaires et celle du passage automatique est la paresse généralisée chez les élèves, ce qui entraîne la baisse du niveau. Ces derniers désapprennent et n'arrivent plus à avoir les compétences nécessaires avant la fin du cursus primaire. Par conséquent les EPP ont le devoir d'organiser des cours de répétition pour renforcer la capacité de leurs élèves. Ces cours sont généralement organisés dans les classes de CM1 et CM2 afin de les

préparer à l'examen du CEPD » (Propos d'un enseignant d'une école primaire publique de l'inspection Lomé-Golfe, septembre 2017).

Les cours de répétition risquent de devenir aussi la routine dans les écoles publiques à cause du phénomène de la baisse de niveau. Surtout qu'aujourd'hui, ce sont les parents d'élèves eux-mêmes qui réclament leur mise en place dans les écoles. Ils les jugent nécessaires pour pallier à l'insuffisance d'encadrement scolaire liée aux conditions de plus en plus difficiles d'enseignement et d'apprentissage.

2.6- Une transformation autour de la fonction enseignante

À la lecture des dynamiques sociales qu'ils entraînent autour de l'école, les pratiquant des cours de répétitions transforment progressivement la notion de la fonction enseignante. On peut devenir facilement enseignant, même en l'absence d'une qualification appropriée. C'est le cas de la majorité des enseignants de l'ordre privé laïc. La pratique des cours de répétition obligatoires et l'acharnement aux exercices peut favoriser la réussite scolaire d'un grand nombre d'élèves. Le fait de comptabiliser de bons taux de réussite fait finalement de ces écoles, les plus réputées aux yeux des parents d'élèves, même s'il s'agit bien d'écoles dont la grande partie des enseignants ne disposent pas des qualifications avérées pour le métier de l'enseignement (A. Amouzou-Glikpa, 2018). Dans le public où ces cours étaient plutôt mal vus, du fait de surcharger inutilement les élèves, ils sont de plus en plus pratiqués avec l'intention de sauver l'école publique fortement éprouvée par une multitude des réformes dont certaines, à l'instar de la mesure du passage automatique des élèves, contribuent à la dégradation des niveaux scolaires. Mais ici, la

question ultime est ce qui reste du métier des enseignants et de leurs prérogatives. On constate qu'il se transforme progressivement en une sorte de fonction qui comporte une bonne dose de pratiques informelles. Pour ne pas faire obligatoirement passer certains élèves en classe supérieure, parce que le niveau est inacceptable, ils sont obligés de déclarer parfois de fausses statistiques à la hiérarchie administrative. En effet, beaucoup sont les enseignants qui déclarent les élèves qu'ils font redoubler pour des cas d'abandon ou d'absence au cours des évaluations formatives. D'autres vont plus loin en essayant de convaincre les parents d'exiger eux-mêmes le redoublement de l'enfant. En cas de consentement, ces derniers sont réinscrits pour la même classe.

Enfin, les cours de répétition entraînent la diversification des statuts d'éducateurs créant un flou autour de ce métier. On assiste de plus en plus à des cas de répétiteurs qui font carrière dans l'éducation sans être des éducateurs formels, ou d'autres encore, qui par expérience en la matière, finissent par faire carrière dans le coaching scolaire. Alors que le métier d'enseignant est devenu pour certains un métier à but purement lucratif, dépourvu de toute abnégation, il se transforme chez d'autres – les officiels surtout – et devient de plus en plus exigeant et ouvert à toute sorte de sacrifice, à des improvisations d'heures supplémentaires, sans que personne ne se soucie finalement de la manière dont ces enseignants doivent être rémunérés. Le danger est que, même dans les écoles publiques, il n'est pas sûr que beaucoup soient prêts pour le sacrifice. Une telle situation fera vite de servir de brèche, soit pour des actes de corruption – l'exigence d'une rémunération – soit à la multiplication des

occasions de rencontre entre enseignants et élèves pour des séances informelles de travail, lesquelles ne sont pas toujours exemptées du harcèlement de la jeune élèves pour un enseignant indélicat.

Conclusion

Par l'exemple des cours de répétition, cet article a établi la diversité des dynamiques sociales observables dans le secteur de l'éducation. Il est vrai que dans la littérature sociologique, ils constituent essentiellement un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Les élèves suivent un même enseignement, mais ne le comprennent pas de la même façon. P. Bourdieu et J-C. Passeron (1964) expliquent un tel fait par l'habitus de chaque élève, c'est-à-dire la transposition de son niveau culturel en lien avec sa classe sociale d'origine. Les élèves des classes sociales supérieures découvrent souvent l'école comme une sorte de continuité, alors que pour leurs homologues de la classe inférieure, elle se présente comme une rupture culturelle. Ainsi, la reprise des cours ou la répétition offre à chaque élève, la possibilité de recevoir des explications complémentaires dans la matière où il rencontre une difficulté d'apprentissage, surtout lorsque l'enseignant ou le parent constatent la difficulté. Ils s'appliquent au principe du travail scolaire régulier et soutenu au rythme individualisé de l'élève dans les différentes matières en vue d'éviter tout risque d'échec ou d'accroître la performance individuelle de l'élève (F. Gbikpi-Benissan et N. Yabouri, 2010). Ils constituent aussi un soutien scolaire en termes d'aide-mémoire pour les élèves (G. Boko, 2009).

Toutefois, les contextes multiples et les conditions de mise en œuvre des cours de répétition font particulièrement de cette pratique un

champ d'observation, de description et d'analyse des dynamiques sociales, autrement dit, d'un changement social. En effet, les résultats de la présente recherche ont prouvé que les cours de répétition sont perçus et abordés suivant des logiques diverses de la part des différents acteurs du système éducatif : une activité économique pour plusieurs prestataires, un luxe pour certaines familles, une obligation pédagogique pour corriger la défaillance de qualification des enseignants du privé et le complément de leur moindre salaire, etc.

La particularité même de la dynamique sociale autour des cours de répétition, telle qu'observée au Togo, prouve qu'ils interviennent surtout dans les pratiques de résolution d'un certain nombre de problèmes générés au sein même du système scolaire, notamment par les politiques éducatives mises en place par l'Etat. Tout d'abord, il faut dire que les conditions d'enseignement au Togo ne permettant pas aux apprenants de maîtriser les acquis scolaires à travers les seuls cours dispensés à l'école, de sorte que les cours de répétition ne peuvent qu'intervenir en renforcement des capacités. Ensuite, ils constituent un outil qui permet de résorber les failles provoquées par certaines réformes non suffisamment mûries, telle que c'est le cas des politiques de la gratuité et du passage automatique dans l'enseignement primaire. Le personnel d'encadrement principalement (les chefs d'établissement et les enseignants) trouve que ces deux mesures ont dépouillé l'école togolaise de toute contrainte et n'ont fait qu'accentuer la baisse du niveau des apprenants. Le recours à la répétition obligatoire et la tendance de son institutionnalisation même dans l'enseignement public est l'expression d'un système scolaire profondément

atteint par une crise de gouvernance et de gestion dans un contexte de globalisation.

Références bibliographiques

- Amouzou-Glikpa A., 2018 : *La condition enseignante en Afrique francophone, les cas du Bénin, du Burkina Faso et du Togo*, Presses Académiques Francophones, Beau Bassin.
- Baudelot C. et Establet R., 1971 : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Boko G., 2009 : *Psychologie et guidance en milieu africain*, Cotonou. CAAREC Editions, Collection Etudes.
- Bourdieu P. et Passeron J-C., 1964 : *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron J-C., 1970 : *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris Minuit.
- De Queiroz J-M., 2011 : *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.
- Durkheim E., 1922 : *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. et Van Zanten, A., 2011 : *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Gbikpi-Benissan D. F. F., 2006 : « Pour un modèle théorique et interprétatif de la dynamique sociale de l'éducation », *Mosaïque, Revue Interafricaine de Philosophie, Littérature et Sciences Humaines*, N°s 005 & 006, décembre 2006, pp.141-163.
- Glasman D. et al., 1991 : « Le soutien hors école », *Revue française de pédagogie* n° 95.

- Houessou P., 2014 : *La répétition à domicile comme soutien scolaire au Benin : une pratique inefficace ?*, Cotonou, Université d'Abomey-Calavi, Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Mansour H., 1987: " Private tutoring a hidden educational problem", *Educational studies in mathematics*, Vol. 18, No. 1, pp. 91-96, <http://www.jstor.org/stable/3482507>.
- République Togolaise, 2012 : Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012 organisant le cycle primaire en sous-cycles, Lomé, Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, (MEPSA).
- Yabouri N. et Maleme D., 2010 : « Cours de répétition : pratique et influence sur les résultats à l'examen. Cas des élèves de CM2 en 2009-2010 à Lomé au Togo », Lomé, ROCARE, <http://www.rocare.org/grants/2010/grants2010tg2.pdf>.

DEVENIR « TALIBÉ » À MALANVILLE AU BÉNIN : ENTRE EXIGENCE RELIGIEUSE ET CONTINGENCE SOCIALE

Soulé El-hadj Imorou et N'koué Emmanuel Sambiéni

Département de Sociologie, Faculté des lettres Arts et Sciences Humaines, Université de
Parakou, Benin.

Résumé

Cet article vise à analyser la situation des enfants talibés à Malanville au Nord-Bénin. Ce sont les apprenants des écoles coraniques, structures éducatives informelles d'enseignements privés musulmans. L'objectif de la recherche a été d'identifier les différents types d'enfants talibés à Malanville et les facteurs qui expliquent la « talibéisation » de ces enfants. Le sujet étant approprié pour les méthodes quantitative et qualitative, nous avons utilisé une approche mixte. Les données ont été collectées auprès de 116 personnes dont 96 enfants talibés qui ont des âges compris entre 4 et 17 ans, 07 parents d'enfants talibés, 07 autorités et 06 promoteurs d'écoles coraniques. L'Analyse en Composante Principale et la comparaison par paire nous ont permis d'identifier trois types d'enfants talibés et de hiérarchiser les facteurs explicatifs les plus déterminants du phénomène.

L'incapacité des parents à prendre en charge les enfants, l'importance accordée à l'aumône en islam, les orphelins ne pouvant subvenir à leurs besoins, l'insuffisance des moyens des alphas et des tuteurs, et la volonté des enfants mêmes à faire la mendicité sont les facteurs explicatifs du phénomène.

Mots-clés : Talibés, Islam, société, Bénin.

Abstract

This article aims to analyze the situation of talibé children in Malanville, Northern Benin. These are the learners of Koranic schools, informal educational structures of private Muslim teachings. The objective of the research was to identify the different types of talibé children in Malanville and the factors that explain the "talibéisation" of these children. Since the subject is suitable for quantitative and qualitative methods, we used a mixed approach. The data was collected from 116 people including 96 talibé children aged between 4 and 17 years, 07 parents of talibé children, 07 authorities and 06 promoters of Koranic schools. Principal Component Analysis and pairwise comparison allowed us to identify three types of talibé children and to rank five of the most important explanatory factors of the phenomenon.

The inability of parents to take care of children, the importance given to alms in Islam, orphans unable to provide for their needs, the lack of means of alphas and guardians, and the willingness of children themselves to begging are the explanatory factors of the phenomenon.

Keywords: talibé, Islam, Society, Benin

Introduction

L'éducation apparaît aujourd'hui comme une condition pour réussir dans la vie sur les plans politique, économique, social et culturel. Elle est un facteur essentiel à l'émancipation des peuples, au développement humain

durable. Mais selon l'institut Statistique de l'UNESCO (2017), 9 % des enfants en âge de fréquenter le primaire (âgés d'environ 6 à 11 ans), ou 63 millions, ne sont pas scolarisés. Ces enfants, en âge de fréquenter l'école, grandissent en marge de l'éducation de base.

Au Bénin, on rencontre très habituellement, dans les rues et marchés de certaines grandes villes, des enfants en âge scolarisable mais qui évoluent en dehors de tout système éducatif formel. En dépit des importants efforts de gratuité des enseignements maternel et primaire, le phénomène persiste dans certaines grandes localités du pays. Appelé « phénomène *talibé* », il touche particulièrement le nord du Bénin, avec quelque 5 000 enfants répartis dans plus de 466 écoles coraniques (UNICEF, 2015). Connu par le passé sous le vocable « mendicité infantile religieuse », ce phénomène est plus ou moins spécifique à l'Islam. Cette pratique concerne une population d'enfants pratiquant une forme de quête en grande partie monétaire dans le cadre de leur instruction coranique en milieu urbain. Partie intégrante de l'éducation familiale, l'apprentissage du Coran se fait soit au domicile du maître coranique, soit à l'intérieur d'une mosquée. La motivation des maîtres coraniques est souvent essentiellement religieuse : enseigner les valeurs de l'islam et promouvoir cette religion demeure leur objectif principal. Souvent, on constate la volonté de préserver la tradition familiale, de maintenir un prestige acquis par les ancêtres et de continuer à faire vivre la mémoire du passé.

Il faut dire que cet enseignement ne prépare pas à un métier particulier mais simplement à être croyant. Ce type d'enseignement, qui

fonctionne depuis des siècles, reste relativement inconnu des planificateurs du développement et rarement pris explicitement en compte dans les politiques et les stratégies. Au Bénin par exemple, le Document de Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCRDP, 2011) met l'accent, en ce qui concerne l'éducation de base, sur le cycle d'enseignement primaire au sein du système d'éducation formelle et l'alphabétisation en tant que système d'éducation non formelle. Si au niveau du système scolaire, l'on remarque une certaine uniformité (programme) et le regard omniprésent de l'Etat, c'est un laisser-faire qui caractérise généralement les structures non formelles d'éducation telles que les écoles coraniques.

Selon Hopper (2010), le quotidien de ces enfants talibé est évidemment d'abord tourné vers la survie, vers la satisfaction des besoins élémentaires. Le talibé offre l'image de ce jeune qui erre nuit et jour dans les rues, habillé en haillons, une boîte de conserve vide à la main en guise de sébile, et parfois même pieds nus, en quête d'aumône. On les retrouve surtout dans les lieux d'affluence comme les places publiques, les marchés, etc. Malanville est l'une des communes du Bénin où le phénomène a le plus d'ampleur et pour tout nouvel arrivant dans cette ville, le phénomène talibé est très frappant. Très peu d'étude au Bénin se sont intéressées à la question. Les autorités et les habitants de Malanville s'en sont accommodés du fait notamment des pesanteurs religieuses. Il ne semble plus être une menace pour le développement et l'épanouissement de l'enfant or le Bénin a souscrit à de nombreux accords et dispose des textes pour la protection des droits de l'enfant. Quels sont les différents types

d'enfants talibés qu'on rencontre à Malanville ? Quels sont les facteurs favorisant le phénomène dans la commune de Malanville ?

1- Méthodologie

1.1- Zone d'étude et échantillonnage

L'étude a été réalisée à Malanville, une commune du Nord Bénin où le phénomène de Talibé est plus observé. La population cible retenue est composée de quatre (04) catégories d'acteurs à savoir : les enfants talibé, les autorités (religieuses, politico-administratives, etc.), les parents des enfants talibés et les promoteurs et enseignants d'écoles coraniques.

Les enfants talibés sont les premiers concernés et les seuls à pouvoir parler de leur vécu. Les autorités politico-administrative (mairie, chef village) détiennent, dans une certaine mesure, le pouvoir de décision et agissent comme personnes ressources. Les parents des enfants talibés portent des motivations à l'envoi ou non des enfants dans les écoles coraniques. Les promoteurs des écoles coraniques ou maîtres coraniques détiennent la connaissance de l'institution coranique dont ils assurent la transmission. À l'intérieur de chaque catégorie, les acteurs ont été sélectionnés grâce à la technique boule de neige. C'est une technique non probabiliste qui consiste à sélectionner une première personne à enquêter, et cette personne à son tour, nous met en contact avec une personne de sa catégorie. Le processus s'arrête dès que la dernière personne n'a plus connaissance d'une autre avec qui nous mettre en contact. Nous atteignons ainsi, le seuil de saturation des informations qui nous a permis d'arrêter la taille de l'échantillon. Au total 116 acteurs ont été interrogés :

96 enfants talibés répartis sur les cinq arrondissements de la commune, 07 parents d'enfants talibés, 07 membres des autorités et 06 promoteurs d'écoles coraniques et maîtres coraniques.

1.2- Outils et techniques de collecte des données et méthode d'analyse

Les différentes étapes pour la collecte de ses données se sont réalisées en trois grandes phases : la revue documentaire rassemblant des ouvrages traitant du thème abordé, les données secondaires recueillies et confrontées avec les données primaires collectées sur le terrain. Un questionnaire et un guide d'entretien semi-structuré (y compris les récits de vie) ainsi que l'observation participante ont été utilisées. Les données ont été analysées avec un logiciel quantitatif (Epi Info) et un logiciel qualitatif sur l'approche du contenu (le QDA Miner). L'Analyse en Composantes Principales (ACP) nous a permis de distinguer trois types d'enfants talibés. En effet, l'Analyse en Composantes Principales permet de faire une typologie, en regroupant les observations en classes ou groupes similaires, et donc de faire ressortir les types d'enfants talibés qui existent dans la commune de Malanville.

2- Résultats de l'étude

2.1- Profil sociodémographique des enquêtés

Les enfants talibés enquêtés sont tous de sexe masculin et sont d'un âge compris entre 4 et 17 ans. La majorité a entre 7 et 10 ans, suivie de la tranche des 10-14 ans.

Ils sont en majorité (98 %) des musulmans appartenant aux groupes ethniques Dendi et apparentés (48 %) et Peulh et apparentés (28 %). Près de neuf enfants mendiants sur dix (89 %) sont des migrants venus du Niger. En ce qui concerne leur situation familiale, 96,88 % des enfants talibés sont issus d’une famille polygame. Cela nous amène à penser que la polygamie favorise le phénomène des talibés.

Tableau 1 : Profil sociodémographique des enquêtés

Variables	Modalités	Fréquences relatives (%)
Âge des enfants enquêtés	Moins de 7 ans	12,5
	Entre 7 et 10 ans	37,5
	Entre 10 et 14 ans	32,3
	Plus de 14 ans	17,7
Situation familiale des enfants	Polygame	96,9
	Monogame	03,1
Groupe socio-ethnique des enfants	Dendi et apparentés	48,2
	Peulh et apparentés	28,1
	Autres	23,7
Origine des enfants	Niger	89,2
	Bénin (Malanville)	10,8

Source : Résultats d’analyse des données de terrain, décembre 2016.

On pourra dire selon nos résultats, que le portrait d'un enfant talibé à Malanville se présente ainsi : « c'est généralement un enfant d'une dizaine d'années (entre 7 et 10 ans), issu d'une famille musulmane polygame. Ils sont le originaire du Niger et sont d'ethnie Dendi ou peulh »

2.2- Contexte social du milieu d'étude

Située au nord de la République du Bénin dans le département de l'Alibori, la commune de Malanville couvre une superficie de 3 016 km² dont 80 000 hectares de terres cultivables. Elle compte une population de 168 006 habitants, composée d'ethnies telles que les Dendi (60 %), les Peulh (20 %), les Mokolé (10 %), les Haoussa (2 %) et d'autres en petits nombres (Fon, Mina, Nagot, Yoruba, Bariba). La religion la plus pratiquée est l'islam avec plus de 80 % de la population ; viennent ensuite respectivement le christianisme et les religions endogènes (traditionnelles). La commune dispose d'un marché principal, le deuxième marché du pays en termes de transactions.

De par sa position frontalière, la population de la commune de Malanville est en perpétuel déplacement surtout vers le Nigeria à l'est de la commune, pour étudier l'arabe ou en quête d'un mieux-être. Elle abrite une forte communauté d'immigrés de toutes origines. La présence importante de ces populations dans la commune est due aux attraits de son grand marché international d'une part, et aux possibilités d'emplois agricoles pour les immigrés dans les champs et dans les jardins d'autre part. On observe également une forte présence d'hommes et d'enfants de l'intérieur du Bénin et des pays de la sous-région pour des raisons

religieuses, commerciales, agricoles, d'exploitation forestière, de vagabondage, de mendicité. Transparaît à travers ces caractéristiques sociales de la commune une pluralité potentielle de courants de pensée, de logiques et de pratiques autour des questions liées à la croyance et à l'éducation comme « création » d'un idéal humain.



Photo 1 : Cours d'école coranique à Malanville

Source : Photo EL-HADJ IMOROU, Décembre 2016.

2.3- Typologie des enfants talibés de la commune de Malanville

Trois catégories d'enfants talibés ont été distinguées. Les talibés de type 1 sont d'origine béninoise ou nigérienne, ils vivent chez leurs parents ou chez un tuteur et ne font rien d'autre que l'école coranique. Ils font une mendicité pas très poussée dans le quotidien de leur vie.

Les talibés de type 2 sont d'origine nigérienne, ils vivent chez leurs alphas (maître coranique) et font soit la mendicité ou soient ils apprennent un

métier. Cette catégorie d'enfants est orientée vers l'apprentissage de divers métiers dans le souci de leurs garantir un avenir meilleur par leur tuteur.

Les talibés de type 3 sont également d'origine nigérienne, vivent chez l'alpha ou chez un tiers ou dorment dans la rue et font plusieurs autres jobs en dehors de l'école coranique et de la mendicité. Ces jobs sont, entre autres, le chargement/déchargement des camions, le racolage (recherche de la clientèle pour les conducteurs de taxi contre une somme), etc.

Tableau 2 : Typologie des enfants talibés de la commune de Malanville

	Pays d'origine	Lieu de résidence	Occupation de l'enfant en dehors de l'école coranique	Effectifs
Type1	Bénin/Niger	Chez ses parents/tuteurs	Aucune	24
Type 2	Niger	Chez l'alpha	Mendicité et/ou apprentissage	34
Type 3	Niger	Chez l'alpha ou chez un tiers ou dans la rue	Mendicité et autres jobs	38

Source : Résultats d'analyse des données de terrain, décembre 2016.

On voit très bien un rapport entre l'origine, la résidence et l'activité parallèle. En effet, les enfants venus d'ailleurs résident forcément chez les maîtres coraniques ou dans la rue. Dans ces conditions, ils sont essentiellement orientés vers la formation offerte par ces tuteurs. N'ayant pas toujours les moyens de survivre et de payer leur scolarité, ils font la mendicité. Les revenus issus de cette activité sont reversés aux tuteurs.

Ceux qui ne veulent plus continuer dans ce schéma choisissent de dormir dans la rue.

En revanche, les enfants originaires de Malanville vivent avec leurs parents et sont libres pour faire d'autres activités ; ils ont les moyens de payer leur formation coranique, de résister aux contraintes sociales de la formation. Ils se donnent moins à la mendicité.



Photo 1a et 1b : Enfants talibés dans la commune de Malanville

Source : Photo EL-HADJ IMOROU, Décembre 2016.

2.4- Les bases de la « talibéisation » évolutive dans la ville de Malanville

Des discussions menées en focus group, il ressort que plusieurs facteurs sont associés au phénomène talibé dans la commune de Malanville. Les plus importants à retenir sont l'incapacité des parents à

subvenir aux besoins fondamentaux des enfants, l'importance accordée à l'aumône en islam, les orphelins livrés à eux même, l'insuffisance des moyens des tuteurs et des alphas pour faire face aux besoins des enfants et enfin la volonté des enfants eux-mêmes due soit à un excès de liberté ou soit à l'extrême pauvreté des parents.

La hiérarchisation de ces facteurs s'est faite après une comparaison par paire. Cette méthode consiste à prendre les facteurs explicatifs et à les comparer deux à deux en focus group. Les résultats de cette comparaison sont donnés dans le tableau n°3.

Tableau 3 : Comparaison par paire des facteurs en focus group.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1		F2	F3	F1	F1	F1	F1
F2				F2	F2	F2	F2
F3					F3	F6	F7
F4							F4
F5						F5	F5
F6							F6
F7							

Source : Résultats d'analyse des données d'enquêtes, décembre 2016.

F1 : Situation d'orphelins

F2 : Incapacité des parents

F3 : Insuffisance des moyens chez l'alpha

F4 : Importance accordé à l'aumône en islam

F5 : Insuffisance des moyens des tuteurs

F6 : Volonté des enfants eux-mêmes

F7 : Autres

Nous déduisons du tableau 3, le tableau 4 qui synthétisent la comparaison par paire des facteurs.

Tableau 4 : Synthèse de la comparaison par paire des facteurs

Facteurs	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Nombre de fois	4	6	3	1	3	3	1

À partir du tableau 4, un classement a été obtenu. Le résultat de ce classement est présenté dans la figure 1.

Facteurs	Du influençant moins influençant	plus au
F2 : Incapacité des parents à prendre en charge les enfants	1	
F4 : Importance accordé à l'aumône en islam	2	
F1 : Situation d'orphelins	3	
F3 : Insuffisance des moyens des alphas	4	
F5 : Insuffisance des moyens des tuteurs	5	
F6 : Volonté des enfants eux-mêmes	6	
F7 : Autres (alternative à la scolarisation, exigence religieuse)		

Figure 1 : Classement des facteurs favorisant le phénomène talibé à Malanville

Source : Résultats d'analyse des données de terrain, décembre 2016.

De l'analyse de cette figure, il ressort que l'incapacité des parents à prendre en charge leurs enfants est le facteur qui détermine le plus la mendicité à Malanville. En effet, 74,6 % des parents enquêtés trouvent que l'alpha peut aider à la préparation de l'avenir du talibé car, disent-ils : « le Coran est un tout complet ». Ainsi, n'ayant pas des moyens financiers pour scolariser leurs enfants malgré que l'Etat a décrété la gratuité de la scolarité dans certaines classes, la scolarisation de l'enfant nécessite toujours des ressources financières afin de subvenir à d'autres charges autres que la scolarité, alors le confier à l'alpha devient une alternative pour eux. En deuxième position, vient l'importance accordée à l'aumône

en Islam. En effet, la religion dominante dans la commune de Malanville est l'islam. Elle est pratiquée par plus de 80% de la population (PDC Malanville, 2011). Cette prédominance de l'islam a fait de Malanville l'une des destinations privilégiées des talibés. Car pour les musulmans, faire l'aumône fait partie de l'ordre normal des choses. Qu'en serait-il si les mendiants n'existaient pas ? Selon un maître coranique : « *Lorsqu'un vrai croyant voit un mendiant, il n'a pas à juger s'il mérite ou pas. S'il peut, il donne. Si le mendiant arnaque cela sera entre lui et notre Seigneur.* »

Plusieurs maîtres coraniques se basent sur la place de l'aumône en islam pour encourager les enfants à mendier. Bien que ne relevant d'aucune légitimation doctrinale (l'islam interdit sa dimension non symbolique), la mendicité se fait au nom de Dieu. Elle s'apprend et les trajectoires à emprunter sur le terrain sont définies à l'avance. L'initiation se fait par observation des pratiques des enfants expérimentés sous le regard des adultes (maître coranique et autres instigateurs). Le mode opératoire vise à toucher la sensibilité des passants à faire des dons.

Un autre déterminant du phénomène est la condition d'orphelin des enfants. Dans la région, lorsqu'un enfant perd ses deux parents ou surtout son père, la mendicité devient une alternative pour survivre. Ce qui l'amène à intégrer le cercle des talibés. Ainsi, certains enfants orphelins deviennent élèves coraniques parce qu'ils veulent mendier.

L'insuffisance de moyens des alphas ou même des tuteurs, pour satisfaire les besoins des enfants qui leurs sont confiés, a des effets sur le phénomène. À ce niveau, l'alpha ou le tuteur est censé encadrer l'enfant qu'un tiers lui a confié et créer les conditions nécessaires à son réel

épanouissement. Au niveau des alphas, c'est le devoir sacré qui l'oblige à accepter les enfants, à leur enseigner sans rien réclamer auprès des parents.

Cependant, le constat fait est qu'ils exploitent ces enfants et les contraignent à intégrer le cercle des talibés. En effet, le travail de l'alpha est sans rémunération d'autant plus qu'il est considéré comme une œuvre divine. Il est donc obligé d'accepter tout enfant qui lui est confié et assure entièrement sa garde. Les talibés sont parfois totalement à la charge des alphas qui leur doivent hébergement, nourriture et soins. Pour un homme non salarié et sans subvention, la mendicité. Selon les propos d'un enfant talibé : *« C'est mon maître coranique qui est venu nous chercher au Niger avec le consentement de nos parents. L'objectif visé étant l'enseignement coranique. Mais arrivés à Malanville, nous sommes contraints à mendier pour l'aider dans sa charge »*.

Enfin, il y a aussi la volonté des enfants eux-mêmes. Cette volonté découle de l'influence des réseaux de camaraderie entre enfants, à travers les rencontres dans la rue. Ce sont des cas rares qui arrivent lorsqu'un enfant vivant chez un tuteur n'a pas tout ce qu'il lui faut. Ces cas arrivent aussi lorsque les enfants vivant dans des conditions optimales deviennent amis avec les enfants déshérités. Il arrive que le fait d'être talibé devienne une passion. En effet, à force de se promener pour mendier, cela devient une habitude ; les enfants ne le font plus pour des raisons de formation religieuse ni de nécessité mais parce qu'ils y trouvent du plaisir.

3. Discussions

Le profil d'un enfant talibé à Malanville s'avoisine au profil d'un enfant talibé du Burkina-fasso. En effet, pour Enda tm (2007), un enfant talibé au Burkina-fasso, «C'est généralement un enfant d'une dizaine d'années, issu d'une famille musulmane polygame. Les parents, généralement analphabètes, agriculteurs/éleveurs ou commerçants vivent toujours, et sont d'ethnie mossi ou peulh». Selon une étude conduite au Sénégal par Dramé (2008), l'âge moyen des talibés est de 12 ans sachant qu'il n'est pas rare de trouver des enfants mendiants de 4 ou 5 ans. Selon le même rapport, ces enfants mendient par petits groupes, les plus grands encadrent les plus petits. La crise de la famille est d'ailleurs entretenue par son pendant économique. À ces raisons économiques, Simon-Calafuri et Djimbaye (2002) ont ajouté la démission des parents face à leur rôle éducatif. Un résultat qui s'apparente à celui trouvé dans cette étude ; l'incapacité des parents à prendre en charge les enfants. C'est pourquoi Dramé (2015) se montre convaincu que la genèse du phénomène est avant tout à rechercher dans la structure de la cellule familiale. Contrairement aux pratiques sociales en milieu rural autour de l'enfant, le milieu urbain lui réserve une entrée difficile ; il constitue une charge de plus en plus coûteuse à entretenir et difficile à contrôler (Douvillat, 2004).

Conclusion

L'objectif de cette étude était de voir les facteurs favorisant le phénomène talibé dans la commune de Malanville ainsi que les différents types d'enfants talibés qu'on y rencontre. Des résultats issus de notre

étude, des enfants dits talibés à Malanville sont majoritairement d'origine nigérienne et sont des garçons. De nos résultats, il ressort principalement trois (03) types de talibés à Malanville. Mais on peut retenir de façon général que les talibés sont originaire du Niger, vivent chez les alphas et pratiquent la mendicité. Les catégories de talibés se différencient à quelques différences. Les trois (03) premiers principaux facteurs sont l'incapacité des parents à prendre en charge les enfants, l'importance accordée à l'aumône en islam et l'incapacité financière des enfants orphelins.

Malgré la ratification par le Bénin de la plupart des textes réglementaires sur le droit des enfants, aucune disposition pratiquement n'est prise pour la protection ou pour aider ces enfants dits talibés. Bien que des structures compétentes sur les questions de protection de l'enfant soient disponibles dans la commune de Malanville, les enfants talibés n'y ont pas recours de peur d'être châtiés par leur maître.

Références bibliographiques

PDC, 2011 : *Plan Communal de Développement 2011-2016*. Rapport définitif, Cotonou-Bénin. 52p.

Douville O., 2004 : « Enfants et adolescents en danger dans la rue à Bamako (Mali), questions cliniques et anthropologiques à partir d'une pratique », *Psychopathologie africaine*, 2003-2004, 32, 1, pp. 55-89.

Enda tm jeunesse action, 2007 : Talibés au Burkina Faso, de l'étude à l'action, Amélioration des conditions de vie et d'apprentissage

- des «talibés» au Burkina Faso, enda tm jeunesse action, mai 2007
ISSN 0850 – 1629, 36p.
- Hopper K., 2010 : « De l'ethnographie à l'engagement. L'enquête coopérative et impliquée », in CEFAÏ D. (dir.), *L'engagement ethnographique*, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 473-492.
- Dramé F., 2010 : Enquête sur les enfants des rues à Dakar, Graphi Plus, Sénégal, 250p.
- SCRIP, 2011 : *Stratégies de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté*, SCRIP, Gouvernement du Bénin, Cotonou.
- Samusocial, 2008 : *Rapport annuel 2007*, Dakar, Sénégal, février 2008.
- Simon C. et Djimbaye A., 2002 : « Des alternatives à l'exclusion ; précarité en milieu urbain », *Journal des Africains*, 72-1, pp.213-224
- UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2017: One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School, Fact Sheet No. 48, 13p.
- UNICEF, 2015 : Rapport de l'étude « État des lieux sur la situation des enfants impliqués dans la mendicité dans les villes de Cotonou, Malanville et Parakou », 36p.
- Zerbo A., 2012 : *Les écoles coraniques et l'éducation des enfants talibés dans la ville de Dedougou (Burkina Faso)*, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré. Université de Koudougou (Burkina Faso).

LES PROBLÈMES DE L'ÉVALUATION DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE TERMINALE

Chris Poppel Louyindoula Bangana Yiya

Université Marien NGOUABI, Congo Brazzaville

Michel Emile Mankessi

Université Marien NGOUABI, Congo Brazzaville

Rodolphe Diele-Diack

Enseignant de philosophie au Lycée de la Révolution (Congo)

Résumé

Cet article soulève une préoccupation bien connue des enseignants et des acteurs du système éducatif : l'évaluation de la philosophie pose problème au lycée. Sous sa forme actuelle, elle ne vérifie plus les acquis et le niveau de développement de l'esprit critique des apprenants. Après avoir réparti les apprenants en deux groupes (témoin et expérimental), des évaluations ont été réalisées ainsi que, une analyse de contenu sur les sujets et les copies des évaluations en plus des entretiens avec les enseignants de philosophie. Les résultats obtenus montrent que le manque d'originalité et la monotonie des sujets de dissertation proposés aux évaluations compliquent la tâche des apprenants, freinent l'autonomie créatrice des apprenants, favorisent la fraude et encouragent le plagiat. D'où la nécessité de modifier la formulation des sujets de dissertation afin de faire face à ces problèmes.

Mots clés : dissertation philosophique, évaluation, item, plagiat.

Abstract

This article raises a well-known concern of teachers and actors in the education system: the evaluation of philosophy is problematic in high school. In its current form, it no longer verifies learners' learning and level of development of critical thinking. After dividing the learners into two groups (witness and experimental), assessments were conducted as well as a content analysis on the topics and copies of the assessments in addition to interviews with the philosophy teachers. The results show that the lack of originality and monotony of dissertation topics proposed for assessments complicates the task of learners, hinders the creative autonomy of learners, promotes fraud and encourages plagiarism. Hence the need to change the wording of essay topics to address these issues.

Keywords: evaluation, plagiarism, item, philosophical dissertation.

Introduction

« L'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ». (J.M De Ketele, 1986, p. 266)

Toutefois, cette évaluation est mise à mal par certaines pratiques développées par les apprenants sous les yeux quasi complaisants des enseignants de philosophie. En effet, la philosophie, définie traditionnellement comme étant l'amour de la sagesse, est pour F. Crahay (1965, p. 63) une réflexion explicite, analytique, radicalement critique et

autocritique, systématique au moins en principe et néanmoins ouverte portant sur l'expérience, les conditions humaines, les significations et valeurs qu'elle recèle. En République du Congo, la philosophie est enseignée au lycée dès la classe de seconde. Cependant, cet enseignement se complexifie graduellement jusqu'en classe de terminale où elle s'accomplit pleinement ou presque sans permettre aux apprenants d'avoir un esprit critique. L'évaluation de cette discipline n'utilise que des items d'un niveau taxonomique élevé (items à correction subjective) et particulièrement des items à développement. De plus, l'aversion de la philosophie pour la docimologie fait que l'évaluation de cette discipline pose problème. C'est pour cette raison que cet article se propose d'examiner les problèmes qui minent l'évaluation de la philosophie en classe de terminale.

En classe de terminale, les épreuves d'évaluations ne comportent que des items à développement (dissertation et commentaire de texte philosophique). Ces deux exercices exigent des apprenants un niveau de réflexion et de maîtrise très important. Pour éviter cet effort qui s'avère très souvent insuffisant et à cause de la pression liée au Baccalauréat, souvent, les apprenants font recours à des recueils d'exercices corrigés de philosophie (fascicules) rédigés par certains enseignants. L'utilisation de ces documents permet de contourner la difficulté liée à l'apprentissage et à l'évaluation des acquis de la philosophie. Cette pratique réduit la complexité de ces exercices d'un niveau de résolution de problèmes (analyse, synthèse et évaluation) à la simple mémorisation des connaissances selon la taxonomie de B.S Bloom (1975). En effet plutôt que

de réfléchir par eux-mêmes, les apprenants reproduisent la réflexion des concepteurs de fascicules. Cette attitude limite l'autonomie créatrice des apprenants, favorise la fraude et étouffe le dynamisme intellectuel des apprenants. Cela donne l'illusion que les apprenants comprennent, mis à part le fait qu'on se retrouve finalement, à chaque évaluation avec des lots de copies identiques, donc du plagiat. Bien que plusieurs études aient été réalisées sur les problèmes de l'évaluation en philosophie (Château et al, 2008 ; Dossier Côté-Philo sur l'évaluation en philosophie, 2010 ...), aucune n'a exploité cet axe et c'est dans ce contexte que l'on s'interroge.

- Quels sont les problèmes majeurs qui minent l'évaluation de la philosophie en classe de terminale ?
- Quel est l'impact du manque d'originalité des items d'évaluation sur l'évaluation des acquis des apprenants de terminale en philosophie ?
- La présentation aux apprenants d'items d'évaluations originaux et rédigés selon les normes peut-elle contribuer à la réduction du problème de plagiat durant les évaluations en philosophie ?

Fort de ces questions majeures, une réflexion sur l'évaluation de la philosophie s'impose pour former l'esprit critique dès le plus jeune âge, afin d'amener les apprenants à être à la source de leur pensée (G. De Vecchi, 2016, p. 128) à travers les hypothèses de recherches suivantes :

- Les problèmes qui minent l'évaluation de la philosophie sont multiples, on peut citer : la mauvaise qualité des items proposés tant au niveau du respect des normes de rédaction que des thématiques abordées par ces items ; le manque d'originalité de ces

items qui induit la pratique du plagiat par les apprenants et les problèmes liés à la correction des copies.

- Le manque d'originalité des items d'évaluation a un impact négatif sur l'évaluation des acquis des apprenants de terminale en philosophie. Souvent, les enseignants reviennent sur les mêmes items si bien qu'ils poussent les apprenants à recourir aux fascicules (plagiat) ;
- La présentation aux apprenants d'items d'évaluations originaux respectant les normes de rédaction docimologique peut contribuer à la réduction du problème de plagiat et à impulser l'esprit critique des apprenants.

Afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'évaluation des apprentissages scolaires en philosophie, cette étude vise de façon spécifique à :

- Identifier distinctement les problèmes majeurs qui minent la pratique de l'évaluation en philosophie en classe de terminale ;
- Établir clairement la relation de causalité entre le manque d'originalité des items d'évaluations et le plagiat des apprenants ;
- Proposer une piste de solution avérée susceptible de réduire significativement le problème de plagiat.

1. Méthodologie

Il s'agit ici d'une étude à la fois qualitative et quantitative dont la validation des hypothèses a nécessité une analyse documentaire et une enquête de terrain. Pour ce qui est de l'analyse documentaire, elle a été réalisée sur des sujets d'évaluations ainsi que les copies des apprenants

pour ces évaluations. En ce qui concerne l'enquête de terrain, elle a impliqué les enseignants de philosophie.

1.1. Procédure de collecte des données

1.1.1. Analyse des épreuves d'évaluations de philosophie

Les épreuves d'évaluations en philosophie de l'année scolaire 2017-2018 ont été analysées dans le but de collecter des informations sur la structuration, la forme et la pertinence des items proposés en termes de respect des règles de rédaction propres à la docimologie, d'originalité et des thématiques abordées.

1.1.2. Analyse des copies des apprenants en philosophie

Les apprenants ont été divisés en deux (2) groupes dont un groupe dit témoin et un groupe dit expérimental. Une évaluation a été réalisée dans chaque groupe avec un sujet différent et dans des conditions identiques telle que aucune forme de tricherie n'a été admise (communication entre apprenants, échange de copies). Après correction des copies par le même correcteur, ces lots de copies ont été analysés. Le premier lot dit témoin est constitué des copies de l'évaluation du deuxième trimestre et le second lot dit expérimental est composé des copies d'un devoir de classe avec un sujet expérimental spécialement élaboré pour la circonstance. L'analyse des copies d'évaluations des apprenants de terminale a été faite afin de pouvoir d'une part recenser les copies ayant un contenu original et ceux ayant un contenu plagié. D'autre part d'examiner les notes obtenues par les apprenants à la suite de ces évaluations dans le but d'évaluer le taux de réussite et d'échec des copies

analysées. Les résultats de l'analyse des deux lots de copies ont été comparés afin de tirer des conclusions pertinentes.

1.1.3. Enquête auprès des enseignants de philosophie

L'enquête a consisté à recueillir les impressions des enseignants de philosophie à l'égard de la démarche de l'évaluation de cette discipline. La collecte d'informations auprès de ces enseignants s'est faite en utilisant l'entretien semi-dirigé avec un guide d'entretien comme support. Ces entretiens ont eu lieu lors des différentes journées (mardi) d'animation pédagogique communale qui regroupe les enseignants de philosophie. Ces entretiens ont été réalisés pour obtenir des données sur la pratique de l'évaluation, c'est-à-dire, la conception des sujets d'évaluations, la manière de corriger les copies des apprenants, les résultats des évaluations, les constats qu'ils font après correction des copies et éventuellement les difficultés qu'ils éprouvent à évaluer.

1.2. Population cible et échantillon

1.2.1. Population cible

La population de cette étude est composée d'un corpus documentaire (objets) et d'Hommes. S'agissant du corpus documentaire, il est constitué des épreuves d'évaluation et des copies des apprenants pour ces mêmes évaluations en philosophie. En ce qui concerne la population humaine de l'étude, elle est constituée des enseignants de philosophie encadrant des classes de terminale.

1.2.2. Échantillonnage

L'échantillon du corpus documentaire est constitué des sujets de philosophie de niveau terminal des évaluations du deuxième trimestre et d'un devoir de classe expérimental de la série A, ainsi que des copies correspondantes. Au total trois (3) classes du lycée de la Révolution ont été utilisées dont deux (2) classes témoins avec un effectif cumulé de 89 apprenants et une classe expérimentale avec 44 apprenants, d'où un total de 133 apprenants soit 133 copies des apprenants analysées. Pour les personnes enquêtées, l'échantillon est constitué de 15 enseignants de philosophie exerçant dans différents établissements scolaires sélectionnés sur la base d'un échantillonnage par choix raisonné.

2. Résultats et discussion

2.1. Résultats de l'analyse des épreuves d'évaluation de philosophie

Les épreuves d'évaluation en philosophie ont toutes une structure unique en classe de terminale. Elles sont constituées de trois (3) exercices au choix de l'apprenant qui traitent donc l'un des items proposés. Chaque épreuve comprend deux (2) items de dissertations et un (1) commentaire de texte philosophique. Étant donné qu'il n'existe pas sur le marché des recueils d'exercices corrigés pour les items de commentaire de texte, seuls les items de dissertations ont fait l'objet de cette analyse.

2.1.1. Analyse des sujets témoins

Le premier sujet de dissertation est formulé comme suit : « L'autre m'est-il indispensable ? » Et le deuxième sujet est formulé de la manière suivante : « La forme du discours garantit-elle la vérité ? ».

Lorsqu'on analyse ces sujets de dissertation par rapport à la forme à savoir le respect des normes de rédaction des items, on constate que, ces deux (2) sujets ne sont constitués que d'une interrogation, une question posée aux apprenants. Cette formulation des items ne respecte aucunement les normes de rédaction des items qui dans leur forme la plus aboutie comprend cinq (5) composantes. Ces composantes sont : le stimulus ou le contexte, les données, la tâche, la consigne et la clé de correction. Si la composante clé de correction n'intervient que lors de la correction des copies par les enseignants, les 4 autres composantes doivent figurer dans les différents items proposés aux apprenants. Le non-respect généralisé de ces normes de rédaction pose ici le problème de la formation tant initiale que continue des enseignants de philosophie. Les enseignants de philosophie ignorent-ils les composantes d'un item d'évaluation ?

Lorsqu'on examine les épreuves d'évaluations de philosophie (devoirs, compositions trimestrielles, baccalauréats) de toutes les séries de ces cinq (5) dernières années (2013-2017), on a remarqué que, les deux (2) sujets témoins proposés ont déjà fait l'objet de plusieurs évaluations. Cette attitude étouffe l'esprit critique et le génie créatif des apprenants. En effet, selon la banque des sujets de trois (3) lycées consultée, le sujet n°1 a déjà fait l'objet de quatre (4) évaluations, et le sujet n°2, lui, est revenu six (6) fois. Au regard des résultats obtenus, il est clair que ces sujets ne sont pas originaux. Cette monotonie stimule les concepteurs des fascicules et alimente la paresse des apprenants qui font recours aux fascicules.

De plus, sur le plan thématique, le sujet n°1 traite d'autrui et le sujet n°2 de la vérité. Sous cette forme, ces sujets ne font que relancer des débats interminables sur ces thématiques. Ils n'impulsent pas les apprenants à la réflexion critique. Les apprenants sont donc victimes de ces dérapages causés par les acteurs pédagogiques. D'autant plus que dans sa visée utilitaire, la philosophie doit traiter les problèmes du quotidien, il est donc nécessaire de proposer aux apprenants des sujets qui parlent du quotidien comme l'affirme le programme de philosophie

« Ainsi, l'élève devra-t-il se familiariser aux méthodes de résolution des problèmes quotidiens auxquels il est régulièrement confronté, de même les responsabilités qu'il aura à assumer en tant qu'adulte du vingt et unième siècle. » (INRAP, 2002, p. 8).

2.1.2. Analyse des sujets expérimentaux

Pour le devoir expérimental, la structure de l'épreuve de philosophie a également été respectée, c'est-à-dire, deux (2) sujets de dissertation plus un (1) commentaire de texte à traiter au choix par les apprenants. Les sujets de dissertation proposés sont les suivants :

Sujet n°1 : L'État est censé garantir la sécurité de l'ensemble de la population qu'il gouverne. Au regard de la situation politico-militaire qui prévaut dans le département du Pool, examiner les forces et les faiblesses de l'État face à ce problème tout en illustrant avec des exemples précis.

Sujet n°2 : Depuis plusieurs décennies déjà, le nombre d'églises a fortement augmenté et paradoxalement les comportements déviants aussi (corruption, délinquance juvénile : phénomène des bébés noirs,

alcoolisme...). Dans ce contexte quel est l'intérêt de garder une telle église ? Illustrer avec des faits concrets.

Du point de vue forme, ces deux (2) sujets respectent les normes de rédaction puisque chaque sujet comprend 4 composantes, un stimulus, les données, la tâche et la consigne comme illustré dans le tableau n°1.

Tableau n°1 : analyse de la forme des sujets expérimentaux

Composants	Sujet n°1	Sujet n°2
Stimulus	L'État est censé garantir la sécurité de l'ensemble de la population qu'il gouverne.	Depuis plusieurs décennies déjà, le nombre d'églises a fortement augmenté
Données	Au regard de la situation politico-militaire qui prévaut dans le département du Pool,	et paradoxalement les comportements déviants aussi (corruption, délinquance juvénile : phénomène des bébés noirs, alcoolisme...).
Tâche	examiner les forces et les faiblesses de l'État face à ce problème	Dans ce contexte quel est l'intérêt de garder une telle église ?
Consigne	tout en illustrant avec des exemples précis.	Illustrer avec des faits concrets.

Source : résultat d'une enquête personnelle

Pour ce qui est de l'originalité, ces deux sujets sont complètement inédits. Ils ont été spécialement conçus pour éviter que les apprenants ne puissent utiliser leur recueil d'exercices corrigés pour traiter ces sujets. Les thématiques abordées par ces sujets sont contemporaines et d'actualité, le premier sujet traite de la thématique sur l'État et le pouvoir politique qui constitue l'objectif général n°6 du programme scolaire de la classe de

terminale de série A. Le second sujet porte sur la logique et la connaissance qui représentent l'objectif général n°3 plus précisément sur la caractérisation de la vérité et de l'erreur : absoluté (Science, religion).

Ces sujets de dissertation évoquent des faits concrets que les apprenants vivent au quotidien, ce qui donne à la philosophie à travers ces sujets une légitimité pour impliquer les jeunes adolescents dans le débat public, donc un caractère utilitaire tel que soutenu par Épicure (2001, p. 9) :

« Vaine est la parole d'un philosophe qui ne guérit aucune souffrance de l'homme. Car de même qu'il n'y a aucun profit dans la médecine si elle ne chasse pas les maladies du corps, de même il n'y a aucun profit dans la philosophie si elle ne chasse pas les souffrances de l'esprit ».

2.2. Résultats de l'analyse des copies des apprenants en philosophie

2.2.1. Analyse des copies du lot témoin

Tableau n°2 : analyse relative aux choix des items et leur taux de réussite

Indicateurs Items	Effectifs		Moyenne $x_i \geq 10$	Taux de réussite En %	Taux de réussite relatif en %
	Eff	%			
Commentaire	1	1.12	0	0	0
Dissertation n°1	33	37,07	13	14,61	39,39
Dissertation n°1	55	61,79	10	11,23	18,18
Total	89	100	23	25,84	-----

Source : résultat d'une enquête personnelle

L'analyse des copies du lot témoin révèle que sur 89 copies examinées, 88 traitent d'un sujet de dissertation, plus précisément 33

copies abordent le sujet n° 1 contre 55 copies pour le sujet n° 2 et une seule copie traite du commentaire de texte soit le sujet n°3. Ce large choix des apprenants pour la dissertation laisse penser d'une part qu'il existe un problème non négligeable du côté du commentaire de texte. Cela se confirme d'ailleurs à travers l'étude de G. M'foutou Ikami (2017, p.111) qui soutient que :

« Les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à traiter des sujets portant sur le commentaire littéraire et que les résultats scolaires en classe de terminale de série A liés à cet exercice sont faibles parce que les élèves n'ont pas les compétences requises en la matière ».

Alors si les apprenants éprouvent des difficultés à traiter le commentaire philosophique et qu'il n'existe pas sur le marché des recueils d'exercices corrigés de cet exercice, on peut supposer que les enseignants, concepteurs de ces recueils d'exercices corrigés éprouvent également des difficultés pour enseigner le commentaire philosophique et concevoir des recueils d'exercices corrigés sur le commentaire philosophique. D'autre part, ce choix des apprenants peut également s'expliquer par la présence sur le marché des recueils d'exercices corrigés de dissertation qui dans la logique des apprenants doit pouvoir les aider à obtenir des bonnes notes lors des évaluations.

En s'intéressant au taux de réussite des copies analysées, il ressort qu'il est de 25,84% inclusivement pour les items de dissertations. Le taux de réussite en dissertation se répartit comme suit : 14,61% pour le sujet n°1 et 11,23% pour le sujet n°2. Étant donné que plus d'apprenants (61.79%) ont choisi de traiter le sujet n°2 et seuls 18,18% d'entre eux ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne ($x_i \geq 10$), cela signifie

que le sujet qui paraissait plus facile aux apprenants était en réalité le plus difficile à traiter comparativement aux résultats du sujet n°1, 39,39% de réussite par rapport aux 37,07% des apprenants qui ont choisi ce sujet. De plus, le calcul de la note moyenne ($\bar{x}_t$) du lot témoin donne : $\bar{x}_t = 7,13$; cette valeur est inférieure à la moyenne. Cela signifie que dans l'ensemble, le travail des apprenants est faible. Malgré l'engouement des apprenants à traiter les sujets de dissertation, leur travail reste globalement faible, ce constat montre que même l'exercice de dissertation pose problème chez les apprenants, il se pourrait qu'ils soient incapables de « mener une réflexion personnelle argumentée à partir d'un sujet et d'organiser celle-ci autour d'un plan rigoureux » (F.N Bikoi et F. Carrier-Nayrolles, 1998, p. 243).

En comparant le contenu des différentes copies de dissertation entre elles, on constate qu'il existe dans ce lot 63 copies ayant un contenu original, pur produit de la réflexion personnelle des apprenants qui ont pris part à cette évaluation. Parmi ces 64 apprenants, 15 ont pu obtenir une note supérieure ou égale à la moyenne soit un taux de réussite relatif de 23,80% pour ces derniers. À contrario, on dénombre 25 copies ayant un contenu plagié, c'est-à-dire des sous-groupes (6) de copies identiques dont il est avéré que ces contenus proviennent des divers recueils d'exercices (image n°4) qui pullulent sur le marché. Pour ce second groupe d'apprenants, le taux de réussite est de 32% ce qui correspond 8 apprenants qui ont pu obtenir une note supérieure ou égale à la moyenne. Ce faible taux de réussite s'explique par le fait que, certains de ces apprenants n'ont pas pu reproduire fidèlement le contenu des recueils

d'exercices corrigés qu'ils ont essayé de mémoriser. La présence d'un tel nombre (25) de copies plagiaires confirme premièrement le recourt à des recueils d'exercices corrigés de dissertation par les apprenants, et deuxièmement le manque d'originalité des sujets proposés par les enseignants aux évaluations. À titre d'illustration, voici des extraits d'introductions où on a observé des cas de plagiat et l'introduction source du plagiat.

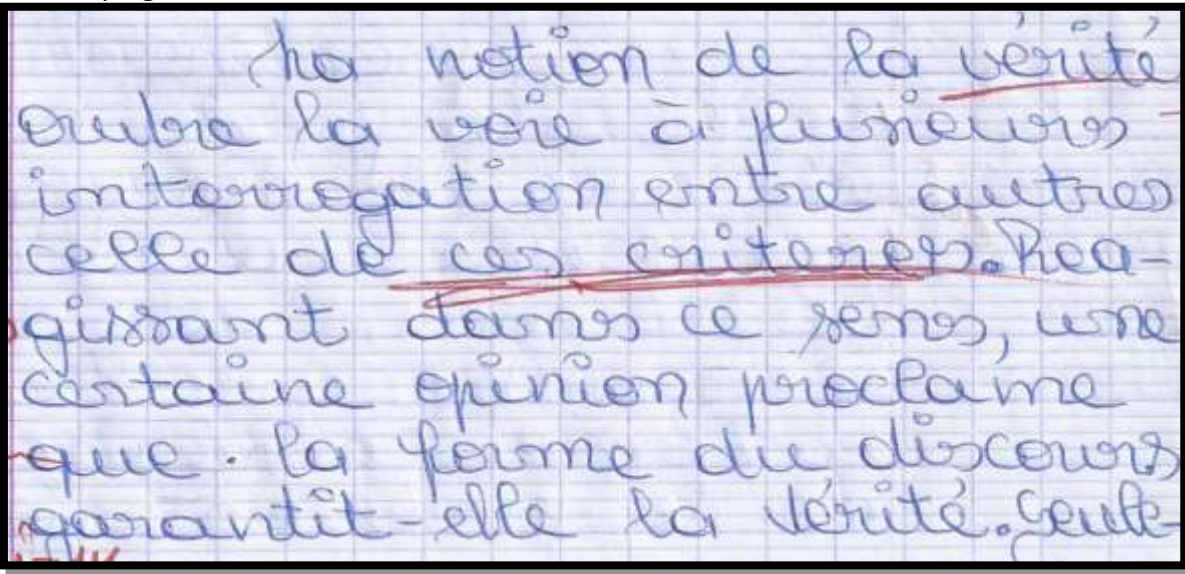
A photograph of a handwritten introduction on lined paper. The text is written in blue ink and contains several underlined words and phrases in red ink, indicating plagiarism. The text reads: "La notion de la vérité ouvre la voie à plusieurs interrogations entre autres celle de ces critères. Réagissant dans ce sens, une certaine opinion proclame que la forme du discours garantit-elle la vérité. Seul-

Image n°1 : Introduction de la copie

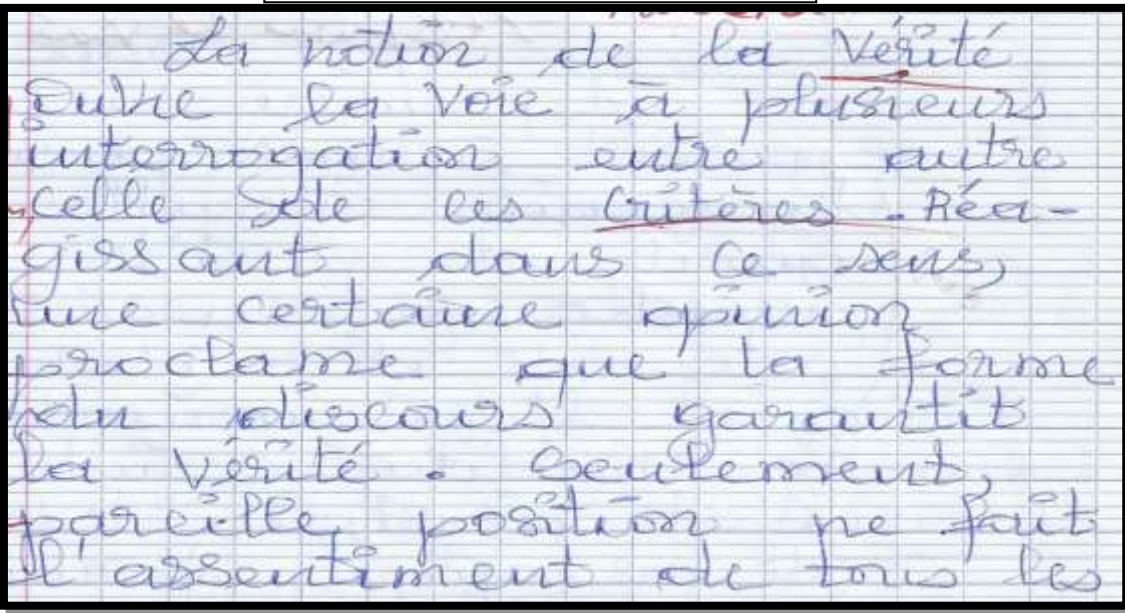
A photograph of a handwritten introduction on lined paper, which is the original source of the text in Image 1. The text is written in blue ink and reads: "La notion de la Vérité ouvre la voie à plusieurs interrogations entre autres celle de ces critères. Réagissant dans ce sens, une certaine opinion proclame que la forme du discours garantit la vérité. Seulement, pareille position ne fait l'assentiment de tous les

Image n°2 : Introduction de la copie

La notion de la vérité ouvre la voie à plusieurs interrogations, entre autres celle de ses critères. Réagissant dans ce sens, une certaine opinion proclame que la forme du discours garantit la vérité. Seulement, une telle position ~~ne fait pas l'assentiment~~ ne fait pas l'assentiment

Image n°3 : Introduction de la copie n°3

La notion de la vérité ouvre la voie à plusieurs interrogations entre autre celle de ses critères. Réagissant dans ce sens, une certaine opinion proclame que la forme du discours garantit la vérité. Seulement, une telle position ne fait pas l'assentiment de tous les penseurs. Car si d'aucuns pensent que la forme du discours garantit la vérité, d'autres estiment le contraire. A présent, peut-on dire que la forme du discours garantit la vérité ? La vérité ne découle-t-elle pas plutôt de l'accord de la pensée avec l'objet ?

Image n°4 : Introduction source du plagiat (R Diele-Diack , 2017, p.22)

2.2.2. Analyse des copies du lot expérimental

Tableau n°3 : analyse relative aux choix des items et leur taux de réussite

Indicateurs Items	Effectifs		Moyenne $x_i \geq 10$	Taux de réussite En %	Taux de réussite relatif En %
	Eff	%			
Commentaire	0	0	0	0	0
Dissertation n°1	11	25	2	4,54	18,18
Dissertation n°2	33	75	5	11,36	15,15
Total	44	100	7	15,90	-----

Source : résultat d'une enquête personnelle

Le devoir expérimental était une épreuve classique avec 3 sujets au choix, dont 2 sujets de dissertation et un sujet de commentaire de texte. Après analyse des copies corrigées des apprenants, il apparaît qu'aucun apprenant n'a choisi le commentaire de texte comme sujet à traiter pour ce devoir. Cela peut s'expliquer par le fait que le processus d'enseignant-apprentissage de cet exercice pose problème, c'est-à-dire que les enseignants n'insistent pas dessus lors des cours probablement parce qu'ils ne le maîtrisent pas assez. La preuve est qu'ils ne rédigent pas de recueils d'exercices corrigés de commentaire de texte philosophique pour le mettre sur le marché d'une part et d'autre part par la complexité liée à cet exercice littéraire étant donné que les apprenants éprouvent des difficultés à maîtriser cet exercice. Tous les apprenants ont choisi les sujets de dissertation par réflexe ou habitude. 11 apprenants ont choisi le sujet n°1 et 33 apprenants ont choisi le sujet n°2 soit un total de 44 apprenants. Le

fait que 11 apprenants seulement ont choisi le sujet n°1 suggère que les apprenants du lycée ne s'intéressent pas trop aux faits politiques ou qu'ils se méfient de peur que, s'exprimer sur un tel sujet leur attire des ennuis.

Lorsqu'on regarde les notes obtenues par les apprenants à ce devoir, on s'aperçoit que seuls 7 apprenants ont une note supérieure ou égale à la moyenne ($x_i \geq 10$). Il s'agit de 2 apprenants pour le sujet n°1 et 5 apprenants pour le sujet n°2. Ces résultats correspondent à 15,90% de taux de réussite. Par rapport au sujet n°1, ce taux de réussite est de 18,18% et de 15,15% pour le sujet n°2. Ce résultat est très faible et prouve que les apprenants éprouvent des difficultés lorsque les sujets proposés s'écartent de la routine habituelle, puisqu'ils traitent des problèmes réels du quotidien. Visiblement, il est difficile pour les apprenants de développer une réflexion philosophique sur des faits concrets. Bien qu'Épicure prône l'utilité de la philosophie, le système éducatif congolais semble encore bien loin de cet idéal. La note moyenne ($\bar{x}_g$) du lot expérimental est après calcul de : $\bar{x}_g = 6,63$ et l'appréciation en docimologie qui correspond à cette valeur inférieure à la moyenne est faible. À partir de la note moyenne ($\bar{x}_g$) nous déduisons que les apprenants éprouvent des difficultés à dissenter correctement.

En recherchant d'éventuelles copies identiques, il a été recensé 37 copies soit 84,09% des copies ayant un contenu original, parmi lesquelles figurent tous ceux qui ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne soit 7 apprenants. Il a également été recensé 7 copies soit 15,91% des copies ayant un contenu partiellement plagié. Ces copies se déclinent en 3 sous-groupes de 2, 2 et 3 copies. En effet, on remarque ici

que ces apprenants ont essayé via certaines phrases d'appui d'adapter le contenu de leur recueil d'exercice aux sujets proposés lors de ce devoir et qu'ils n'ont réussi qu'à moitié comme on peut le voir sur les extraits d'images ci-dessous.

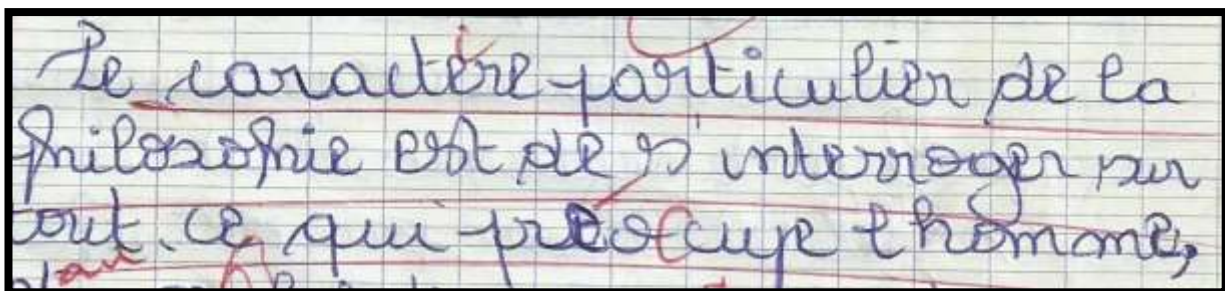


Image n°5 : Extrait d'introduction de la copie n°1

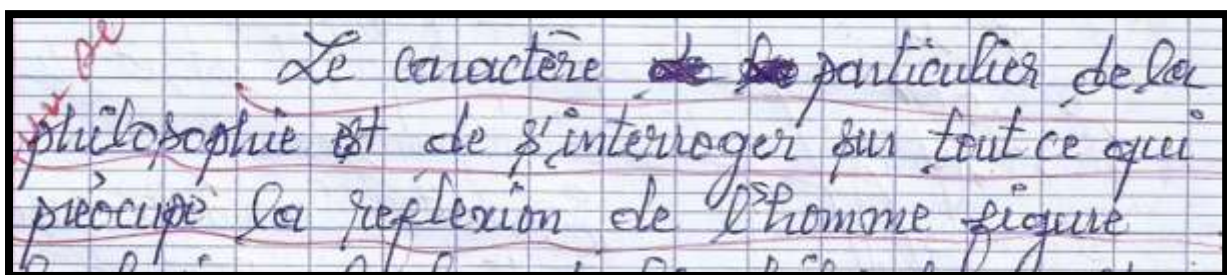


Image n°6 : Extrait d'introduction de la copie n°2

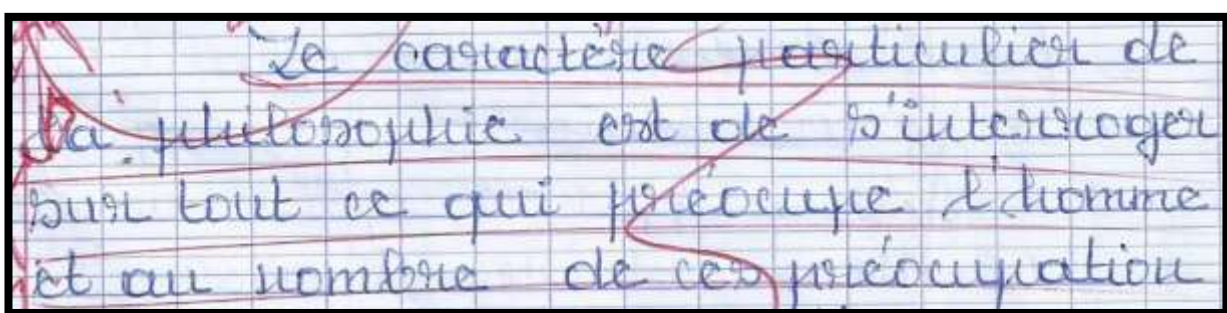


Image n°7 : Extrait d'introduction de la copie n°3

2.2.3. Comparaison des résultats du lot témoin et expérimental

Que ce soit dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental, les apprenants ont manifesté le même engouement pour la résolution des sujets de dissertation. La comparaison des taux de réussite montre que, celui du groupe témoin est supérieur à celui du groupe expérimental (25,84% > 15,90%). Cette supériorité du groupe témoin s'explique d'une part par le fait que le groupe témoin a eu des sujets d'évaluation ordinaire alors que le groupe expérimental lui, a eu des sujets expérimentaux et, d'autre part, par le fait que la taille de l'échantillon du groupe témoin est le double de celle du groupe expérimental. Ces deux (2) facteurs sont à n'en point douter, les raisons de cet écart, étant donné que les notes moyennes des deux (2) groupes ne sont pas très éloignées ($\bar{x}_t = 7,13$ et $\bar{x}_e = 6,63$).

En comparant le taux de copies ayant un contenu original, il ressort que celui du groupe expérimental (84,09%) est supérieur à celui du groupe témoin (71,59%). Vu qu'il n'y a eu aucune forme de tricherie, la différence (12,50%) entre les deux (2) groupes peut être attribuée à l'introduction des nouveaux sujets d'évaluation respectant les règles de rédaction des items d'évaluation (sujets expérimentaux). Les sujets expérimentaux réduisent donc significativement le taux de plagiat des apprenants lors des évaluations et stimulent davantage la réflexion personnelle des apprenants, ce qui contribue à développer leur capacité intellectuelle. Cependant, malgré cette stimulation, le rendement des apprenants demeure faible. Il semble évident que notre système éducatif a du souci à se faire puisque les faibles résultats ($\bar{x}_t = 7,13$ et $\bar{x}_e = 6,63$) obtenus par les apprenants et leur tendance à plagier laissent croire que, dans l'ensemble, ces apprenants

n'ont pas développé suffisamment leur intelligence ni appris à appliquer. Étant donné qu'ils sont incapables de résoudre les problèmes de la vie qui se posent à eux, d'appliquer et d'adapter les connaissances assimilées durant leur formation alors même que les trois fonctions de l'enseignement sont : développer l'intelligence : pour assimiler les connaissances et être capable de résoudre les problèmes de la vie qui se posent à lui, l'enfant a besoin d'être intelligent ; apprendre à apprendre : l'école doit donner à l'enfant les moyens d'apprendre tout seul ; apprendre à appliquer : l'enfant doit être capable d'appliquer et d'adapter les connaissances assimilées (S. Mawet 2006, p. 23).

Si la logique se construit au lieu d'être innée, il s'ensuit que la première tâche de la philosophie est de former la raison. Dès lors, la philosophie se doit être une discipline qui permet de préparer l'apprenant, et avec précision, aux aptitudes et aux valeurs d'humanité. Il est donc nécessaire d'assurer cette pratique. Car elle permet d'acquérir une connaissance suffisante et l'esprit critique. Elle vaut la peine d'être bien évaluée parce qu'elle a au moins le pouvoir d'orienter la vie de l'homme en ce qu'elle est appelée à l'éclairer ; d'imposer des façons de penser et de sentir, de s'affirmer dans le monde des préoccupations et des problèmes (G. Gusdorf, 1949). De la sorte, elle cesse d'être, au sens d'Aristote (1953) un savoir encyclopédique ; un savoir pour le savoir, plutôt elle devient un savoir pour le savoir-être ; pour la rationalité et l'éveil de la conscience et peut ainsi accompagner le décollage intellectuel de l'apprenant.

2.3. Résultats de l'enquête auprès des enseignants de philosophie

Tous les enseignants interrogés dans cette étude sur la thématique du plagiat en milieu scolaire sont, titulaires d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) obtenu à l'Ecole Normale Supérieure de l'université Marien Ngouabi. L'expérience professionnelle de ces enseignants varie entre 8 et 21 ans.

La totalité des enseignants de philosophie interrogés sur cette thématique affirme sans exception avoir constaté lors de la correction des lots de copies identiques et en particulier les introductions des différents apprenants. Tous attribuent cet état de fait à la prolifération des fascicules de philosophie (recueil d'exercices corrigés), qui selon eux est de nature à réduire la capacité des apprenants à réfléchir par eux-mêmes dans la mesure où ils ne font que du « *copier-coller* ». Par ailleurs, tous les enseignants ont admis posséder plusieurs fascicules de philosophie et avoir déjà eu recours à ces documents.

Lorsqu'on a demandé aux enseignants de proposer des sujets de dissertation de type Baccalauréat, ils ont fait des propositions dont voici quelques-unes :

- L'hypothèse d'un psychisme inconscient est-elle soutenable ?
- La connaissance est-elle possible par la raison ?
- Être libre, est-ce faire ce que l'on veut ?
- La nature humaine est-elle un mythe ?
- Peut-on vivre seul ?

Les différents sujets de dissertation proposés ont tous la même forme, celle d'une « question directe, explicite et ouverte ». Cette forme de présentation est la forme officielle imposée par les inspecteurs de philosophie disent, les enseignants. Cela signifie, en principe, qu'en évitant le style de la devinette ou de l'énigme, le sujet a la forme d'une question et non pas d'un problème, c'est-à-dire d'un énoncé comportant des données et une problématique ou un dispositif théorique déterminant la réponse.

Cette caractérisation semble relever du bon sens. Elle appelle cependant diverses observations : la prescription de formuler directement et explicitement une question interdit en fait de proposer des sujets demandant une définition ou une analyse, la détermination d'une notion par rapport à une autre, ou, plus simplement, relevant de la "question de cours". Ajoutons que cette forme aboutit souvent, dans un souci de facilité, à donner un tour un peu puéril aux sujets proposés, notamment lorsqu'il est fait usage du pronom personnel « je ». Enfin, si l'on passe sur le fait qu'une question qui paraît claire à l'examineur ne l'est pas nécessairement pour le candidat, il faut noter que de ces prescriptions résultent en fait des questions souvent extrêmement indéterminées. Et c'est cela qui égare quelquefois les candidats, ou les effraye : cette forme revient à exclure par principe tout guidage, précisément en excluant toute autre ébauche de consigne ou d'indication sur la manière de comprendre ou d'aborder le sujet, sur l'utilisation possible d'une culture philosophique (J.Y Château et al, 2008, p. 34).

Sur cette même lancée, 40% des enseignants enquêtés ont reconnu que la forme actuelle des sujets manque d'originalité et ont une certaine

cyclicité, c'est-à-dire que « ce sont les mêmes sujets qui reviennent souvent, ce qui favorise la multiplication des fascicules de philosophie et des cas de fraude ». 26,66% des enseignants pensent qu'une partie du problème vient du programme scolaire de philosophie qui n'a pas évolué au fil des ans. Néanmoins, 53,33% des enseignants pensent que proposer des sujets originaux aux différentes évaluations (devoir de classe, composition trimestrielle, bac-blanc et baccalauréat) pourrait améliorer le rendement scolaire et réduire la dépendance des apprenants aux fascicules d'exercices corrigés de philosophie. Cependant, seuls 13,33% des enseignants ont pu citer maladroitement les composantes d'un item d'évaluation à savoir : consigne, stimulus et tâche. Ce faible pourcentage implique de s'interroger sur les compétences des enseignants en matière d'évaluation, les ont-ils simplement oubliés ? Ou ils ignorent véritablement ? Auquel cas cela pose le problème de la qualité de la formation des enseignants.

S'agissant de la correction des copies d'évaluations, 80% des enseignants déclarent élaborer ou lister des éléments du corrigé avant de se lancer pleinement dans la correction des copies des apprenants. Cependant, l'élaboration des corrigés en groupe donne souvent lieu à des débats interminables. Tous les enseignants affirment ne pas pouvoir corriger les copies de manière objective. Ils justifient leur propos en disant « qu'en lettre et surtout en philosophie, il est très difficile de corriger avec objectivité, car ce n'est pas une science exacte comme les mathématiques, mais on approche de l'objectivité lorsqu'on fait un corrigé avant la correction des copies. De plus, chaque partie de l'exercice a son barème ».

En effet, s'il est quasi-impossible d'être objectif lors de la correction des copies en philosophie, l'élaboration préalable du corrigé et le respect du barème contribuent à réduire la subjectivité des correcteurs.

Conclusion

Cette étude a abordé la problématique de l'évaluation de la philosophie en classe de terminale en République du Congo. Il a été établi que : la forme actuelle des sujets de dissertation proposée aux évaluations réduit l'autonomie créatrice des apprenants de par leur invariable cyclicité (plagiat) ; ces sujets ne respectent pas les normes de rédaction docimologique, ainsi ils sont dénués de toute orientation susceptible d'aider les apprenants et restent très vague ; des sujets originaux, inédits et respectant les normes de rédaction des items réduisent significativement le taux de plagiat des apprenants et stimulent leur esprit critique sans considérablement affecter leur rendement scolaire en philosophie ($\bar{x}_t = 7,13$ et $\bar{x}_e = 6,63$) ; il existe de la subjectivité lors de la correction des copies et l'élaboration d'un corrigé en groupe engendre des débats ; les enseignants interrogés ne maîtrisent pas parfaitement les composantes d'un item d'évaluation et les multiples séminaires qui prônent, et officialisent la forme actuelle des sujets de dissertation n'arrangent rien. Fort de ces résultats, les différentes hypothèses soutenues par cette étude ont été validées. Il est donc nécessaire de revoir officiellement la formulation des sujets de dissertation philosophique, afin de lutter efficacement contre le plagiat, la fraude, le mauvais rendement scolaire dans cette discipline et l'inhibition de l'esprit critique des apprenants dans les lycées de la République du Congo.

Références bibliographiques

- Aristote, 1953 : *La métaphysique*, traduction de J. Tricot, Paris, Vrin, 408p.
- Bikoï F.N., Carrier-Nayrolles F, 1998 : *Le Français en Première*, Edicef, 288p.
- Bloom B.S. & Krathzohl D. R., 1975 : *Taxonomy of educational objective*, trad. : Taxonomie des objectifs pédagogiques vol 1 : domaine cognitive, Presses de l'Université du Québec, 1975, 232p.
- Château J.Y. et al., 2008 : *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, France, Inspection générale de l'Éducation nationale, 64p.
- Crahay F., 1965 : « Le décollage conceptuel : conditions d'une philosophie bantoue », *Diogène*, n°52, PP.61-84.
- De Ketele J.M., 1986 : *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 288p.
- De Vecchi G., 2016 : *Former l'esprit critique*, tome 1, Paris, ESF, 280p.
- Diele-Diak R., 2017 : Fascicule des sujets traités, Baccalauréat séries A-C et D, Tome II, 48p.
- Épicure, 2001 : *Lettre à Ménécée*, traduction de Pierre Pénisson et Laurence Hasen-Love, Paris, Hâtier, 96 p.
- Gusdorf G., 1949 : *Traité de l'existence morale*, Paris, Armand colin, 415 p.
- INRAP, 2002 : *Programme de philosophie des lycées d'enseignement général*, Brazzaville, Édition INRAP2002, 27p.
- M'foutou Ikami G., 2017 : *Le commentaire composé : problèmes et méthodes d'enseignement en classe de première A et terminale A dans les lycées de Brazzaville*, Brazzaville, doctorat unique, Université Marien Ngouabi, 300p.

Maweté S., 2006 : *Éléments pour une pratique pédagogique efficace*,
Pointe-Noire, LMI, 84 p.

PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU COURS DE LA REPRODUCTION HUMAINE ET GESTION DE LA CRISE DE L'ADOLESCENCE

Ati-Mola Tchassama et Akossiwa Djigbodi Kata

École Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé (Togo)

Résumé

Le présent travail vise à étudier la problématique de l'enseignement du cours de la reproduction humaine et la gestion de la crise de l'adolescence chez les apprenants. Nous pensons que la démarche d'enseignement par découloisonnement intégrerait les modifications psychologiques liées à cette crise et par conséquent contribuerait à une bonne gestion de la crise de l'adolescence chez les apprenants. Pour vérifier cette hypothèse, une enquête a été menée auprès de quinze (15) enseignants consentants des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et de leurs élèves de la classe de troisième (3^e) des différents collèges de la commune de Kpalimé. Il ressort de nos résultats que ces enseignants n'adoptent pas cette démarche d'enseignement par découloisonnement. Cela n'aide pas les adolescents à gérer leur crise de l'adolescence.

Mots clés : Crise de l'adolescence, enseignement, découloisonnement, interdisciplinarité , reproduction humaine

Abstract

The present work aims to study the problem of teaching the course of human reproduction and the management of the adolescent crisis in learners. We believe that the decompartmentalization teaching approach would integrate the psychological changes related to this crisis

and consequently contribute to a good management of the adolescent crisis in the learners. To verify this hypothesis, a survey was conducted among the fifteen (15) consenting teachers of the Life and Earth Sciences (SVT) and their students in the third (3rd) class of the various colleges of the Kpalimé commune. Our results show that teachers do not adopt this teaching approach by decompartmentalization. It does not help teens cope with their teenage crisis.

Key word: Adolescence crisis, teaching, decompartmentalization, interdisciplinarity and human reproduction.

Introduction

L'un des droits fondamentaux de l'homme est le droit à l'éducation de qualité, un des Objectifs du Développement Durable (ODD) à atteindre d'ici 2030. Ainsi pour répondre à cet article N° 26 de la déclaration des droits de l'homme, le Togo avait déjà élaboré en 1975, la réforme de l'enseignement dans laquelle, a été défini, le profil des citoyens à former. Il s'agit des individus sains, équilibrés et épanouis dans toutes les dimensions, ouverts d'esprit et capables de s'adapter à toutes les situations ; des individus pleins d'initiative et aptes à agir sur le milieu pour le transformer. C'est à l'école que se transmettent les valeurs, les normes de la société. Mais nous constatons de nos jours, les comportements inadaptés des apprenants adolescents dans leurs milieux éducatifs. La crise de l'adolescence conduit certains à adopter des comportements à risque qui, quelque fois, peuvent leur être fatal. Ce qui amène les parents à recourir aux enseignants dans la recherche des solutions à ce problème

d'inadaptation scolaire de leurs enfants. Parmi ces problèmes, l'OMS a annoncé, en 2015 que chaque jour, plus d'un million de personnes dont les jeunes scolarisés, contractent une infection sexuellement transmissible (IST). Face à ce danger, la nécessité de recourir aux actions préventives s'impose à tout niveau.

Au Togo, l'éducation sexuelle a été introduite dans les programmes d'enseignement. Dans le cours d'hygiène du système nerveux, l'enseignement des effets des produits toxiques a été intégré afin de lutter contre la toxicomanie. Ces actions préventives sont appuyées par les sensibilisations des institutions telles que le Conseil National de Lutte contre le Sida-Infections Sexuellement Transmissibles (CNLS-IST), le Programme National de Lutte contre le Sida (PNLS) et certaines ONG (l'Association Togolaise pour le Bien-Etre Familial (ATBEF), Plan Togo, etc). Outre ces actions, l'éducation reste incontournable dans cette lutte.

Les études réalisées en Afrique du sud par N. J. Hargreaves et al (2001) ont montré qu'une année de scolarité supplémentaire pouvait réduire de 7% le risque de contamination au VIH. En effet, dans le système éducatif, les cours sur la reproduction humaine en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) peuvent avoir un effet positif sur la conduite des adolescents. Mais ce chapitre sur la reproduction humaine ne prend pas en compte les manifestations psychologiques de la crise de l'adolescence au cours de la puberté. L'interdisciplinarité entre les SVT et la psychologie permettrait de mieux gérer la crise de l'adolescence chez les apprenants. La démarche d'enseignement par décroisement serait la stratégie adaptée pour prendre en compte ces aspects psychologiques. Le présent travail a pour

but d'étudier la problématique des cours sur la reproduction humaine et la gestion de la crise de l'adolescence. Après une analyse de la situation et énoncé du problème, une revue de littérature permettra de préciser l'hypothèse de la recherche, la démarche méthodologique et les résultats à partir desquels quelques suggestions seront faites.

1. Problématique

Du latin « adolescere » qui signifie l'être qui grandit ou qui est en train de grandir, l'adolescence constitue une importante période de transition dans le cours du développement humain. Elle est considérée comme une période centrale dans le développement de l'individu. Cette période se caractérise par de nombreuses et importantes transformations qui touchent tous les aspects du développement. L'adolescence, marquée par la puberté, est la période qui va de 9 à 14 ans chez la fille et 10 à 15 ans chez le garçon (J. Escalier et al., 1988). Le jeune qui traverse cette période est appelé adolescent ou ado. Le terme adolescence se distingue nettement de la puberté. Alors que la puberté est l'ensemble des transformations qui marquent le passage de l'enfance à la maturité du point de vue physiologique, physique et psychique, l'adolescence est un concept plus large « qui fait référence aussi aux changements dans le comportement et dans le statut social » (R. E. Muus, 1962, p. 5). Ce changement naturel dans le comportement caractérise la crise de l'adolescence.

1.1 – Définition de la crise de l'adolescence

La crise de l'adolescence est un brusque mouvement de retour vers soi, une rupture de l'équilibre antérieur, une remise en question et un

remaniement général qui affectent tous les domaines de la vie psychique de l'être humain au cours de la puberté. Elle est encore appelée crise pubertaire parce qu'il s'agit d'une période d'instabilité et d'inadaptation due aux changements physiques et physiologiques au cours de cette période pubertaire (G. Cruchon, 1971 ; D. Gaonac'h et C. Golder, 1995). Cela s'explique par l'entrée en activité des glandes génitales qui provoquent chez l'individu humain une poussée de la croissance en taille et en poids. Chez le garçon, la verge et les bourses augmentent de volume, l'apparition des poils au pubis et aux aisselles (annonçant la barbe et les moustaches), la mue de la voix et le modèle adulte des formes corporelles. Il y a développement de la poitrine et l'éjaculation nocturne et involontaire. Au niveau de la jeune fille, on observe le développement des seins et l'élargissement de la hanche. On note aussi l'apparition des règles chez la fille qui sont le signe de la fin de la puberté (J. Escalier & al., 1988).

Cette crise de l'adolescence est caractérisée par le repli sur soi, un retour à l'égoïsme. Le repli sur soi ne veut pas dire rejet des autres ; il s'agit d'une centration sur soi qui est une interrogation sur soi sous tendue par le besoin d'affirmation de soi dont les manifestations sont : désir d'étalage et d'égotisme, d'indépendance et d'autonomie (G. Cruchon, 1971). Cela s'explique par le fait que la maturation physiologique, les transformations morphologiques et l'achèvement du développement intellectuel donnent à l'adolescent l'impression d'accéder à l'état adulte et donc de mériter la considération et le prestige inhérents à cette condition. Cette aspiration fait qu'il apprécie et valorise d'abord sa propre personne avant de découvrir celle des autres. À cette période, les garçons et les filles

deviennent attentifs à leur toilette et à la mode ; les filles s'intéressent particulièrement aux parures. Chez les garçons on remarque le goût du risque et les actes de témérité. On note des comportements d'imitation à travers leurs habillements, leur coiffure, le port d'appareil cellulaire, etc. Par le désir d'indépendance ou d'autonomie, l'adolescent cherche à être libre de toutes contraintes. À l'école par exemple, on observe chez ceux-ci le refus d'obéissance, les révoltes lorsqu'ils sont soumis à certaines punitions. C'est ainsi qu'on peut voir former de bandes ou des groupes inadaptés socialement (se livrer à l'alcoolisme, le tabac, la drogue, la violence de toute sorte, la délinquance juvénile). En 2015, une enquête dans les huit établissements secondaires de Lomé (Togo) a révélé qu'au Togo, la jeunesse est fortement affectée par les effets des substances psycho-actives. Au premier trimestre 2017, le Bureau National Catholique de l'Enfance au Togo a trouvé que 100% des enfants en conflit avec la loi sont alcooliques et plus de 80% parmi eux prennent de la drogue. Autre aspect qui détermine l'adolescence est l'éveil de la sexualité. Selon Freud l'adolescent va découvrir l'objet sexuel. Les zones génitales, pénis et vagin deviennent donc les zones érogènes dominantes de ce stade. À cette étape, on assiste à la masturbation solitaire qui devient l'activité sexuelle chez les adolescents. Cette masturbation en elle-même n'est pas anormale ; c'est le climat psychologique qui l'accompagne qui perturbe le jeune (P. Daco, 1960). C'est pourquoi C. Brisset (2003) explique que l'adolescence est, généralement, pour le jeune et pour son entourage, un passage tumultueux qui, parfois le désoriente profondément. Ainsi, si l'école jouait pleinement ses deux rôles à savoir le rôle intellectuel

(acquisition des connaissances académiques) et le rôle social lié au comportement (D. Gaonac'h & C. Golder, 1995), cela aiderait les élèves à mieux gérer leur crise de l'adolescence.

1.2 – Gestion de la crise de l'adolescence à l'école

En situation de classe, la gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage (W. Doyle, 1986). Pour B. Steve et al. (2005), l'effet de l'enseignant a plus d'impact important sur les performances scolaires. Selon M. Postic (1977), le concept de compétence pédagogique est multidimensionnel, puisqu'il existe différentes sortes d'efficacité pour différentes sortes d'enseignants, d'élèves, de programmes et de situations. Des différences peuvent provenir des conditions dans lesquelles l'enseignant travaille : conditions matérielles de l'école, implantation, nature des locaux, des laboratoires, de la classe, nombre d'élèves, etc. Le meilleur éducateur est celui qui produit chez ses élèves le plus de changements désirables au degré le plus élevé (H. H. Remmers & N. L. Gage, 1955). On comprend que lorsque les adolescents se trouvent dans des conditions de travail non épanouissantes où la gestion de leur crise de l'adolescence n'est pas prise en compte, cela peut les perturber et les désorienter. Ainsi, à partir des entretiens avec les enseignants à propos des conduites de leurs élèves et des moyens utilisés pour les contrôler, T. Gordon (1981) est arrivé à expliquer que 99% des enseignants parmi les milliers, ont besoin de recourir à l'autorité dans la situation pédagogique. Pour lui, l'enseignant pour être efficace, doit avoir de l'autorité. Pour bien saisir le sens de l'autorité, il faut d'abord

reconnaître que ce mot traduit deux concepts forts distincts : le premier type d'autorité signifie les connaissances qu'un enseignant possède, son expérience pratique, son art. C'est ainsi qu'on dira de quelqu'un : c'est une autorité en la matière. Le second type d'autorité découle des moyens qu'ont les enseignants de récompenser ou de punir les élèves. Ainsi, d'après celui-ci, les punitions et les récompenses semblent pour ces enseignants, avoir les mêmes effets sur la conduite des élèves. K. Ourania et A. Filos (2004) se sont interrogés sur les méthodes à employer pour motiver les élèves au travail. Cette enquête menée auprès d'enseignants des Lycées Techniques et Professionnels fait penser à quel point le système éducatif s'inscrit dans un passé, dans des valeurs dont la punition et la récompense font parties. Le nombre total de ces enseignants est de 853 âgés de 20 à 30 ans. La question qui leur a été posée est de proposer les différents types de punitions et de récompenses qui peuvent être employés dans les classes. Après analyse du contenu des réponses et après avoir établi des statistiques, les chercheurs ont conclu qu'il est plus facile de proposer des punitions que des récompenses lorsqu'il s'agit de motiver les élèves. Puisque dans le cas des punitions, elles sont délicates à manier et désorganisent parfois le comportement. T. Gordon (1981) pense qu'elles créent chez certains élèves, une peur, l'anxiété. D'autres développent des mécanismes de défense et réagissent face à l'autorité et au pouvoir lorsqu'ils sentent leur liberté menacée. Ils résistent à leur assaillant et n'hésitent pas à le défier, ou ils se révoltent contre lui et font le contraire de ce qu'on les pousse à faire d'autorité. C'est pourquoi, l'autorité togolaise a interdit le châtiment corporel à l'école suivant la circulaire No

694/MEPSA/CAB/SG du mars 2009 en réitérant la gestion de la classe par une organisation basée sur l'auto-discipline instituée depuis 1975 dans la réforme de l'Education. En août deux mille dix-sept (2017), il a été introduit au programme de formation des enseignants du secondaire au Togo, une Unité d'Enseignement (UE) intitulée : les alternatives aux méthodes violentes en éducation. Le but est de créer un environnement protecteur et épanouissant pour les apprenants. Cette gestion de la classe est basée sur les règlements intérieurs. En nous référant aux R. Toraille, J. Ehrhard et G. Villars (1982), il existe un règlement intérieur national, un règlement intérieur de l'établissement et un règlement intérieur de la classe. Dans ce travail, nous nous intéressons au règlement intérieur qui lie directement l'enseignant et ses élèves en situation de classe. On le désigne par contrat didactique qui est l'ensemble des droits et devoirs des élèves et de leur enseignant. Il peut varier d'un cours à un autre et en fonction des enseignants. Il est élaboré par l'enseignant et ses élèves de manière participative et par rapport aux objectifs qu'ils s'assignent. Celui-ci attirera, au quotidien, l'attention des élèves sur ce contrat avant le démarrage des activités. Cela implique une écoute active des élèves et une prise en compte de leurs préoccupations. Par exemple, à chaque séance du cours sur la reproduction, l'enseignant s'appuiera sur le contrat pour mieux gérer sa classe afin de faire passer son message.

Le programme concernant le cours sur la reproduction est basé sur des savoirs biologiques (anatomie et la physiologie du système génital). Dans l'optique de renforcer cette éducation sexuelle, les enseignements sur les IST/VIH/SIDA ont été intégrés à d'autres disciplines d'accueil entre

autre la SVT. Mais, Cela est insuffisant pour une prise en compte de la crise de l'adolescence chez les apprenants. C'est pourquoi le Ministère en charge de l'Éducation a introduit depuis 1987 l'enseignement de l'Éducation en matière de Population et de la santé de la Reproduction pour le développement Humain Durable (EPD/SR) dans le cycle secondaire et dès 2002 au cycle primaire. À cet effet, un programme et un guide d'auto formation en EPD/SR pour le premier degré ont été élaborés et mis en œuvre. L'Éducation en matière d'Environnement de Population et de la santé de la reproduction pour le développement Humain Durable (EPDS/SR) a initié la lutte contre les IST/VIH/SIDA mais « les changements attendus tardent à s'opérer » (ATBEF, 2009, p. 21). L'Éducation sexuelle complète initiée par l'ATBEF a été autorisée par le Ministère des Enseignements Primaire Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) en 2009. Ce module d'auto formation des enseignants est conçu pour permettre à ceux-ci d'apporter aux élèves des informations objectives, des connaissances, des attitudes et des pratiques susceptibles de les aider à mieux appréhender les dimensions psychologique, affective, sociale, culturelle et citoyenne de la sexualité. Cela ne peut être possible que par une démarche d'enseignement par décroisement.

D'après P. Larousse (2014), le décroisement est l'action d'enlever les cloisons entre deux ou plusieurs éléments. Enseigner de manière décroisée revient donc à supprimer les limites qui empêchent les relations entre deux ou plusieurs disciplines enseignées. Le décroisement est une méthode ou une pratique didactique qui consiste à penser une discipline dans sa globalité et non en la divisant en plusieurs

sous-disciplines indépendantes. Celles-ci se trouvent inféodées à un objectif général. Décloisonner l'enseignement des SVT revient donc à définir des objectifs derrière lesquels on fédère tous les éléments du savoir quelle que soit la discipline. Il ne s'agit pas d'abandonner une sous-discipline mais de les enseigner ensemble. Par exemple, pour mieux comprendre certains aspects des SVT, on a besoin des notions de mathématiques, de sciences physiques, d'histoire et géographie, de français, de la psychologie, etc. Lorsqu'on enseigne la reproduction humaine (les caractères sexuels liés à la puberté), on peut avoir besoin des notions de la psychologie (la crise de l'adolescence) pour faire comprendre aux élèves l'adolescence et ses manifestations. En situation de classe, il y a nécessité de prendre en compte les compétences intellectuelles et sociales des apprenants pour leur bonne intégration sociale. Par son professionnalisme, un enseignant peut injecter une information utile dans son cours même si elle n'est pas prévue officiellement au programme. Par exemple, l'école est laïque mais les valeurs religieuses de paix et de vivre ensemble peuvent être injectées dans un cours, au besoin. C'est dans ce sens que le module d'éducation sexuelle complète est conçu.

Le découloisonnement est pratiqué dans toutes les disciplines et cela peut concerner la codisciplinarité, la multidisciplinarité ou pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

La codisciplinarité est l'étude d'un objet à partir de deux disciplines tellement imbriquées l'une à l'autre. Exemple, on ne peut pas étudier la 2^e Guerre Mondiale en histoire sans y associer la géographie, etc.

La multidisciplinarité/pluridisciplinarité : dans ce cas, au lieu de passer par deux disciplines imbriquées l'une dans l'autre, nous passons à 3, 4, 5 voire plus.

L'interdisciplinarité : il s'agit, à partir d'une discipline considérée, de se demander et de voir ce que les disciplines connexes apportent de plus en termes de connaissance, de manière d'appréhender les choses. Il en résulte un croisement fertile à la fois des démarches abordées et des résultats observés en vue de l'enrichissement des informations collectées, et par conséquent une compréhension plus complète, voire globale, de l'objet étudié.

La transdisciplinarité se situe à la fois entre, à travers et au-delà des disciplines, des approches compartimentées. Ce processus d'intégration et de dépassement des disciplines a pour objectif la compréhension de la complexité du monde moderne et présent, envisagé dans une perspective transversale, à la fois dans l'espace et dans le temps.

Le présent travail s'intéresse à la codisciplinarité entre la biologie et la psychologie, c'est-à-dire, la prise en compte des modifications physiques, physiologiques et psychologiques liées à la puberté.

Le décroisement des enseignements est aussi une action qui consiste à aligner quasi-totalement les emplois du temps scolaires afin de décroiser au maximum les temps de travail pour personnaliser au mieux les apprentissages. Des progressions harmonisées dans toutes les matières sont élaborées, qui constituent le socle d'un travail collaboratif entre différents spécialistes. L'enseignement n'est plus permanemment groupal mais aussi individualisé. Il prendra en compte une différenciation

chronologique qui consiste à construire une séquence d'apprentissage, une journée scolaire, une semaine à partir de groupements différents d'élèves : alternant entre le grand groupe, les sous-groupes et l'élève seul devant sa tâche. Cet enseignement envisage l'apprentissage de plusieurs façons : par manipulations, par représentations visuelles, auditives, kinesthésique, par l'abstraction. Dans ce cas, les expériences, les sorties pédagogiques, l'invitation d'un spécialiste pour un enseignement, les projets d'école et l'utilisation de la technologie de l'information (TIC) et de la communication permettent de décroisonner les théories des pratiques. Par exemple, en classe de 3^{ème}, outre le cours sur la reproduction, la gonococcie et le VIH/SIDA sont des IST étudiées au programme. Les TIC tels que le logiciel Open Sankoré, un logiciel d'enseignement, le power point et des images vidéo sur ordinateur serviront à visualiser les conduites des adolescents, les comportements à risque et leurs conséquences en vue d'une prise de conscience de ceux-ci. L'enseignement par décroisonnement serait la stratégie adaptée pour prendre en compte les aspects psychologiques et rendre concret son enseignement.

Selon les instructions officielles, le chapitre sur la reproduction humaine n'a pas pris en compte la crise de l'adolescence au cours de la puberté. Le module d'autoformation en éducation sexuelle complète n'a considéré que les modifications psychologiques qui ne sont pas suffisamment explicitées afin de permettre aux enseignants de mieux s'en servir. Ce module n'est pas aussi intégré dans le programme de formation des enseignants. C'est par la stratégie d'enseignement par décroisonnement que chaque enseignant, quelle que soit sa spécialité,

devrait enseigner le contenu de ce module. Dès lors, l'enseignant ne se voit pas dans l'obligation de faire preuve de ce professionnalisme. C'est pourquoi, nous pensons que la prise en compte à la fois, des modifications physiques, physiologiques et psychologiques liées à la puberté par un enseignement par décroisement dans un climat épanouissant (sans violence) lors du cours sur la reproduction humaine permettrait à l'enseignant de mieux gérer les adolescents.

Cette étude vise à analyser l'enseignement du cours sur la reproduction humaine et son impact sur la gestion de la crise de l'adolescence chez les apprenants. Elle permet de fournir aux éducateurs un exemple d'enseignement par décroisement et une directive éducative des adolescents. Les méthodes suivantes ont permis de comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants sur le terrain.

3 - Méthodologie

Nous nous sommes intéressés à quinze (15) enseignants consentants des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et leurs élèves de la classe de troisième (3^e) des différents collèges de la commune de Kpalimé. Cela se justifie par le fait que les cours sur la reproduction humaine sont enseignés chaque année aux élèves de la 6^e et de la 3^e. Ce cours est plus développé en classe de troisième où sont intégrées les hormones responsables des caractères sexuels secondaires, l'hygiène des organes génitaux, etc. De plus, les élèves de la classe de troisième paraissent des adolescents dont l'âge est compris entre 14 et 15 ans caractéristique de la période de l'adolescence (J. Escalier & al., 1988). Ces enseignants ont été observés, à partir d'une grille d'observation en classe pendant six (6)

séances que couvre le cours sur la reproduction humaine. Ils ont été soumis aussi à un guide d'entretien. Douze (12) de leurs élèves tirés au hasard, soit un total de 180 ont été enquêtés à partir d'un guide d'entretien et une échelle d'évaluation des performances. La grille d'observation et les guides d'entretien ont servi d'outils de recueil des pratiques pédagogiques des enseignants. Nous avons aussi adopté une méthode expérimentale. L'objectif de cette expérimentation est de créer un environnement épanouissant pour l'apprentissage des élèves et de les faire prendre conscience de la crise de l'adolescence en intégrant les aspects psychologiques de cette crise dans le cours sur la reproduction humaine par une démarche d'enseignement par découloisonnement. Ainsi, nous avons considéré deux classes différentes de la troisième dans l'établissement où l'expérimentatrice exerce sa fonction d'enseignante. La première classe est appelée classe expérimentale (CE) et la seconde, classe contrôle (CC). La particularité avec la classe contrôle est que dans la classe expérimentale, l'expérimentatrice a d'abord créé une communication optimale en signant un contrat pédagogique avec ses élèves. Ce contrat a consisté à établir un règlement intérieur basé sur les droits et devoirs de l'enseignant et ceux des élèves adoptés par tous. Ce contrat a pour objectif de faire régner la discipline en classe et motiver les élèves à parler de la sexualité considérée comme tabou. Ensuite, au niveau des manifestations physiques et physiologiques liées à la puberté, l'expérimentatrice a intégré un exposé suivi des explications sur les manifestations psychologiques décrites plus haut en s'appuyant sur des études de cas sur les adolescents inadaptés (comportements asociaux, délinquance juvénile, etc.). Son

organisation de la classe a permis de faire exposer les élèves, tout au long des six séances de cours, leurs travaux par petits groupes sur les caractères sexuels primaires et secondaires chez l'homme et la femme, la menstruation, les différentes infections sexuellement transmissibles et les mesures de prévention. Pour la circonstance, l'enseignante d'expérimentation a utilisé les planches suivies d'un film sur des organes atteints de ces différentes infections et leurs conséquences. La classe contrôle a continué à suivre l'enseignement ordinaire par un autre enseignant (pas de prise en compte des modifications psychologiques liées à la puberté ni illustration des IST/VIH-SIDA par des projections de films). Les deux enseignants ont le même profil, de par leur formation, ancienneté et organisent leur classe par un contrat didactique. Après l'expérience, les deux classes ont été évaluées par rapport aux objectifs du cours. Les moyennes des notes des douze (12) meilleurs élèves de leur classe ont été comparées à l'aide du test (t) de student. Après les calculs statistiques, les résultats suivants ont été obtenus. Ceux-ci ont été appuyés par une analyse documentaire suivie d'une analyse qualitative.

4 - Résultats

Le présent travail a permis d'analyser comment l'enseignement du cours sur la reproduction humaine peut contribuer à gérer la crise de l'adolescence chez les apprenants. L'analyse des comportements des élèves a permis de relever certaines conduites liées à la crise de l'adolescence.

4.1 – Analyse des comportements des élèves liés à la crise de l'adolescence

Par notre analyse documentaire, on s'aperçoit qu'il existe, à l'école des grossesses non désirées, malgré les cours sur la reproduction humaine. Le Ministre de l'Action Sociale, de la Promotion de la Femme et de l'Alphabétisation a déclaré que entre 2010-2012, le Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle a enregistré 5443 cas de grossesses en milieu scolaire (du primaire au secondaire premier cycle et second cycle) dont 230 cas dans l'enseignement primaire (Togo-presse, 2016). Selon une étude menée par l'ATBEF, entre l'an 2000 et 2012, environ 63% des auteurs de ces grosses sont des élèves garçons. Selon l'OMS (2017), 2,5 millions de filles âgées de 15 à 19 ans, avortent et la moitié d'entre elles vivent dans des conditions vulnérables. Or, au Togo, la population est extrêmement jeune selon le quatrième recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2010. Ces comportements à risque ne conduisent pas seulement aux grossesses non désirées mais aussi à la prostitution, aux Infections Sexuellement Transmissibles (IST) et au décrochage scolaire. Ces comportements caractéristiques des adolescents sont confirmés par les élèves enquêtés lorsque nous avons cherché à analyser comment ils vivent leur crise de l'adolescence. Tous ont affirmé qu'« ils ne sont plus petits ». Ils veulent que leurs parents s'occupent bien d'eux en leur achetant des vêtements et en leurs donnant de l'argent. Ils veulent des cours bien faits de la part de leurs enseignants. Ils ne veulent pas des punitions corporelles ni des insultes. Par contre ils pensent que certains de leurs camarades

méritent d'être frappés parce qu'ils ne se comportent pas bien. L'observation des enseignants en situation de classe et leurs opinions nous laissent découvrir leurs pratiques pédagogiques liées à la prise en compte de la crise de l'adolescence.

4.2 - Pratiques pédagogiques des enseignants liées au cours sur la reproduction

Il ressort de nos résultats d'observation que les enseignants ne prennent en compte les transformations psychologiques liées à la puberté. La raison avancée par ceux-ci est qu'officiellement, ces aspects ne font pas partis du programme. Le module d'éducation sexuelle complète n'est pas aussi pris en compte. Il aurait servi à intégrer certains de ses composantes telles que : genre, santé sexuelle et santé de la reproduction, citoyenneté sexuelle, plaisir/épanouissement sexuel, violence, diversité, et rapport avec les autres.

Les cours sur la reproduction sont illustrés par les enseignants à l'aide des graphiques ou schémas des appareils génitaux. Mais ces enseignants n'utilisent pas des projections de films sur le comportement des adolescents ni sur les maladies sexuellement transmissibles et leurs conséquences. Dans les calendriers officiels des écoles, il n'est pas prévu des sorties pédagogiques ni l'invitation d'un spécialiste par rapport à une thématique. Ces cours sont enseignés chaque année aux élèves de la 6e et de la 3e pourtant, les enseignants enquêtés se plaignent des comportements d'indiscipline de leurs élèves, caractéristiques des manifestations de la crise de l'adolescence (port des vêtements serrés, l'impolitesse, retards répétitifs à l'école, les devoirs de maison non faits,

l'agressivité, les garçons font la compagnie amoureuse des filles et inversement).

Ces enseignants pensent qu'en situation de classe, il faut utiliser le bâton malgré l'interdiction de la violence à l'école quelle que soit sa nature. Ce qui est en déphasage avec l'instauration du climat épanouissant en classe. C'est dans ce sens que nous avons adopté la situation expérimentale dont les résultats sont les suivants.

4.3 – Résultats issus de la situation expérimentale

La situation expérimentale a permis de constater les effets positifs de l'enseignement par décroïsonnement dans un climat épanouissant en classe. L'enseignante a pris en compte des aspects psychologiques de la période pubertaire dans les cours de la reproduction humaine qui se sont déroulés dans un climat de la non-violence. Après évaluation des élèves par un sujet sur la reproduction telle qu'inscrit au programme, il ressort que les élèves de la classe expérimentale sont plus performants que ceux de la classe contrôle. Le tableau suivant présente ce résultat.

Tableau : Les performances scolaires des deux groupes d'élèves avant l'expérience

Classes	Moyennes des performances à l'évaluation du cours sur la reproduction	Effectifs
Classe expérimentale	31	12
Classe Contrôle	25	12
T= 2,79 ddl= 22 $t_{22} = 2,07 = DS$		

Source : Résultats de l'enquête mars 2017

Les données de ce tableau montrent que le groupe d'élèves qui ont eu à suivre l'enseignement ordinaire (groupe contrôle) ont une moyenne de 25 qui est inférieure à 37, moyenne de ceux de la classe expérimentale décrite plus haut. Le traitement statistique montre qu'il existe une différence significative entre ces deux moyennes. Le t -calculé = 2,79 > t -théorique (2,07) à 22 degré de liberté. La différence est significative aux seuils .05, .10 et .02. Ces résultats indiquent que les objectifs du cours, dans la situation expérimentale, sont atteints. Les élèves ont acquis les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par rapport aux objectifs de ce cours, les savoirs concernent par exemple, les définitions de la puberté, l'adolescence, caractères sexuels primaires et secondaires, etc. Les savoir-faire font référence à la maîtrise des schémas des appareils génitaux et leurs explications. La maîtrise du cycle menstruel, l'utilisation des préservatifs, donner des conseils pour des cas des crises de l'adolescence inadaptées, s'engager à promouvoir le comportement citoyen, etc. constituent des savoirs-être. Autrement dit, l'expérimentation a permis aux élèves d'acquérir efficacement des compétences disciplinaires et sociales. Ce qui montre que les élèves réussissent mieux avec des enseignants qui adoptent, au besoin, la démarche d'enseignement par décroisement. Les commentaires et discussions suivants nous permettent de mieux l'expliquer.

5. Discussion

Lorsque nous avons cherché à analyser comment nos adolescents enquêtés vivent leur crise de l'adolescence, on peut se rendre compte que leurs comportements sont caractéristiques des adolescents. Cela est

confirmé par leurs propos lorsqu'ils affirment qu'« ils ne sont plus petits ». Ils veulent que leurs parents s'occupent bien d'eux en leur achetant des vêtements et en leur donnant de l'argent. Cela est en phase avec G. Cruchon, (1971) qui explique que la maturation physiologique, les transformations morphologiques et l'achèvement du développement intellectuel donnent à l'adolescent l'impression d'accéder à l'état adulte et donc de mériter une autonomie, la considération et le prestige inhérents à cette condition. Ils deviennent attentifs à leur toilette et à la mode.

L'enseignant a un rôle important à jouer afin de développer chez les adolescents le pouvoir d'inhibition qui leur permettra de mieux discipliner leurs tendances instinctives. Ils doivent les encourager à l'effort personnel. Ainsi, les enseignants des Sciences de la Vie de la Terre (SVT) ne prennent en compte la crise de l'adolescence. Pour eux, ces aspects ne sont pas officiellement intégrés au programme des SVT. Pourtant ces connaissances ont un effet positif sur la conduite des adolescents. On peut comprendre que ces enseignants ne font pas preuve du professionnalisme pour prendre en compte le besoin des apprenants lié à la gestion de la crise de l'adolescence. Cette expertise consiste à utiliser la démarche d'enseignement par décroisement qui intégrerait ces connaissances psychologiques dans le but d'amener les apprenants adolescents à prendre conscience du vécu de cette crise. Les cours théoriques ne sont pas illustrés à partir des TIC (Par exemple, la projection des films ou documentaires). Les établissements ne disposent pas des logiciels d'enseignement, des ordinateurs et des vidéos projecteurs adaptés à cet enseignement. Même si certains enseignants disposent des ordinateurs, ils l'utilisent rarement en

situation de classe. Ces enseignants manqueraient d'autorité au sens de T. Gordon (1981) d'après qui, l'enseignant pour être efficace, doit avoir de l'autorité : les connaissances qu'un enseignant possède, son expérience pratique, son art d'enseigner par découloisonnement, par exemple. Selon M. Postic (1977), il existe différentes sortes d'efficacité pour différentes sortes d'enseignants, d'élèves, de programmes et de situations. Des différences peuvent provenir des conditions dans lesquelles l'enseignant travaille : conditions matérielles de l'école, implantation, nature des locaux, des laboratoires, etc. Si l'utilisation des TIC est une nécessité dans l'enseignement, cela causerait une inégalité scolaire parce que les élèves des campagnes n'en bénéficieraient pas, faute d'électricité ni de laboratoire. Cela est illustré par les conditions dans l'expérimentation qui a permis aux élèves d'acquérir efficacement des compétences disciplinaires et sociales. Cela va aussi dans le même sens que D. Gaonac'h et D. Golder (1995) qui trouvent que seules les stratégies adaptées permettent aux élèves de maîtriser le raisonnement hypothéico-déductif. Il s'agit d'une approche concrète de l'enseignement qui s'appuie sur la manipulation et l'exploration des choses et qui favorise la construction mentale chez l'élève.

L'école, par son organisation, devrait aménager son temps scolaire en introduisant des projets d'écoles « sur la citoyenneté, crise de l'adolescence, etc. » pour une éducation de qualité. Le projet d'école est un processus de mobilisation des acteurs (enseignants, parents d'élèves, les spécialistes de l'éducation) autour de l'école pour l'améliorer ou bonifier la qualité de l'enseignement (R. Toraille, J. Ehrhard & G. Villars,

1982). Malheureusement, les enseignants n'initient pas ces projets dans leurs établissements.

Les enseignants pensent que les punitions corporelles constituent un moyen efficace de gestion des adolescents. Cela va dans le même sens que K. Ourania et A. Filos (2004) qui ont trouvé que les punitions constituaient le principe fondamental de la discipline. Ainsi, d'après T. Gordon (1981), les punitions et les récompenses semblent pour les enseignants, avoir les mêmes effets sur la conduite des élèves. Les châtiments corporels, souvent avec usage de la baguette et en présence de tous les élèves de la classe, consacraient le pouvoir de l'enseignant, aussi bien dans les établissements du primaire que du secondaire. Ces résultats sont contraires à ceux de G. Parent et J. F. Bellmare (1999) qui ont trouvé que les punitions, précisément, la punition à genoux n'est jamais utilisée par le bon enseignant parce qu'elle démotive les élèves. G. Parent et G. F. Bellmare (op. cit.) ajoutent que parmi les techniques de motivation les moins utilisées, on a la réprimande publique, la visite au bureau de la direction et l'isolement dans le couloir. C'est dans ce sens que l'autorité togolaise a interdit le châtiment corporel à l'école suivant la circulaire No 694/MEPSA/CAB/SG du mars 2009. Comme alternative, il a été introduit la discipline positive, basée sur l'autodiscipline. Malgré cette mesure de protection de l'enfant contre la violence et pour une éducation pour la paix conformément aux principes du code de droit des enfants au Togo et dans le monde, les enseignants n'ont pas encore pris conscience de la violence faite envers les enfants. Ils pensent que cette interdiction aurait entraîné l'éducation à la ruine. Les élèves sont devenus impolis et n'apprennent plus

leurs leçons ou ne sont plus motivés à fréquenter l'école. Pourtant, A. Miller (2001, 9) pense qu'« il ne faut jamais battre l'enfant » parce que, le battre constitue une violence dont une des pires conséquences est que, cela le terrifie et affecte ses performances scolaires (O. Maurel, 2001).

Les élèves croient que le bâton fait partie de l'éducation surtout lorsqu'ils voient les adultes en utiliser. C'est pourquoi ils trouvent que certains de leurs camarades méritent d'être frappés. Cela s'explique par le fait que dans le cas de sadomasochisme, certains apprenants manifestent une satisfaction d'être punis et davantage encore, celle de voir punir les autres pour être motivés dans leurs apprentissages (N. Sillamy, 1983). Cette intériorisation des pratiques éducatives punitives créerait chez les enfants une identification à l'agresseur. Ce mécanisme désigne le fait qu'un sujet, confronté à un danger extérieur, s'identifie à son agresseur selon différentes modalités relevées par Laplanche et Pontalis (cité par S. Ionescu, M. Jacquet et C. Lhote, 1997) :

- soit en reprenant à son compte l'agression telle quelle,
- soit en imitant physiquement ou moralement la personne de l'agresseur,
- soit en adoptant certains symboles de puissance qui le caractérisent.

Ce qui signifie que dans l'éducation en matière de droit de l'enfant, beaucoup reste à faire car cette éducation à la paix n'est pas encore atteinte à 100%. R. Mythili (2006) le justifie par le fait que certains enseignants installés dans une routine, conditionnés dans leurs pratiques pédagogiques, résistent aux changements. Nombreux sont les enseignants

qui ne maîtrisent pas les stratégies de la discipline positive qui permet de gérer les élèves sans violence.

Lors des multiples interactions avec les enseignants, les adolescents apprennent à se situer dans une position de rôle à l'égard de l'autorité. La capacité de gérer une classe en posant les règles et en les faisant respecter constitue une des tâches d'un enseignant et un des principaux indicateurs de son efficacité. Les enquêtes démontrent d'ailleurs que les enseignants eux-mêmes expriment un accord très général face à l'idée qu'un bon enseignant est celui qui parvient à contrôler sa classe sans recourir à des techniques punitives. Une attitude d'ouverture, de support et de chaleur entraînent des réactions positives de la part des élèves. Le modèle pédagogique qui donne lieu aux meilleures performances et à la meilleure satisfaction de la part des élèves s'appuie à la fois sur la clarté de l'organisation, l'ouverture à l'initiative et à la responsabilité personnelle et le support chaleureux (McClelland cité par D. Gaonac'h & C. Golder, 1995). Pourtant, W. D. Wall (1955, p.336) trouve :

« qu'il faut satisfaire les besoins psychologiques essentiels de l'enfant en période de croissance, et adapter les exigences de la famille et de l'école au rythme de cette croissance. Que ce soit au sein de la famille ou à l'école, l'éducation doit aider l'enfant à acquérir et à conserver un sentiment de sécurité personnelle, lui faire comprendre qu'il est accepté sans arrière-pensée par ses parents et par ses maîtres».

C'est dans les mêmes conditions que la situation expérimentale a été menée. Il s'agit d'une pédagogie démocratique dans sa conception nouvelle définie par B. Toressse (1978). Dans cette pédagogie renouvelée, le maître n'abandonne pas ses fonctions d'éducateur. Il reste l'adulte responsable qui protège et qui sécurise chacun de ses élèves. Il adopte

dans sa classe un style de relations fondé sur une autorité libérale qui favorise la construction harmonieuse de la personnalité du jeune être en croissance. Ce qui prouve que les apprenants et en particulier les adolescents ont besoin du soutien psychologique et un environnement épanouissant pour un meilleur apprentissage.

Conclusion

Les parents sont de plus en plus incapables de donner une éducation adaptée aux réalités du moment et d'assumer leurs responsabilités. L'adolescent reçoit aujourd'hui une quantité d'informations et d'images qui, parfois sont en contradiction avec la morale et les valeurs de la famille et de la société. L'école, qui devrait permettre à chaque jeune de pouvoir s'épanouir et d'intégrer la société par son organisation, ses méthodes et structures, fait de nombreux inadaptés. Les adolescents sont très sensibles à l'humiliation et aux blâmes. C'est pourquoi J-M. Lange (2001, p. 139) préconise que la relation éducative doit chercher à favoriser chez l'apprenant le développement personnel, un meilleur fonctionnement humain, une croissance vers la maturité et donc un grand pouvoir de vivre sa vie. Pour aider au développement des variables sont nécessaires chez l'éducateur : l'empathie, la compréhension, l'affectivité et la congruence. Outre ce climat d'apprentissage, les stratégies d'enseignement sont à prendre en compte.

Nos résultats ont montré que la démarche d'enseignement par décroisement a permis de prendre en compte dans les cours sur la reproduction, les modifications psychologiques liés à la puberté. Cette démarche a influencé les adolescents à prendre conscience du vécu de leur

crise de l'adolescence. Cependant, nos résultats n'ont pas pris en compte la variable sexe des enseignants et des élèves. Cela devrait nous permettre par exemple, de savoir si la gestion de la crise de l'adolescence varie en fonction des variables sociodémographiques des élèves (selon qu'on est fille ou garçon, situation socioprofessionnelle de leurs parents et selon qu'ils sont dirigés par une femme ou un homme dans la classe, etc). L'impact des cours de la reproduction humaine sur la gestion de la crise de l'adolescence peut être aussi évalué à long terme au niveau des élèves qu'on peut observer dans la cours de l'école et à la maison appuyé par les témoignages des parents. Cela peut être l'objet d'une nouvelle réflexion qui pourrait renforcer les résultats de ce travail.

Références bibliographiques

- ATBEF, 2009 : *Module d'autoformation des enseignants en Education sexuelle complète au Togo*, IPPF.
- Aurele S-Y, 1986 : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement, une approche individuelle ou de groupe*, Quebec, PUQ.
- Brisset C., 2003 : « Eduquer ensemble les jeunes », *Bloc-notes*, 44, pp. 4-5.
- Cruchon G., 1971 : *Psychologie pédagogique- Maturations de l'adolescence*, Saint-Paul, Salvator.
- Daco P., 1960 : *Les prodigieuses victoires de la Psychologie Moderne*, Paris, Marabout Service.
- Douet Bernard, 1987 : *Discipline et punition à l'école*, Paris, PUF.

- Doyle W., 1986: «Classroom Organizaten and management», In M C Wittrock, (éd), *Handbouk of research on teaching*, New York, Macmillan.
- Escalier J. al., 1988 : *Géologie, Biologie 4^e*, Paris, Pierre Bordas.
- Gaonac'h D. et Golder C., 1995 : *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette.
- Gordon T., 1981 : *Enseignant efficace*, Canada, bibliothèque nationale.
- Howard G., 1993 : *Les intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, REZ.
- Ionesco S., Jacquet M.-M. et Lhote C., 1997 : *Définition des vingt-neuf mécanismes de défense d'après les mécanismes de défenses, théorie et technique*, Paris, Nathan.
- Lange J.-M., 2001 : *Une introduction à la psychopédagogie : des méthodes d'éducation actives aux méthodes d'intervention sociale spécifique*, Frère-Orban 4000 LIEGE (Belgique), CEFAL.
- Leif J. et Rustin G., 1970 : *Philosophie de l'Education*, Paris, Delagrave.
- Leif J., 1984 : *L'apprentissage, conditionnement et libre choix*, Paris, Librairie Delagrave.
- Mithili R., 2006 : « L'enseignement scientifique multiculturel : enquête menée en Inde auprès de professeurs stagiaires et de professeurs de science », *Connexion*, 31, 1-2, pp. 10-13.
- Montessori M., 1959 : *La pédagogie scientifique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Miller A., 2001 : « Préface ». In O. Maurel (éd), *La fessée*, Montpellier, la plage.

- Maurel O., 2001 : *La Fessée*, Montpellier, La Plage.
- Muus R. E., 1962: *Theories of adolescence*, New York, Random House.
- Ourania K., et Filaos A., 2004 : *Enseigner, punir, récompenser*, Paris, CRAP Chier pédagogique.
- Parent G., et Bellemare J.-F., 1999 : « Les moyens utilisés par les bonnes enseignantes et les bons enseignants pour motiver les élèves au primaire », *Scientia paedagogica experimentalis*, 36, 1, pp. 73–92.
- Piaget J., 1967 : *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- Postic M., 1977 : *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- Steve B., Mario R., et Clermont G., 2005 : « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue Française de pédagogie*, 150, pp. 18–19.
- Sillamy N., 1983 : *Dictionnaire usuel de psychologie*, Paris, Bordas.
- Toraille R., Ehrhard J. et Villars G., 1982 : *Psychopédagogie pratique, l'Education scolaire et ses problèmes*, Paris, Librairie.
- Toresse B., 1978 : *La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques et procédés)*, Paris, O.C.D.L. 6^e édition.
- Wall W D, 1955 : *Éducation et santé mentale*, UNESCO.
- Wallon H., 1968 : *L'éducation psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME DANS LE CONTEXTE MULTICULTUREL ACTUEL

Bilakani Tonyeme

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

Résumé

L'éducation aux droits de l'homme s'entend comme le mouvement dont le but est d'universaliser ces droits à travers l'éducation sous toutes ses formes. Mais les droits de l'homme, tels qu'ils sont connus de nos jours ont une origine culturelle : l'Occident. Leur universalisation est considérée par plusieurs cultures du monde comme une simple universalisation des valeurs occidentales. C'est ce qui explique des réticences de certains milieux culturels à une certaine éducation aux droits humains. Mais au-delà des particularismes identitaires, les hommes partagent des valeurs humaines communes. Le défi que devrait relever l'éducation aux droits de l'homme est d'identifier ces valeurs communes qu'il faudrait transmettre dans un esprit multiculturel. Ce qui suppose qu'une éducation aux droits de l'homme devrait amener les éduqués à déceler dans leur identité culturelle ce qui participe de la commune humanité, à le conceptualiser, à l'analyser et à l'incarner.

Mots clés : Éducation, droits de l'homme, repli identitaire, valeurs humaines, commune humanité.

Abstract

Education for human rights is understood as the movement whose goal is to universalize these rights through education in all its forms. But human rights, as they are known today, have a cultural origin: the West. Their universalization is considered by many cultures of the world as a universalization of Western values. This explains the reluctance of some cultural circles to human rights education. But beyond identity differences, men share common human values. The challenge of human rights education is to identify those common values that should be transmitted in a multicultural spirit. This presupposes that an education for human rights should lead the educated to identify in their cultural identity what participates in the common humanity, to conceptualize, analyze and embody it

Keywords: Education, human rights, identity withdrawal, human values, common humanity

Introduction

La fin du 20^{ème} siècle et le début du 21^{ème} siècle nous montrent que nous vivons dans une époque paradoxale : au même moment où, grâce aux progrès scientifiques, aux inventions techniques et technologiques de l'homme, tous les coins de la planète terrestre sont accessibles, s'accroissent des exacerbations et des replis identitaires qui ont conduit ces dernières années à des guerres civiles, à des génocides menant à un questionnement sur notre « humanité » (A. Jacquard, 1991, p. 1). On a l'impression que le passage *Du monde clos à l'univers ouvert* (A. Koyré,

1962) risque d'entraîner inéluctablement les hommes vers un autre monde « clos ». Les droits de l'homme dans le contexte actuel, représentent une illustration parfaite d'un tel paradoxe contemporain. En effet, les droits de l'homme qui apparaissaient, au milieu du siècle dernier comme l'un des projets rassembleur et mobilisateur autour duquel devrait se construire l'unité des hommes du monde entier sont aujourd'hui de plus en plus contestés. Beaucoup les considèrent dans leur logique actuelle et dans leur prétention à l'universel, non comme porteurs de valeurs universelles, mais comme un prétexte en vue de l'expansion de valeurs plus occidentales qu'humaines. L'interrogation de R. Pannikar (1984, p. 3) (« La notion des droits de l'homme est-elle un concept occidental ? ») illustre assez bien cette idée. Les nombreuses critiques de l'idéologie des droits de l'homme et de leur prétention à l'universalisation (B. Binoche, 1989 ; J. Arnaud, 1990 ; B. De Sousa Santos, 1998 ; E. Le Roy, 1984) montrent assez clairement que ces dernières années, l'idéologie des droits de l'homme, au lieu d'être unificatrice des hommes, devient un sujet de leur division.

Mais les critiques récentes qui sont essentiellement culturelles, portent moins sur l'existence de valeurs humaines communes à défendre que sur la nature de ces valeurs. C'est sur cette nature que se focalise toute la tension relative aux contestations contemporaines des droits de l'homme. Le défi auquel est confronté le monde multiculturel actuel est donc de savoir comment identifier les valeurs humaines qui transcendent tout encrage idéologique et culturel et qui constituent le trait d'union entre les hommes en vue de les transmettre à travers l'éducation, pour que les droits de l'homme constituent un outil d'unification et un projet

d'ouverture à l'autre. Autrement dit, le respect de la dignité humaine étant le fondement de toutes les sociétés, quels sont les principes de base des valeurs humaines qui constituent le socle commun des droits humains ? Quelles sont les valeurs humaines qui transcendent les idéologies culturelles ethno-situées et comment les transmettre à travers les différentes cultures en vue que l'éducation soit le moyen de leur appropriation pour favoriser la cohésion du monde au lieu des replis identitaires ?

1. L'éducation aux droits de l'homme : sens et controverses

1.1. L'éducation aux droits et ses enjeux contemporains

Le concept de droits de l'homme est tellement d'usage courant de nos jours que le sens de son contenu semble aller de soi. Pourtant, il n'est pas sûr qu'il y ait une évidence de sens des droits de l'homme chez tout le monde, rien qu'à voir les usages divers et les interprétations contemporaines qu'on en fait. Des différents types des droits fondamentaux que sont les droits civils et politiques, les droits économiques, sociaux et culturels, les droits collectifs contenus dans les différents textes, déclarations et traités, on arrive de nos jours à un foisonnement de déclarations, de revendications aussi particulières les unes que les autres de telle sorte qu'on s'y perd. Car on pourrait se demander, devant des éléments de certains textes considérés comme le bréviaire de la garantie et de la défense des droits humains, de quoi on parle. Quand la *Déclaration universelle des droits de l'homme* du 10 décembre 1948 qui constitue la principale référence mondiale actuelle des

droits de l'homme érige à la fois la liberté individuelle et l'universalité des droits de l'homme en des principes quasi absolus, l'on pourrait se demander s'il n'y a pas de contradiction. Mais très souvent le caractère vague de ces déclarations et les interprétations que chacun en fait selon ses intérêts créent de la confusion et ramènent au devant de la discussion la question de base souvent évacuée du débat : qu'est-ce que c'est un droit de l'homme ou un droit humain ? Quand le premier article de la déclaration suscitée dit que « Tous les hommes naissent libres et égaux en droit et en dignité », on a beau argumenter que c'est une déclaration de principe, l'épreuve de la réalité oblige à se demander si l'on sait de quoi l'on parle. Déjà E. Burke (2011), s'en prenait à ce principe de la déclaration de la Révolution française pour son manque de réalisme. On a souvent l'impression que bien que les droits de l'homme soient la base du vivre-ensemble harmonieux et de la « vie bonne », leur sens est laissé à la discrétion de ceux qui en parlent. La reconnaissance des particularismes identitaires et du multiculturalisme comme faisant partie intégrante de la commune humanité et qui participent aux fondements de certains droits semble encore compliquer la tâche de la clarification de ce que sont les droits de l'homme car comme le disait B. Boutros-Ghali (1993, p. 4), ex-secrétaire général de l'Organisation des nations unies (ONU) lors de la conférence mondiale sur les droits de l'homme qui s'est tenue en juin 1993 à Vienne en Autriche, « Si les droits de l'homme constituent un objectif commun à l'ensemble des membres de la société internationale, si chacun se reconnaît dans cette question, chaque culture a sa façon particulière de

la formuler ». Est-ce qu'il faut dire que leur sens est aussi laissé à l'appréciation de chaque culture ?

Or comme le dit assez bien B. Boutros-Ghali, les droits de l'homme sont un objectif commun du monde. Ils sont donc censés se répandre partout à travers tous les moyens, notamment l'éducation. Comment dès lors, les droits de l'homme pourraient-ils constituer un objectif commun de l'humanité, un socle pour le vivre-ensemble et au même moment, leur définition, la délimitation de leur sens et de leur contenu vont demeurer peu perceptibles ? Le cas échéant, comment est-il possible de les transmettre à toutes les générations ? En vue d'une éducation pertinente aux droits de l'homme, il est important d'en avoir un sens et une idée claire, qui, si elle n'a pas pour ambition de résumer toutes les diverses aspirations à tel ou tel droit, constitue l'armature qui servirait de fil conducteur à toute sorte de droit humain. Cette armature servirait ainsi de base pour toute éducation.

Dans cet objectif, l'une des définitions qui semblent donner la substance et le fil conducteur du sens des droits de l'homme et en même temps leur portée est celle de K. M'Baye (1992, p. 25) :

« Ensemble cohérent de principes juridiques fondamentaux qui s'appliquent partout dans le monde tant aux individus qu'aux peuples et qui ont pour but de protéger les prérogatives inhérentes à tout homme et à tous les hommes pris collectivement en raison de l'existence d'une dignité attachée à leur personne et justifiée par leur condition humaine ».

De cette définition, on peut relever deux éléments principaux dont la compréhension nous permet d'avoir une idée assez précise de ce que c'est les droits de l'homme. Primo, les droits de l'homme relèvent des

principes juridiques, donc du droit positif, ce qui sous-entend qu'on ne peut parler de droits humains et les revendiquer que lorsqu'ils sont contenus dans un texte juridique. Mais cela ne semble disqualifier le droit naturel qu'en apparence car K. M'Baye dit en même temps que ce droit positif s'inspire d'une dignité attachée à la personne. Cette dignité préexiste donc aux lois et les conditionne. Elle postule que l'homme est un animal « autre » qui doit être protégé. Ainsi donc, l'homme ayant une nature autre que les autres animaux, doit être protégé en tout temps et en tout lieu. Il ne doit pas être chosifié mais toute action individuelle ou collective doit le tenir comme la fin ultime, le bénéficiaire et non comme un moyen. Secundo, on ne peut isoler l'homme de sa société car c'est à l'intérieur de celle-ci que son humanité prend tout son sens. Ainsi cette protection de l'individu doit être en même temps appliquée à la collectivité dans son ensemble. En somme, les droits de l'homme se résument à ce principe rationnel de la protection de l'homme en tant que fin ultime de toutes les actions, de toutes les inventions et de toutes les valeurs. C'est sur ce principe que doit se décliner toute déclaration ou revendication particulière inhérente à un individu particulier, à une collectivité particulière, à un groupe ou à une corporation. C'est ce principe rationnel de base qui doit guider toute éducation aux droits humains.

L'éducation aux droits de l'homme s'est souvent muée, à travers les institutions éducatives et de socialisation que sont la famille, l'école ou les associations à une simple instruction et à une transmission des règles de vie commune. Or l'éducation aux droits de l'homme devrait avoir une visée plus noble : l'adhésion des éduqués aux principes mêmes des valeurs

humaines qu'incarnent les droits de l'homme. Cette adhésion est la base de toute appropriation et de toute action en tant qu'incarnation dans l'agir quotidien de l'individu et défense de ces droits. Selon l'organisation Internationale de la Francophonie (2009, p. 9),

« On entend par enseignement des droits de l'Homme [éducation aux droits de l'homme] les activités de formation et d'information visant à faire naître une culture universelle des droits de l'Homme en inculquant les connaissances, les qualités et les attitudes de nature à :

- a) renforcer le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ;
- b) assurer le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ;
- c) favoriser la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes et l'amitié entre toutes les nations, les populations autochtones et les groupes raciaux, nationaux, ethniques, religieux et linguistiques ;[...]
- e) contribuer aux activités [...] de maintien de la paix ».

Cette définition comprend deux dimensions importantes : la première est la compréhension du sens universel des droits de l'homme et la deuxième qui en est la conséquence est les actions qui découlent de cette compréhension. La première a une portée universelle et la seconde est l'incarnation de cette portée universelle dans les actions concrètes, particulières suivant le temps et les espaces. Or, l'éducation aux droits de l'homme, telle qu'elle est souvent pratiquée de nos jours, se consacre généralement et uniquement à cette seconde dimension. Ce qui, faute d'incarnation du sens général des droits de l'homme, laisse la porte ouverte à une simple importation de l'incarnation des principes des droits de l'homme dans les pratiques d'ailleurs dans d'autres milieux socioculturels différents. Ceci donne l'impression que l'éducation aux droits de l'homme est une importation des valeurs étrangères à certains

milieux et dont l'objectif est une entreprise de domination culturelle. Plus particulièrement, l'éducation aux droits de l'homme, telle qu'elle est pratiquée dans la plupart des pays africains, donne l'impression que les cultures africaines sont dénuées de toute idée de droits humains et que l'idée selon laquelle l'homme a une dignité et des droits qu'il faut promouvoir et défendre est uniquement d'origine occidentale. Or les critiques contemporaines de la théorie occidentale des droits de l'homme montrent assez bien que non seulement cette théorie occidentale des droits de l'homme n'est pas un idéal, mais aussi elle est tellement ancrée dans la culture occidentale de telle sorte que son universalisation sans discernement et son ambition à s'imposer telle quelle ne peuvent que provoquer des replis identitaires ailleurs et desservir les droits de l'homme eux-mêmes en tant qu'objectif commun de l'humanité.

1.2. Critiques contemporaines de l'occidentalisation des droits de l'homme et ses conséquences sur l'éducation aux droits de l'homme

Dès les premiers textes apparus sur les droits de l'homme, les critiques ont très vite fait jour pour relever le caractère arbitraire et relativiste de ces droits. Ces critiques ont surtout postulé les bases ambiguës des droits de l'homme et de leur universalité. Ainsi, E. Burke (2011, p. 149) analysant les déclarations américaines et françaises des droits de l'homme, observera que ce sont des projets métaphysiques, « une impossible mise entre parenthèses du réel dans sa diversité contingente ». Autrement dit, la prétention à l'universalité des droits de l'homme est une tentative de négation de la diversité de la réalité humaine. Pour lui, les droits de l'homme sont métaphysiquement vrais

mais moralement et politiquement faux : ils sont discernés au coup par coup, en fonction de ce qui est avantageux pour les hommes, et non pour « l'Homme », par celui dont c'est la compétence : l'homme politique. L'homme en tant qu'être absolu, selon E. Burke, n'existe pas. Il n'existe que les hommes d'un espace et d'une époque donnés et auxquels on attribue des droits conformes à ces réalités. L'universalité des droits de l'homme en tant que réalité supra spatiale et supra temporelle est donc une aberration. Les droits de l'homme ne seraient, selon E. Burke (2011, p. 248) que l'un de ces innombrables prétextes pour justifier l'injustifiable : « La religion, les lois, les prérogatives, les privilèges, les libertés, les droits de l'homme sont les prétextes ». Les droits de l'homme tendent à instaurer un universalisme qui reste en réalité une abstraction, un égalitarisme impossible et inapplicable des droits. E. Burke conclura que les droits de l'homme font partie de ces artifices destinés à abuser le faible et à l'endormir dans son rêve d'un mieux être.

J. Bentham pense aussi comme E. Burke que l'universalisme des droits de l'homme est peu concevable et contraire même aux droits de l'homme car ce qui est un droit supposé inaliénable aujourd'hui peut devenir une absurdité inconcevable demain : « De même qu'il n'y a pas de droit qui ne doive être maintenu aussi longtemps qu'il est dans l'ensemble avantageux à la société [...], de même il n'y a pas de droit qui ne doive être aboli quand son abolition est avantageuse à la société » (J. Bentham, 2003, p. 501). Il n'est donc pas question de conserver l'héritage inutile du passé, pas plus que de prétendre régir le futur. J. Bentham reprend l'un des arguments de T. Paine (1987, p. 74-75) qui déclare que E. Burke condamne

« l'autorité des morts sur les droits et la liberté des vivants », cette autorité qui permet aux « morts d'enchaîner les vivants ». J. Bentham est donc contre un héritage arrêté définitivement comme clos qui établit les droits fondamentaux, droits qui, en tant que « naturels », prétendent à une déclaration définitive enchaînant la postérité. Défendre les vivants pour lui, ce n'est pas défendre des droits éternels dont l'irrespect commanderait la table rase, mais défendre une utilité collective conjoncturelle qui concentre toute l'attention politique sur les contingences du présent. S'il faut bien rationaliser la contingence, c'est-à-dire la rendre universelle, non seulement ce ne peut être que provisoirement, mais ce ne peut être qu'avec le respect de la continuité existante. Cet auteur considère donc qu'il ne faut ni conserver la contingence par principe, ni la détruire, mais l'améliorer. C'est pourquoi les droits de l'homme ne peuvent être arrêtés une bonne fois pour toutes comme un acquis.

Puisqu'il retrouve cette potentialité libérale et qu'il fonde exclusivement le droit sur l'utile, J. Bentham va pouvoir déployer sa critique des droits de l'homme sous la forme d'une récusation radicale, soustraite à toute ambiguïté, du droit naturel. Il précise à ce propos :

« Ce que je prétends attaquer, ce n'est pas le sujet ou le citoyen de tel ou tel pays, ce n'est pas tel ou tel citoyen, ce n'est pas le citoyen Sieyès ou n'importe quel autre citoyen, mais ce sont tous les droits anti-légaux de l'homme, toutes les déclarations de tels droits. Ce que je prétends attaquer, ce n'est pas l'exécution d'un tel projet dans telle ou telle occasion, c'est le projet lui-même » (J. Bentham, 1987, p. 522).

Cette critique des droits de l'homme s'appuie ainsi sur le refus de la scission du droit et du fait. Cette scission, qui sous-tend la fiction hypothétique d'un « état de nature » précontractuel, est dépouillée de

tout sens par l'identification empiriste du droit et du fait. En découle évidemment la négation du contrat lui-même qui, de fiction hypothétique, devient fiction illusoire : « Le contrat comme origine des gouvernements est une pure fiction ou, en d'autres termes, un mensonge », dira J. Bentham (1987, p. 501). Cette aberration de principe, J. Bentham (1987, p. 492) en souligne avec insistance le symptôme dans le caractère excessivement confus de la distinction homme/citoyen : il observe que le mot « homme » est constamment associé dans le langage au mot « citoyen ». Il exclut par conséquent cette division et considère la *Déclaration des droits de l'homme* « comme la déclaration des droits de tous les hommes en état de citoyenneté ou de société politique ».

Ces premiers critiques des droits de l'homme considèrent ces derniers comme des sophismes incohérents *qui ne sont inapplicables que parce qu'ils sont incohérents*. Et à quelques nuances près, les critiques comtiennes, hégéliennes et marxiennes abondent dans le même sens.

Mais c'est la prétention à l'universalisation de la vision occidentaliste des droits de l'homme qui va provoquer les critiques contemporaines les plus acerbes, conduisant aux replis identitaires et aux résistances à une certaine éducation aux droits de l'homme. Ces critiques pointent du doigt, entre autre, l'illusion de l'Un qu'incarnent les droits de l'homme tels qu'ils s'universalisent et leur encrage culturel occidental.

En effet, dans la conception moderne, nous percevons l'individu comme un être unique, abstrait, hors du monde, soumis à un ordre uniforme extérieur, représenté par l'État et ses lois, qui lui garantissent son égalité face aux autres individus tout en lui permettant de vivre en société.

De là découle l'idée de l'universalité des droits de l'homme telle qu'elle est conçue dans la modernité. Mais « le progrès de la sécularisation et de la rationalisation oblige de plus en plus à chercher le sujet ici-bas et rend de plus en plus irréaliste la nostalgie de l'Être qui a attiré tant de philosophes » (A. Touraine, 1992, p. 369). On assiste de plus en plus à la prise en compte de l'individu sous sa forme d'être social concret, « (...) en ce sens que le Sujet ne se découvre que partiellement et que, selon les circonstances, c'est une partie ou une autre de son appel qui s'entend ...» (Id.). Le caractère uniformisant de l'individualisme, découlant de son abstraction et renforcé par l'idéalisme des juristes dont les trois piliers sont l'abstraction de la norme, la prétendue neutralité de ses effets sociaux et son anhistorisme, mène à une homogénéisation de l'espace social donnant l'image d'un monde uniforme dans lequel les individus sont tous identiques. La perception de notre monde extérieur comme homogène influence la perception de notre monde intérieur, surtout dans notre contexte moderne qui est marqué par le paradigme d'un ordre imposé. Nous avons tendance à nous percevoir comme homogène. La prise en compte de l'homme en tant qu'être social nous permet de relativiser ce point de vue.

L. Boltanski et L. Thévenot ont montré que nous vivons dans une pluralité de mondes qui nous déterminent et que nous déterminons :

« (...) dans une société différenciée, chaque personne doit affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts, savoir les reconnaître et se montrer capable de s'y ajuster. On peut qualifier ces sociétés de « complexes » au sens où leurs membres doivent posséder la compétence nécessaire pour identifier la nature de la situation et traverser des situations relevant de mondes différents » (Cités par E. Le Roy, 1996, p. 6).

L'homme apparaît dans cette perspective, non pas comme un être uniforme et abstrait, mais comme un être multiple et concret, voire un « devenir » multiple et concret. C'est son inscription dans le(s) monde(s) soci(al-aux) et son passage de l'un à l'autre qui le caractérisent et lui permettent de jouer le « jeu social » qui n'est pas uniquement jeu entre lui et l'État. Comme l'écrivent L. Boltanski et L. Thévenot :

« Bien que le jeu soit étroitement limité par le dispositif de la situation, un modèle à plusieurs mondes donne aux acteurs la possibilité de se soustraire à une épreuve et, prenant appui sur un principe extérieur, d'en contester la validité ou même de retourner la situation en engageant une épreuve valide dans un monde différent. Il inclut par là la possibilité de la critique dont les constructions déterministes ne parviennent pas à rendre compte » (id.).

C'est de cette inscription de l'individu dans des mondes différents et de ses définitions correspondantes que semble découler, en plus des différences des vues du monde, la multiplicité des droits de l'homme autant quant à leur fond (droits de la première, de la deuxième ou de la troisième génération, déclarations non-occidentales), qu'à leur forme (droits individuels, individuels et collectifs, ou collectifs), fond et forme étant étroitement liés et se déterminant réciproquement. Cette multiplicité vue sous cet angle apparaît non plus comme une aberration à corriger pour revenir à une uniformité des droits de l'homme, mais comme une réalité devant être prise en compte pour pouvoir repenser les droits de l'homme de manière plurale.

En ce qui concerne l'encrage culturel, la critique de R. Panikkar (1984) illustre assez suffisamment la problématique de l'universalisation

des droits de l'homme en rapport avec l'encrage culturel occidental. En effet, R. Panikkar démontre que les droits de l'homme tels qu'ils sont conçus aujourd'hui sont quelque chose de purement occidental, soulignant ainsi leur caractère culturel et remettant en cause leur prétention à l'universalisation. En réponse à la question provocatrice qu'il s'est posée dans un texte de la revue *Interculture*, « en quoi l'universalité des droits de l'homme est-elle un problème ? » (R. Panikkar, 1984, p. 3), il démontre comment les manifestations des droits de l'homme ne peuvent pas être l'apanage d'une culture donnée. A partir de là, il s'interroge sur l'anthropologie singulière qui a donné naissance dans les cultures judéo-chrétiennes à la vision du monde qui autorise la conception actuelle des droits de l'homme.

Le paradoxe des droits de l'homme est qu'ils accèdent à l'universel comme expression des valeurs communes au genre humain : tout être humain, du simple fait qu'il est humain, est doté de droits inaliénables qui tous doivent être respectés. Mais ils (les droits de l'homme) n'accèdent plus à l'universel quand on examine leur mode d'expression « parce que toute culture exprime son expérience de la réalité et de l'humanum par des concepts et des symboles qui appartiennent à cette tradition et, comme tels, ne sont pas universels, et, très vraisemblablement, pas universalisables » (R. Pannikar, 1984, p. 15). La déclaration actuelle des droits de l'homme, celle de 1948, s'est faite dans une culture qui s'est construite « au nom du Dieu unique, de l'Empire unique, de la Religion unique, et ce qui est fait aujourd'hui sous l'égide de la science unique et de la technologie unique » (Ibid. p. 16). Ce qui fait donc problème aujourd'hui

dans l'universalisation des droits de l'homme, c'est une certaine vision du monde qui implique des modes spécifiques de protection des droits de l'homme que toutes les cultures doivent accepter. Cette vision est la vision judéo-chrétienne.

La cosmologie exprimée dans le livre de la Genèse de la Bible est, selon R. Panikkar, explicite en montrant que le monde a été créé par un Dieu unique, sur la base d'un acte discrétionnaire. Si l'on songe seulement à la transmission au peuple élu, par Moïse et sur le Sinaï, des tables de la loi, dont la symbolique sera largement utilisée au 18^{ème} siècle pour populariser les déclarations américaine et française des droits de l'homme, l'on peut comprendre l'intime relation existant entre la représentation d'un Dieu unique et les conceptions de l'État et du droit, donc de l'idée de déclaration universelle en matière de droits de l'homme. Même si certains comme M. Villey (2004) ont soutenu que les droits de l'homme dans leur conception actuelle ne découlent pas des théories judéo-chrétiennes, il faut reconnaître, comme le dit B. Barret-Kriegel (1993, p. 17), qu'« il ne peut y avoir de droits de l'homme quand on n'inscrit pas dans le droit l'idée théologique ou philosophique de l'unité de l'humanité, introuvable dans le monde païen pour lequel il y a des dieux et des cités différents par nature, hétérogènes par principe ». L'idée d'une humanité commune est donc monothéiste et s'inscrit dans la tradition biblique. Selon R. Panikkar, au nom de leur conception de la Raison et de la Civilisation, les Européens exportent puis imposent leur vision du monde et du droit à l'ensemble de la planète durant deux siècles. Mais le problème c'est que ce qui est raisonnable et légitime dans une tradition ne l'est pas nécessairement dans

d'autres traditions. Les sociétés africaines à pensées animistes partagent, selon R. Panikkar, une vision du monde fondée sur l'idée que l'univers est construit sur la base d'une circulation d'énergies et où le principe vital, l'*anima* est régulé par le mouvement même de ces énergies. Ce mouvement vise l'harmonie et l'équilibre de l'ensemble des facteurs par la recherche de leur interdépendance et de leur complémentarité. C'est pourquoi l'univers, visible comme invisible, est toujours conçu sur la base d'instances multiples, spécialisées et interdépendantes. L'harmonie n'est cependant pas le fruit d'une création volontaire et assurée une fois pour toutes car les principes d'ordre et de désordre se sont opposés avant de se conjuguer dans un équilibre toujours tensionnel, ce qu'expriment tant les conceptions religieuses que l'organisation sociopolitique dominée par l'idéal du communautarisme.

Ces critiques montrent assez aisément que ce qui pose problème de nos jours quand on aborde les droits de l'homme, ce n'est pas leur essence, car toutes les sociétés ont toujours cherché à protéger les hommes en leur sein et à leur manière. Mais c'est la manière d'envisager ces droits et leur protection qui suscite le débat. Tout dépend de l'espace et du temps dans lesquels l'on se trouve, c'est-à-dire, de l'encrage culturel à partir duquel cela est envisagé. C'est pourquoi, vouloir éduquer aux droits humains en vue d'universaliser la protection de l'homme, c'est d'abord chercher à cerner la logique dans laquelle l'idée des droits de l'homme doit être inscrite. Cette opération vise à y déceler l'essence et le fil conducteur de ces droits en vue de voir comment ils peuvent s'ancrer dans les différentes cultures et comment chaque culture peut envisager

éduquer à ces droits sans vouloir imposer une culture des droits de l'homme comme étant la culture des droits de l'homme.

2. Les défis de l'éducation aux droits de l'homme aujourd'hui

2.1. Quelles valeurs humaines communes au-delà des identités culturelles ?

L'un des défis majeurs que doit relever l'éducation aux droits de l'homme de nos jours est de savoir quelles valeurs humaines il faut apprendre au-delà des différentes identités culturelles sans que cette éducation ne se mue en une tentative d'imposition d'une vision des droits de l'homme aux autres civilisations. Il faudrait donc repérer ce qui, au-delà des cultures, fonde la dignité humaine dans ses principes. Pour y arriver, il importe de démystifier l'idéologie des droits de l'homme telle que nous l'avons héritée de l'Occident et son processus d'universalisation. En effet, selon M. Alliot (1989), on peut distinguer trois étapes dans l'approche de la problématique des droits de l'homme. La première consiste à prendre conscience que malgré l'universalité de la problématique de la dignité humaine et de sa protection, la proclamation d'une déclaration universelle des droits de l'homme pour reconnaître et garantir cette dignité est quelque chose de spécifique à l'Occident. Ces droits sont dans leur genèse situés dans l'espace et dans le temps et reflètent ainsi un point de vue particulier sur les rapports entre individu et pouvoir susceptible de disconvenir à d'autres cultures. Mais en quoi le point de vue occidental pouvait-il se révéler problématique ? C'est la deuxième étape de la démarche : il faut se rendre compte qu'il ne s'agit pas d'un simple

problème de contenu, mais qu'en fait, la manière d'« assurer les droits de l'homme » est fondamentalement liée à une manière de voir le droit qui diffère d'une société à l'autre. Il faut donc effectuer une rupture épistémologique, en recentrant l'analyse du cadre institutionnel sur les « logiques des situations et des acteurs, car c'est elles qui nous permettent de savoir jusqu'où on peut pousser les ressemblances et les dissemblances » (E. Le Roy, 1998). Enfin, troisièmement, il faut comprendre que les différentes logiques juridiques, les différentes visions du droit, correspondent à différentes visions du monde.

Il apparaît que si le modèle sociétal occidental est marqué par une tendance à l'uniformisation et une vue de la société comme ensemble d'individus égaux lui préexistant et ayant délégué par contrat leur gestion à un organe supérieur qu'est l'État, d'autres communautés comme celles d'Afrique, répondent le plus souvent à « un modèle clair de distinction, de hiérarchie et de complémentarité et tirent leur cohésion de cette complémentarité » (M. Alliot, 1980, p. 83). De plus M. Alliot (1980, p. 89) constate, concernant les communautés, que « la logique du modèle est plus importante que son contenu », que « le droit d'une communauté, en ce qu'il a de spécifique, résulte du modèle complémentariste et polyarchique » et que :

« nous sommes aux antipodes du système dans lequel, à l'image d'un Dieu dont tout dépend, les droits des uns et des autres ne leur sont maintenus que par la grâce de celui qui est l'auteur de tous les droits : l'État. Le droit des communautés n'a pas besoin d'un pouvoir qui veuille le maintenir, il est la conséquence nécessaire de leur structure ».

Ceci permet de dégager l'originalité du droit des communautés : la coutume, qui avait longtemps été conçue, sous la pression de l'idéologie de ceux que E. Le Roy (1984, p. 215) qualifie de « juristes de la loi » ayant perdu « l'esprit de la coutume » comme n'ayant pas sa place en droit. Or la coutume ne peut pas être considérée comme un ensemble normatif et autonome de règles distinctes de celles qu'imposeraient la morale, la religion ou les convenances. La coutume, comme le dit M. Alliot (1986), n'est pas un être, comme serait un corpus de lois : elle est la manière d'être, de parler, d'agir qui permet à chacun de contribuer au mieux au maintien de la cohésion du groupe.

Pour R. Panikkar (1984), c'est en tant que symbole que les droits de l'homme peuvent accéder à l'universel. Si par symbole nous entendons un signifiant qui renvoie à de multiples signifiés et ne peut ainsi être épuisé par l'un d'entre eux, on peut en déduire que les droits de l'homme renvoient à une symbolique, c'est-à-dire à des valeurs et des représentations qui, pour être universelles, doivent être effectivement universalisées non par la seule œuvre de la Raison, toujours liée à une conception inhérente à une culture ou à une tradition, mais par la confrontation des valeurs et des représentations que nous partageons à partir de la reconnaissance de notre commune humanité et que nous devons protéger contre toute dénaturation. C'est pourquoi il faut s'engager dans une réflexion transculturelle sur les droits de l'homme en vue de pouvoir faire la distinction entre ce que nous partageons en commun et la façon dont chaque culture l'exprime. Il ne s'agit pas de rejeter les droits de l'homme comme étant le produit d'une culture

donnée, mais leur conception actuelle doit être élargie et par là-même enrichie à travers une réflexion transculturelle.

« La critique transculturelle n'invalide pas la Déclaration des droits de l'homme mais propose de nouvelles perspectives pour une critique interne et trace les limites de la validité des droits de l'homme, tout en offrant de nouvelles possibilités à la fois en vue d'un élargissement de son domaine de juridiction (...) et en vue d'une fécondation mutuelle entre la Déclaration et d'autres conceptions de l'homme et de la réalité » (R. Panikkar, 1984, p. 14).

Si donc les droits de l'homme sont très importants, il ne faut pas perdre de vue qu'ils sont la résultante d'une des multiples manières culturelles de défendre la dignité humaine ; ce n'est pas la seule manière valable, voilà pourquoi il est important de prendre en compte les autres manières de défendre cette dignité, ces autres manières qui ne sont pas occidentales mais qui ne sont pas non plus à exclure de l'humanité. Cela exige donc une réflexion interculturelle sur les droits de l'homme et la dignité humaine. Une telle démarche nécessite de :

« (...) concevoir un cadre de référence original qui puisse comprendre toutes les ressemblances et toutes les différences sans présupposer, directement ou indirectement, un effet de hiérarchie ». Ceci implique la construction de « modèles, comme représentations simplifiées mais globales d'un phénomène ou d'un système répondant au moins à deux qualités dégagées par le canadien Robert Vachon et déjà exploitées de manière positive : être diatopique et dialogale. (...) la démarche du comparatiste doit relever de tous les « sites » (*topoi*, en grec) culturels et apporter des explications (*logoi*) qui soient partageables par chacune de ces cultures sans altération substantielle de ce qui fait sa spécificité » (E. Le Roy, 1994, p. 681).

L'interprétation de la démarche diatopique et dialogale par E. Le Roy privilégie implicitement le mouvement vers une théorie interculturelle

du droit et des droits de l'homme, c'est-à-dire une prise en compte dans le cadre scientifique occidental des expériences « juridiques » autres, tout en respectant ce qui fait leur originalité. C'est par ce respect de l'autre à travers la découverte et la reconnaissance du pluralisme de la réalité que nous pourrions poser quelques jalons nous permettant, dans le cadre de la problématique des droits de l'homme, d'aborder un « pluralisme sain » à travers le dialogue interculturel et en vue de nous permettre l'invention d'un futur partagé et pacifié dans la complémentarité de nos différences.

« Il convient de penser de manière plurale le pluralisme, de rompre avec le credo de l'unitarisme pour ne retrouver l'unité que là où elle s'impose comme somme des données identifiées (principe d'addition) et non comme un ensemble dont une partie des constituants font l'objet de récusation ou de réduction (principe de soustraction) » (E. Le Roy, 1997, p. 37-38).

C'est en envisageant la dignité de l'homme dans ce multiversalisme, qu'une éducation aux droits de l'homme peut dissiper les malentendus sur les droits de l'homme, conduisant ainsi à l'unité et au vivre-ensemble harmonieux dans le monde. Mais alors, quelle approche une telle éducation pourrait-elle adopter ?

2.2. Éduquer aux droits de l'homme dans un contexte multiculturel : quelle approche ?

L'éducation aux droits de l'homme s'opère de nos jours dans un monde d'ouverture à l'autre. De même, étant donné la multiplicité des institutions de socialisation, elle se déroule à la fois en situation d'éducation formelle (école) et/ou en situation d'éducation non-formelle ou informelle (famille, apprentissage, etc.). Si l'éducation aux droits de l'homme n'implique pas la complémentarité entre ces institutions, il est

fort à parier que cette éducation risque d'échouer. F. Audigier (1988) soutient tout au long de son ouvrage que les valeurs enseignées et défendues par l'école doivent être soutenues par la famille et l'environnement social pour qu'elles soient adoptées et intériorisées par l'enfant. Cette adoption et cette intériorisation de ces valeurs suivent un processus qui a évolué énormément grâce aux changements intervenus au cours des décennies précédentes dans la gestion sociopolitique de nos sociétés. En effet, presque toutes les sociétés du monde, et plus particulièrement les sociétés africaines, connaissent une ouverture progressive aux valeurs démocratiques qui font appel à la mobilisation et à la contribution des citoyens dans leur propre gouvernance. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, l'approche traditionnelle qui consistait en une passivité de l'éduqué qui est censé recevoir religieusement et passivement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, est passée progressivement de mode. L'approche participative de l'éduqué à la construction et à l'appropriation du savoir est privilégiée. L'éducation aux droits de l'homme, que ce soit dans un cadre formel ou informel, devrait suivre le même processus. Elle était considérée (continue de l'être d'ailleurs) comme un simple apprentissage du cadre institutionnel, des principes généraux et des outils de défense des droits de l'homme. Ainsi, l'éducation aux droits de l'homme est conçue comme se déroulant successivement au niveau de trois types d'institutions de socialisation complémentaires : la famille, l'école et le milieu professionnel ou associatif. La première est le lieu où l'enfant débute la connaissance de l'homme, sa dignité, ses droits et devoirs, etc. L'école prend ensuite le relai en formalisant les

connaissances et pratiques transmises dans le cadre de l'éducation familiale à travers l'enseignement des normes et valeurs inhérentes aux droits de l'homme. Enfin, l'expérience professionnelle et/ou associative permet d'incarner ces valeurs dans les pratiques pour en apprendre les variantes, les modulations et les évolutions possibles.

Mais l'ouverture des sociétés contemporaines aux valeurs démocratiques de discussion, de relativisation a amené à une critique d'un tel processus jugé non seulement trop traditionnaliste, mais aussi très embrigadant pour le futur citoyen libre qu'est l'enfant. Deux types de critiques majeures vont être déterminantes : le questionnement de ce que sont les droits de l'homme, c'est-à-dire, la mise en cause de leur encrage culturel tel qu'expliqué plus haut et la compréhension des sociétés humaines comme n'étant pas homogène, contrairement à la pensée occidentale de laquelle a découlé la conception des droits de l'homme telle que nous la connaissons de nos jours.

« La société est alors considérée comme un lieu de débats et de conflits, comme un lieu où s'expriment des divergences d'intérêts, mais aussi un lieu où les initiatives des uns et des autres, les coopérations, les actions communes, construisent de façon prioritaire cette société. La société n'est plus structurée et organisée par des institutions à peu près stables, mais elle est constamment produite par les acteurs sociaux eux-mêmes. Dans cette perspective, la socialisation des jeunes n'est plus directement liée à la transmission de normes, de règles et de valeurs venant d'un monde adulte relativement stable. Elle est d'abord comprise comme la capacité de l'individu à construire ses normes, à partir de ses expériences, de ses activités de coopération, de ses capacités à débattre et à résoudre des conflits, à affirmer ses intérêts, etc. » (F. Audigier, 2000, p. 10).

Ce « renversement de perspective » (F. Audigier, 2000, p. 10), amène à comprendre qu'aujourd'hui, pour éduquer aux droits de l'homme,

la transmission des normes ne suffit pas, que le conditionnement pavlovien n'est plus opérant. L'éducation aux droits de l'homme doit solliciter les éduqués : ce sont eux qui doivent construire les connaissances autour de ces droits à partir de leur encrage socioculturel (ils ne doivent pas avoir l'impression qu'on leur livre ces connaissances clés en mains) ; ensuite ils doivent être sollicités à mettre en œuvre le fruit de leur conceptualisation (théorisation) et à réfléchir sur ces expériences. En effet, l'éducation aux droits de l'homme devrait débiter par la sollicitation de l'éduqué à la conceptualisation : construire des concepts autour des droits de l'homme, les analyser à partir des situations sociales de son environnement, les comprendre. Cette opération de base permet à l'éduqué d'être en quelque sorte le constructeur du cadre théorique des droits de l'homme et non un simple « receveur » de concepts et de sens construits ailleurs pour lui.

« Conceptualiser, c'est construire des instruments de pensée et d'action pour comprendre autrement qu'avec les outils du sens commun, le monde, les relations entre les personnes, entre les personnes et les pouvoirs, la résolution des conflits, *in fine* sa place dans la société. Construire des concepts, c'est construire des outils permettant de simplifier et de penser une réalité complexe, multiforme, qui, sinon, reste opaque et incompréhensible. Nous pensons toujours avec des concepts. Notre travail d'éducateur est d'aider les élèves dans cette construction » (F. Audigier, 2000, p. 11).

Il va sans dire que dans cette activité de conceptualisation et comme le dit si bien cet auteur, le rôle de l'adulte est capital car l'enfant est totalement ignorant dès le bas âge de toute valeur de son milieu. C'est à l'adulte (éducateur) de lui transmettre progressivement ces valeurs pour son intégration à son milieu. Néanmoins, il faudrait éviter de penser que les activités d'apprentissage et de conceptualisation sont forcément

successives. Pour leur efficacité, elles devraient être simultanées : l'activité d'apprentissage se double de celle de la théorisation, ce qui rend toute éducation plus efficace car le but de toute éducation, qu'elle soit occidentale ou traditionnelle africaine, c'est de former des citoyens intégrés à leur société, mais libres. Cette liberté ne survient que lorsqu'on apprend au futur citoyen à prendre des initiatives, fruit de sa réflexion. Ceci n'est pas possible si le futur citoyen n'apprend pas à conceptualiser.

Cette conceptualisation servira de cadre théorique de référence pour l'expérience de l'éduqué sur les droits de l'homme dans ses relations humaines (familiales, scolaires, professionnelles, associatives). Il y incarne les principes des droits humains et permet de les faire évoluer suivant l'époque et la société dans lesquelles l'on est. Cette approche de l'éducation aux droits de l'homme, en rendant l'éduqué sujet et destinataire (pour parler comme E. Kant) des droits de l'homme, le rend responsable de ces droits, c'est-à-dire responsable de la défense des droits de l'homme.

Conclusion

Éduquer aux droits de l'homme dans le contexte multiculturel mondial de nos jours pose un défi à l'humanité : trouver les valeurs humaines qui constituent le dénominateur commun de référence de la dignité humaine et la démarche appropriée à la diversité de l'expression de l'humanité dans des contextes culturels différents. Les replis identitaires et la méfiance développés par beaucoup de milieux socioculturels à propos des droits de l'homme tels qu'ils sont connus de nos jours relèvent non pas de l'absence de préoccupations relatives à la protection de l'homme dans

ces milieux, mais à la manière dont ces droits sont présentés comme quelque chose d'étranger à ces milieux et importés de l'extérieur. En effet, l'idéologie actuelle des droits de l'homme a une origine occidentale et se propage comme une conquête d'un Occident éclairé sur les obscurantismes d'autres civilisations. Une telle conception des droits de l'homme, au lieu de servir ceux-ci, constitue plutôt un handicap à leur propagation. Ainsi, toute entreprise d'éducation aux droits de l'homme ne sera qu'une vaine lutte, une source de discorde au lieu d'être ce qui serait un catalyseur du vivre-ensemble harmonieux mondial.

La conscience de la protection de la dignité de l'homme est un dénominateur commun de toutes les sociétés. Mais dans la pratique, cela prend des formes et des pratiques différentes selon l'héritage culturel du milieu dans lequel l'on est. Ainsi donc, l'éducation aux droits de l'homme devrait, pour servir de moyen d'harmonie sociale nationale et internationale, changer d'approche. Celle-ci devrait consister à chercher, au-delà des particularismes identitaires, les éléments communs de la dignité humaine, à analyser ensuite le contexte socioculturel dans lequel cette éducation devrait se faire pour y déceler l'incarnation des valeurs humaines communes et à les promouvoir. Cette approche impose un changement de méthode dans l'éducation aux droits humains. Jusque-là, l'éducation aux droits de l'homme se fait par une sorte de « livraison » des savoirs et des savoir-faire sur les droits de l'homme à des éduqués passifs à qui on demande simplement d'apprendre ce qu'on leur enseigne. La nouvelle méthode consistera à faire appel à la participation des éduqués qui doivent eux-mêmes se livrer au travail de conceptualisation, de

repérage et d'analyse des droits de l'homme, avec l'aide des éducateurs dont le rôle premier est de conduire (éduquer) les enfants, c'est-à-dire, de les amener progressivement, en les guidant et en les éclairant, à faire des choix raisonnables parmi la masse de valeurs et de contre-valeurs offertes par nos sociétés. Leur laisser l'entière responsabilité du choix sans les guider, c'est les soumettre à une sorte d'errance ; mais leur dicter des valeurs à prendre sans les convaincre de la nécessité d'y adhérer librement, c'est faire des enfants des hypocrites et des adultes affranchis de ces valeurs dès qu'ils en auront l'occasion. Cette méthode fera des éduqués des citoyens actifs, des concepteurs et en même temps des acteurs responsables en ce qui concerne les droits humains.

Références bibliographiques

- ALLIOT M., 1986 : *Droits de l'homme et anthropologie du droit, 1953-1989*, Paris, LAJP.
- ALLIOT M., 1980 : « Le miroir noir. Images réfléchies de l'État et du Droit français, 1953-1989 », *Bulletin de liaison du LAJP*, n°2, p. 77-86.
- ARNAUD J., 1990 : « Repenser un droit pour l'époque postmoderne », *Le Courier du CNRS*, avril, n° 75, p. 81-92.
- AUDIGIER F., 1988 : *Éducation aux droits de l'homme. Vers l'éducation nouvelle*, Lille, CEMEA.
- AUDIGIER F., 2000 : « L'éducation aux droits de l'homme », *Scholl Field*, Vol 13, CD-ROM, Ljubljana, Slovénie.
- BARRET-KRIEGEL B., 2002 : *État de droit ou empire*, Paris, Bayard.

- BENTHAM J., 2003 : *Traité des sophismes politiques et des sophismes anarchiques*, Bruxelles, Société belge de librairie [1840].
- BINOCHE B., 1989 : *Les Critiques des droits de l'homme*, Paris, PUF.
- BOUTROS-GHALI B., 1993 : « Discours du Secrétaire Général de l'Organisation des Nations Unies à l'ouverture de la Conférence Mondiale sur les droits de l'homme », document A/CONF.157/22, 12 juillet.
- BURKE E., 2011 : *Réflexions sur la révolution française*, Paris, Fayard [1790].
- DE SOUSA SANTOS B., 1998 : « Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme », *Droit et société*, Paris, n° 35, pp 79-96.
- JACQUARD A., 1991 : *De l'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanité*, Paris, Points sciences.
- KOYRÉ A., 1962 : *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, PUF.
- LE ROY E., 1984 : « Le Diable et les droits de l'homme », *Interculture*, Vol. XVII, n°1 et 2, Cahier 83, pp 67-73.
- LE ROY E., 1996 : *La « boîte noire » de l'impunité en matière de crime contre l'humanité en Afrique, Spécialement dans le cas du génocide au Rwanda*, rapport pour le Centre International pour les Droits de la Personne et le Développement Démocratique de Montréal.
- LE ROY E., 1998 : entretien du 06/01/1998, enregistrement consultable au LAJP.
- LE ROY E., 1984 : « L'esprit de la coutume et l'idéologie de la loi », colloque de l'ASTROM, *La connaissance du droit en Afrique*, Bruxelles, ASTROM.

- LE ROY E., 1994 : « Les droits de l'homme entre hâtif et le ghetto des particularismes culturels », *L'effectivité des droits fondamentaux dans les pays de la communauté francophone*, Montréal, AUPELF – UREF.
- LE ROY E., 1997 : « L'hypothèse du multijuridisme dans un contexte de sortie de modernité » in Lajoie André, Macdnold Roderick, Janda Richard, Rocher Guy (s.d.), *Théories et émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Bruxelles, Bruylant/Thémis, pp. 29-43.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (O.I.F.), 2009 : *L'éducation aux droits de l'homme. Comprendre pour agir*, Paris, Sépia.
- PAINE T., 1987 : *les droits de l'homme*, Paris, Belin [1791].
- PANIKKAR R., 1984 : « La notion des droits de l'homme est-elle un concept occidental ? », *Interculture*, volume XVII, n°1, Cahier 82, pp.3-27.
- TOURAIN A., 1992 : *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.
- VILLEY M., 2004 : *Le droit et les droits de l'homme*, Paris, PUF.
- YACOUB J., 2004 : « Pour un élargissement des droits de l'homme », *Diogène*, n° 206, pp. 99-121.

PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES, ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS ET PERFORMANCES SCOLAIRES

Ismael Aboubacar Yenikoye et Zakari Mahamadou

Département de Psychologie, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger

Résumé

La présente étude a pour objectif d'analyser les relations entre les pratiques éducatives des parents, l'estime de soi des élèves et les performances scolaires. Un échantillon de 130 sujets âgés de 10 à 16 ans, issus du Collège d'enseignement général franco-arabe de Hamdallaye (Niger) a été retenu. Deux questionnaires ont servi d'outil de collecte des données auprès des élèves. Les résultats ont mis en évidence des performances plus élevées dans le milieu souplement structuré (63,26%) comparativement aux milieux faiblement (43,18%) et rigidement structurés (54,04%). L'analyse statistique ne permet cependant pas de confirmer l'hypothèse ; par contre la seconde hypothèse postulant une relation significative entre estime de soi positive de l'élève et performances scolaires élevée est confirmée.

Mots clés : Performances, pratiques éducatives parentales, estime de soi

Abstract

This work aims to analyze the relations between the educational practices of the parents, the regard of oneself of the pupils of the College of mainstream education free-Arabic of Hamdallaye (Niger) and their school performances. The study related to a sample of 130 old subjects

from 10 to 16 years, resulting from the various mediums according to the educational styles (flexible, rigid, weak). Two questionnaires was used. The results establish a non significant relation between the educational practices and the school performances of the pupils on the one hand and a significant relation between the regard of oneself and the school performances on the other hand.

Key words : Performances, parental educational practices, estimates self

Introduction

L'éducation est définie par certains auteurs (A. O. Altwaijri, 2000), comme un ensemble d'interactions pratiques et d'influences qui permettent à l'enfant d'acquérir des connaissances et de s'accoutumer aux normes et traditions de sa société. Elle est également constituée de l'ensemble des valeurs et traditions qui sont transmises à l'enfant à travers l'influence culturelle. De la naissance à l'adolescence, l'enfant reçoit ainsi diverses consignes et influences qui l'aideront à acquérir les instruments culturels nécessaires pour son intégration sociale.

Comme toute forme d'éducation, l'éducation parentale peut se définir comme une pratique gouvernée par un ensemble de principes, guidée par un certain nombre d'objectifs et de buts, déterminée par certaines conditions et restrictions, réalisées à travers des méthodes et des mécanismes. D'un tel point de vue, les pratiques éducatives parentales ont fait l'objet de plusieurs études notamment en psychologie, en sociologie, en pédagogie, etc.

De nombreux auteurs vont ainsi tenter d'analyser et de spécifier des types ou styles éducatifs des parents, en mettant l'accent sur leur incidence sur certains aspects du développement de la personnalité de l'enfant, de son évolution sociale, cognitive, etc. Pour J.-P. Laurens (1992), les enfants qui réussissent à l'école, réussissent parce que leurs parents ont développé des pratiques éducatives attachées à la scolarité et à la réussite scolaire. Ils ont suivi, aidé et surveillé leur progéniture. Ils sont restés en contact avec l'école et ont assisté leurs enfants dans leurs devoirs scolaires.

Sur un autre plan, certains chercheurs en psychologie du développement ont tenté d'analyser les relations entre l'estime de soi et la réussite scolaire. G. Joët, C. Nurra, P. Bressoux, et P. Pansu, (2007) relèvent que l'image de soi se forge dans l'expérience que l'individu acquiert au sein de l'environnement socioculturel dans lequel il évolue. Dans la construction de l'estime de soi, les pratiques parentales apparaissent essentielles au sens où elles déterminent l'image que l'enfant se fait de lui-même. Dépendant de ses parents, l'enfant se sent comme il pense que ses parents le voient.

L'on admet ainsi qu'une estime de soi valorisante peut susciter un investissement scolaire plus élevé, et contribuer à valoriser les aspirations, les projets, voire les compétences et susciter un meilleur rendement scolaire. À contrario, certains jugements formulés par des enseignants sur leurs élèves peuvent porter atteinte à l'estime de soi de celui-ci, ainsi que le regard des autres enfants, lors d'un redoublement de classe par exemple, et en conséquence impacter négativement le rendement scolaire.

L'objet de la présente étude vise donc à analyser l'influence que les pratiques éducatives des parents et l'estime de soi des élèves peuvent exercer sur leurs performances scolaires.

1. Problématique

L'éducation familiale s'intéresse aux activités éducatives intrafamiliales, c'est-à-dire principalement celles des parents à l'égard des enfants, mais également aux interventions sociales mises en œuvre par une assez grande diversité de professionnels pour former, soutenir, aider les parents (D. Fablet, 2007). Elle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche avec comme principaux axes, les représentations ou conceptions parentales du développement et de l'éducation de l'enfant, les pratiques et styles éducatifs des parents (J. Kellerhals, C. Montandon, G. Ritschard, & M. Sardi, 1992) et leur influence sur l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (J. Lautrey, 1980 ; J. Kellerhals et al., 1992 etc.).

L'on peut cependant noter, il n'y a pas de consensus dans les écrits pour désigner et définir la notion de pratiques parentales. Différents termes sont utilisés se rapportant aux compétences parentales, au rôle parental, à la parentalité, aux compétences éducatives etc. Du point de vue des pratiques parentales elles-mêmes, la difficulté d'en déterminer un contenu consensuel est tout aussi évident.

J. Lautrey (1980) décrit trois types d'environnements possibles. Dans le premier que l'auteur définit sous la formule d'environnement aléatoire ou faiblement structuré, les événements qui s'y produisent sont irréguliers et imprévisibles. Aucune règle de la part des parents ne

détermine le comportement de l'enfant et il est donc difficile pour ce dernier de compenser les déséquilibres.

Un deuxième type d'environnement est dit rigide. Le comportement de l'enfant est soumis à l'observation de règles établies par les parents pour chaque situation. Cet environnement familial est facilement prévisible et sans surprise pour l'enfant car une fois une relation A-B connue, si A se produit, B se produira également. Pour l'auteur, ce milieu présente les régularités nécessaires aux constructions cognitives, mais il comporte peu d'événements nouveaux susceptibles de mettre le sujet en situation de déséquilibre.

L'environnement souple constitue le troisième environnement éducatif familial. L'enfant est soumis à l'observation de règles établies, mais celles-ci peuvent être modifiées en fonction des circonstances. Ce milieu réunit deux conditions à la fois : une régularité du fonctionnement familial est présente, mais il arrive parfois, en raison de certaines circonstances, que l'événement B ne se produise pas même si l'événement A a eu lieu, cette relation devenant modulée par un événement perturbateur C. La régularité de l'environnement permet donc de procéder à un processus de rééquilibration de la perturbation C. L'auteur souligne que les enfants issus d'un environnement souplesment structuré obtiennent en moyenne des performances supérieures à celles des sujets relevant des deux autres styles éducatifs parentaux.

C. M. Ogyly (1987) note, à partir d'une population de 61 enfants écossais et de 40 enfants d'origine pakistanaise de 9 à 11 ans que les élèves vivant dans une structuration familiale souple réussissent mieux à une

épreuve de causalité que les enfants vivant dans les milieux familiaux à structuration aléatoire ou rigide.

T. Gozé (1987), à partir d'une recherche sur l'acquisition du raisonnement expérimental par des adolescents africains ruraux et urbains, a observé, auprès d'une population de 27 familles à structuration aléatoire, 118 familles à structuration souple et 95 familles à structuration rigide, que le taux de réussite à une épreuve de permutations est plus élevé pour les adolescents dont la famille est de structuration souple que chez ceux provenant de la familles à structuration aléatoire ou rigide ; le constat est valable aussi bien pour le groupe de ruraux que pour celui des citadins.

A. Bacon et R. Deslandes (2004) ont répertorié plusieurs études soulignant que les enfants issus de familles, exerçant une éducation à style rigide ou faible, obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires (absences, suspensions, difficultés d'adaptation scolaire) que des enfants issus de familles exerçant une éducation souple.

M. Blouin (2008) identifie pour sa part quatre styles parentaux : autoritaire, démocratique, permissif et désengagé. Chaque style parental est associé à un ensemble d'attitudes et de pratiques qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotionnel à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Le style autoritaire regroupe les parents directifs qui mettent l'accent sur l'obéissance. Ils sont peu sensibles aux besoins de l'enfant, car ils accordent plus d'importance au contrôle du comportement. Le style permissif est peu directif et il est caractérisé par une discipline inconstante. Les parents de cette catégorie

sont généralement affectueux, mais leur encadrement n'est pas très présent, et plutôt du genre « laisser-faire ». Le style désengagé comprend les parents négligeants, qui manifestent peu d'affection et offrent peu de soutien et d'encadrement à l'enfant. Pour l'auteur, le style démocratique est celui qui a plus d'incidence positive sur le développement de l'enfant. Les parents qui adoptent ce style exigent de leurs enfants une discipline élevée, montrent de l'affection à leur progéniture, imposent des limites claires et répondent aux besoins individuels de l'enfant.

Dans le même sens, A. Oliva-Delgado, A. Parra-Jimenez, I. Sanchez-Queija et F. López-Gaviño (2007) affirment que la détermination d'un bon style d'éducatif parental doit prendre en compte certaines dimensions relatives à la promotion de l'autonomie chez l'enfant, au contrôle psychologique, à la communication ou même à l'humour, qui doit imprégner les relations parents-enfants. Au total, les pratiques parentales ont été identifiées comme étant l'élément qui exerce l'influence la plus significative sur le développement des enfants. Il devient donc évident que les pratiques parentales représentent l'élément le plus significatif qui peut aider les enfants dans les activités scolaires.

Si les pratiques éducatives constituent un premier facteur influençant la réussite scolaire de l'élève, l'estime de soi de l'élève doit également être prise en compte dans l'évolution de la scolarité de ce dernier. L'on admet en effet qu'en milieu scolaire, l'estime de soi est tout aussi déterminante.

Pour S. Coopersmith (1984, p.6), l'estime de soi est « l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle

indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important». G. Duclos (2011) considère l'estime de soi comme la résultante des relations qu'un enfant tisse avec les personnes qui sont importantes pour lui et qu'on dit « significatives ». Ainsi, les propos favorables tenus par un adulte significatif contribuent grandement à la construction d'une bonne estime de soi chez l'enfant. À l'inverse, des propos ou jugements négatifs peuvent nuire à la bonne image que l'enfant a de lui-même.

Pour P. Bressoux (2013, p 176), « le soi que l'on peut définir comme étant l'ensemble des connaissances qu'un individu porte sur lui-même, se construit en interaction permanente avec autrui, alors indispensable à la constitution de soi. C'est par un processus d'intériorisation du regard d'autrui que l'individu conçoit sa propre image de soi en interprétant ce qu'autrui pense de lui ».

Si la construction du soi est liée aux interactions interindividuelles et sociales, elle reste également sujette aux transformations qui interviennent dans les différentes périodes de vie de l'enfant, de la petite enfance à l'adolescence. À cet effet, R. Cloutier et S. Drapeau (2015) soulignent que l'adolescence est la période de la vie où l'on expérimente le plus de changements, à l'exception de la première année de vie. Elle se révèle donc cruciale dans le développement personnel de tout individu relève Domagale-Zysk (2006). Or, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction, elle est aussi un lieu de socialisation à des normes et des valeurs, un espace de relations sociales, en plus d'être un des éléments centraux dans la vie de l'adolescent (A. Barrère, 2011).

Dans ce domaine, la revue de la littérature fait état de nombreux modèles décrivant les caractéristiques de la construction de l'estime de soi, en particulier chez les élèves adolescents. Pour E. Mackenzie, A. McMaugh, et K.A. O'Sullivan (2012), dès le début du secondaire, les adolescents doivent non seulement intégrer et apprendre les matières scolaires afin d'assurer leur réussite, mais aussi composer avec de nombreux changements biologiques, sociaux et psychologiques propres à la période adolescente. Ces changements influent sur leur estime de soi et conséquemment sur leurs performances scolaires.

Selon N. Kugbey, S. Osei-Boadi et E. A. Atefoe, (2015), l'estime de soi agit comme une variable intermédiaire entre les pratiques éducatives et la réussite scolaire. La capacité des parents à encourager l'indépendance et l'initiative chez leur enfant détermine son niveau d'estime de soi qui, lui-même, impacte le niveau des performances scolaires. Les auteurs suggèrent donc que le rendement de l'élève serait lié à la nature du soi scolaire.

Au total, l'objectif de la présente étude est d'étudier l'effet des styles éducatifs parentaux et de l'estime de soi des adolescents sur les performances scolaires des élèves au collège d'enseignement général au Niger. Plus spécifiquement, nous tenterons d'analyser les relations entre pratiques éducatives familiales et performances scolaires des adolescents d'une part et l'influence du type d'estime de soi de l'élève sur son rendement scolaire d'autre part. À cet effet, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Hypothèse générale : les pratiques éducatives familiales et l'estime de soi influencent les performances scolaires des élèves au collège.
- Hypothèse opérationnelle 1 : Les élèves issus de parents à pratiques éducatives souples ont des performances scolaires plus élevées que celles des sujets issus de parents à pratiques éducatives rigides ou faibles.
- Hypothèse opérationnelle 2 : Les élèves ayant une estime de soi positive ont des performances scolaires plus élevées que celles de leurs camarades ayant une estime de soi négative.

2. Méthodologie

2.1. Les variables

L'étude comporte deux variables indépendantes : pratiques éducatives parentales et estime de soi et une variable dépendante : performances scolaires.

La variable indépendante « pratiques éducatives parentales » comprend trois modalités : souples, rigides et faibles. Ayant adopté le modèle de Lautrey (1980), les pratiques éducatives familiales ont été questionnées relativement aux aspects : choix des vêtements à porter, l'heure du coucher, les relations parents- enfants au moment des repas, les jeux à la maison, l'hygiène et l'ordre dans la maison, les activités de fin de semaine, les relations avec les adultes, etc.

Concernant la variable indépendante « estime de soi » nous avons adopté le modèle de S. Coopersmith (1984) qui comporte des items dont les réponses sont dichotomiques (1- me ressemble et 2- ne me ressemble

pas) où les adolescents expriment leurs sentiments, leurs opinions ou réactions dans des circonstances déterminées se rapportant par exemple aux aspects suivants : Le sujet ne se fait pas de soucis, le sujet prend facilement la parole en classe, le sujet a une bonne opinion de lui-même ; il se sent bien à l'aise en classe comme à la maison,, il est fier de ses résultats etc.. Les items utilisés sont repartis en quatre échelles : échelle générale ou personnelle, échelle sociale, échelle scolaire et échelle de mensonge.

La variable dépendante « performances scolaires » désigne la moyenne annuelle obtenue par l'élève. Elle comprend deux modalités : faible (inférieure à 10 sur 20) et élevée (supérieure à 10/20).

2.2. Population : le terrain d'étude

La rurale de Hamdallaye située à 35 km de la commune urbaine de Niamey. **Un échantillon** de 130 sujets au total, de 10-16 ans, regroupant l'ensemble des élèves du collège a permis d'étudier l'influence des pratiques éducatives familiales et de l'estime de soi sur les performances scolaires des sujets. La répartition selon les niveaux est la suivante : 3^e : 28 élèves ; 4^e : 30 élèves ; 5^e : 32 élèves et 6^e : 40 élèves. Au total, l'échantillon comporte 66 filles et 64 garçons.

2.3. Les outils

Deux questionnaires ont été utilisés pour le recueil des données. Le type de structuration éducative parentale a été mesuré à l'aide du premier questionnaire consacrée à la structuration éducative parentale (QSEP de J. Lautrey 1980). Ce dernier comporte 17 questions réservées aux élèves. Pour chaque question, trois choix de réponses sont proposés et chacun

correspond à un des trois types d'attitudes éducatives parentales (faible, rigide et souple). Le type de structuration éducative parentale est déterminé par le nombre de réponses faibles, souples et rigides. Pour éviter la systématisation du choix des réponses, l'ordre d'apparition des différents types d'attitudes éducatives parentales varie d'un item à l'autre.

Le deuxième questionnaire a été utilisé pour mesurer le niveau de l'estime de soi ; il s'agit de l'inventaire d'estime de soi (SEI⁸) de S. Coopersmith (1984). Celui-ci a été construit pour mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même dans le domaine social, familial, personnel et scolaire. Les items relatifs à une estime de soi positive se recensent par exemple dans les aspects ci-après :

• Le sujet ne se fait pas de soucis,
• Le sujet prend facilement la parole en classe,
• Le sujet a une bonne opinion de lui-même,
• Le sujet se sent bien apprécié par les jeunes de son âge,
• Le sujet se sent bien à l'aise en classe comme à la maison,
• Le sujet est fier de ses résultats.

Concernant les performances scolaires des adolescents, des registres de classes ont été utilisés pour collecter les données relatives aux moyennes annuelles des élèves. Après l'autorisation de l'administration scolaire, nous avons procédé à l'enquête proprement dite avec les élèves.

Concernant le traitement statistique, les résultats sont présentés sous forme de fréquences. Notre souci étant d'étudier la relation entre les pratiques éducatives parentales et les performances scolaires d'une part, l'estime de soi et les résultats scolaires d'autre part, il nous faut donc

⁸Inventory of Self Esteem

comparer des fréquences de groupes deux à deux qui sont indépendants d'où le choix du test du Khi-deux.

3. Résultats

Les résultats sont présentés selon les deux hypothèses opérationnelles ; rappelons que la première postule que les élèves issus des parents à style éducatif souple ont des performances scolaires plus élevées que celles des sujets issus de parents à pratiques éducatives rigides ou faibles.

3.1- Relations entre pratiques éducatives familiales et performances scolaires des élèves

À l'examen des résultats issus de la figure 1 ci-dessous, nous constatons que 19 élèves sur un total de 44 sujets issus de parents à pratiques éducatives faibles (soit 43,18%) ont des performances élevées contre 63,26% dans le milieu souplement structuré (31 sur 49) et 54,05% (15 sur 37) dans le milieu rigide.

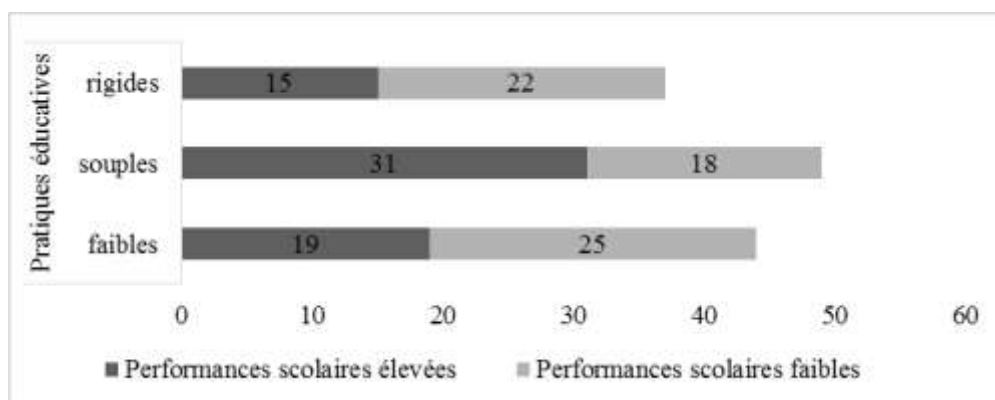


Figure 1 : Performances scolaires des élèves selon les pratiques éducatives de leurs parents

Il apparaît que le milieu souplement structuré produit de meilleurs rendements scolaires comparativement aux milieux rigidement et faiblement structurés. L'analyse statistique ne permet cependant pas de conforter l'hypothèse car les valeurs $Pr = 0.036 > \alpha^* = 0,01695243$ relatives au croisement : milieu souplement structuré contre milieu rigidement structuré d'une part et $Pr = 0,052 > \alpha^* = 0,01695243$, concernant la comparaison des milieux souplement et faiblement structurés d'autre part ne sont pas significatives.

3.2- Relations entre l'estime de soi de l'élève et le rendement scolaire

Rappelons que la seconde hypothèse pose que les élèves ayant une estime de soi positive ont des performances scolaires plus élevées que celles de leurs camarades ayant une estime soi négative. Les résultats obtenus sont les suivants :

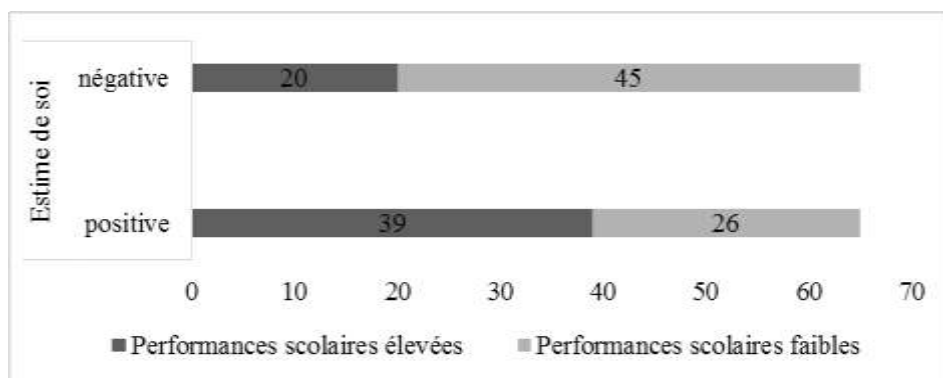


Figure 2 : Relation entre estime de soi et performances scolaires

Concernant les sujets à estime de soi négative, on recense 20 élèves sur 65, soit 30,77% qui obtiennent des performances scolaires élevées. Par

contre, ils sont 39 sur 65 soit 60% dans le groupe à « estime de soi positive », à se ranger dans la même catégorie des élèves à performances scolaires élevées.

Les résultats de l'analyse statistique indiquent que la valeur du Khi-deux calculé (11,20) est nettement supérieure à la valeur critique (3,84) au seuil de 5%. L'on conclue que l'estime de soi est fortement corrélée avec les performances scolaires. Autrement dit, plus l'estime de soi est positive, plus les performances scolaires sont élevées d'une part et plus l'estime de soi est négative, plus les performances scolaires sont faibles d'autre part.

4-Discussion

Dans la majeure partie des études relatives à la structuration de l'environnement familial, le style éducatif « souple » est le plus bénéfique au développement cognitif de l'enfant : ce dernier sait les limites parentales et le cadre de référence à ne pas franchir, limites dont les raisons lui sont par ailleurs expliquées. De plus, les parents considèrent le point de vue de leurs enfants, leur accordent la parole et répondent à leurs préoccupations. Les comportements d'autonomie et de prise d'initiative par l'enfant sont encouragés. Dans le cadre de la présente étude, si l'hypothèse première n'a pas été statistiquement établie, l'on a cependant pu noter que le milieu souplement structuré présente la plus forte proportion d'élèves à performances élevées (63%) contre 54,05% et 43,18% respectivement pour les milieux rigidement et faiblement structurés.

Si nos résultats vont dans le même sens que certaines études en particulier : M. Allès-Jardel, Métral et V. Scoppelliti (2000), qui n'ont pas trouvé une relation significative entre les pratiques éducatives parentales et les performances scolaires des élèves d'une part, M. R Herman et al. (1997) qui remarquent une association négative avec chacune des trois dimensions du style parental, l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie, avec une primauté accordée à l'encadrement parental d'autre part, pour J. Lautrey (1980) cependant, les pratiques éducatives souples sont les plus bénéfiques au développement cognitif. Dans une telle configuration, les parents insistent sur les aspects d'initiative personnelle, de curiosité d'esprit et d'esprit critique en appliquant des pratiques démocratiques dans leurs relations avec leurs enfants. À *contrario*, on observe en milieu parental rigide de fortes exigences des parents en matière de contrôle des activités des enfants, avec pour conséquence, la limitation des occasions susceptibles de permettre à ces derniers de prendre leurs propres décisions ou d'échanger avec leurs parents sur leurs besoins

Dans le contexte nigérien, les conditions socioéconomiques et culturelles et le niveau d'instruction des parents ont une grande influence sur la structuration familiale et l'adoption d'un style éducatif parental donné ; il est courant d'imposer des règles pour la socialisation des enfants, car l'autonomie est rarement mise en avant. Les styles éducatifs parentaux dominants sont davantage portés vers la rigidité. L'on relève en effet que les parents sont très stricts sur le respect des valeurs éducatives traditionnelles, comme l'obéissance, le conformisme, et auront tendance à

éduquer leurs enfants dans la logique de la coercition (punitions corporelles, etc.), de la fermeté et de l'autorité (style rigide).

La culture constitue donc un puissant facteur qui différencie et structure les multiples dimensions de la vie familiale comme la cohésion, l'exercice de l'autorité parentale ou l'usage des sanctions qui, elles-mêmes peuvent comporter un effet non négligeable sur les performances scolaires des élèves. Il ne faut donc pas s'étonner que sur un échantillon de 130 élèves, 49 seulement affirment être issus du milieu souplement structuré, contre 89 provenant des milieux faiblement et rigidelement structurés. Par contre il est symptomatique de relever que seulement 37 enfants sur 130 sont répertoriés au titre du milieu rigidelement structuré alors même qu'il s'agit là de la culture dominante de la société traditionnelle nigérienne. Cette « distorsion » rend sans doute compte de la principale faiblesse de la présente étude : celle d'avoir questionné les enfants et non pas les parents pour déterminer le style éducatif. Si en effet des aspects de l'éducation relatifs au choix des habits que l'enfant doit porter, à sa participation aux conversations des adultes, aux heures de coucher et de manger, à l'hygiène et l'ordre domestique peuvent comporter une signification précise pour les parents en situation de choix éducatif, s'agira-t-il de la même signification pour l'enfant de 10 à 16 ans interrogé sur ces mêmes dimensions ? N'y a-t-il pas là un élément susceptible de réserver la portée des réponses émises par les sujets ?

Concernant la seconde hypothèse, nous avons postulé qu'une estime de soi positive est de nature à susciter des performances scolaires plus élevées. Les résultats obtenus permettent de noter une différence

significative entre les deux groupes (estime de soi positive, estime de soi négative), en faveur des premiers. Ils viennent ainsi corroborer les observations faites par V. Jendoubi, (2002), M. DeLéonardis et Y. Prêteur (2007) qui ont mis en évidence une relation significative entre réussite scolaire et estime de soi. Selon les auteurs, l'estime de soi exerce une influence et un pouvoir de prédiction sur la performance scolaire. Les élèves qui ont de bons résultats scolaires ont une bonne estime de soi scolaire et vice versa.

Selon A. Lamia (1998), une bonne estime de soi scolaire prédit une bonne estime de soi globale. De même qu'une mauvaise estime de soi scolaire prédit une mauvaise estime de soi globale. L'auteur souligne « qu'une bonne estime de soi, résultant d'une auto-évaluation positive, facilitera l'adaptation sociale de l'enfant à l'environnement scolaire et lui permettra de se retrouver dans une situation de réussite scolaire, telle qu'elle est définie par les enseignants et par le système scolaire» (A. Lamia, 1998, p.111).

Pour A. Rajeswari, S. Tamilenth, R. Sumathi (2014), l'estime de soi a une influence sur les objectifs que se fixent les élèves et sur leur volonté de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre

L'estime de soi des élèves est donc un prédicteur significatif des performances scolaires des élèves ; ces derniers sont sensibles à la perception qu'ont parents, pairs et enseignants de leurs compétences et la confiance qu'ils ont en eux reflète en partie ces perceptions. Les messages de leur entourage (soutiens, encouragements, critiques, conseils, attentes) ont ainsi une influence et font donc évoluer leur confiance en leurs

capacités d'apprendre. Or la confiance invite à la performance. Sous des appellations variées, la plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement ainsi que dans nos réalisations. Au total, l'élève qui a une estime de soi positive accomplit un meilleur travail scolaire et résiste mieux aux pressions exercées par ses camarades. Il est en outre sociable et hésite moins à tenter de nouvelles expériences et à prendre des risques nouveaux.

Conclusion

Au terme de la présente étude, l'on a pu relever une certaine relation entre les variables étudiées. L'hypothèse postulant que les pratiques éducatives familiales influencent les performances scolaires des adolescents n'est pas statistiquement établie. De manière formelle cependant, les enfants issus de parents adoptant une pratique éducative souple, semblent offrir un environnement plus propice aux bonnes performances scolaires comparativement à ceux exerçant une pratique éducative rigide ou faible. En outre, de bonnes performances scolaires ont pu être corrélées avec une bonne estime de soi chez des élèves adolescents au Niger. L'on peut soutenir qu'une structuration familiale souple, cumulée avec la construction d'une estime de soi positive, constitue un terrain favorable à une bonne réussite scolaire. Il y a sans doute là, une problématique qui appelle de nouvelles recherches.

Références bibliographiques

- Allès- Jardel M. et al., 2000 : Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire des élèves de 6^e. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 4 (1), pp. 63-91.
- Altwaijri A. O., 2008 : « L'éducation parentale dans le monde musulman » *Revue l'islam aujourd'hui*, numéro 26
- Bacon A. et Deslandes R., 2004 : « Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n°2, pp. 181-201.
- Barrère A., 2011 : *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.
- Bawa I. H., 2002 : *Influence de l'estime de soi sur les résultats scolaires : cas des élèves du CEG de Badou-Ville*. Mémoire de maîtrise, Filière de Psychologie Appliquée, Université de Lomé.
- Blouin M., 2008 : *Liens entre les pratiques éducatives parentales et la présence de troubles de comportement intériorisés chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bressoux P., 2013 : *Reconnaissance d'autrui et valeur de soi*. In J. Baillé, *Du mot au concept : valeur* ; Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cloutier R. & Drapeau S., 2015 : *Psychologie de l'adolescence* (4^e édition). Montréal, ChenelièreÉducation.
- Coopersmith S., 1984 : *Inventaire d'estime de soi*. Paris : ECPA.

- De Léonardis M. & Prêteur Y., 2007 : *Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence*. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)*. Rennes: PUF.
- Domagala-Zysk E., 2006: The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School, Psychology International*, 27(2), pp. 232-247.
- Duclos G., 2011 : *L'estime de soi selon Germain Duclos* : Université de Paris.
- Fablet D., 2007 : *Les professionnels de l'intervention socio-éducative*, Paris, L'Harmattan.
- Goze T., 1987 : *Milieu africain et développement cognitif : une étude du raisonnement expérimental chez l'adolescent ivoirien*. Thèse de doctorat en Psychologie Université de Caen-Normandie, France.
- Herman M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. D., 1997 : The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), pp. 34-67.
- Jendoubi V., 2002 : *Estime de soi et l'éducation scolaire*, Genève, Suisse.
- Joët G., Nurra C., Bressoux P. & Pansu P., 2007 : « Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves ». *Psychologie & Éducation*, 3, pp. 23-40.

- Kellerhals J., Montandon C., Ritschard G. & Sardi M., 1992 : « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents ». *Revue française de sociologie*, 33, pp. 313-333.
- Kugbey N., Osei-Boadi S. & Atefoe E.A., 2015 : « The Influence of Social Support on the Levels of Depression, Anxiety and Stress among Students in Ghana. " *Journal of Education and Practice*, 6 (25), pp. 135-140.
- Lamia A., 1998 : *L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge*. In Bolognini, M. & Preteur, Y. (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Laurens J.-P., 1992 : *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.
- Lautrey J., 1980 : *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mackenzie E., McMaugh A. & O'Sullivan K.-A., 2012 : Perceptions of Primary to Secondary School Transitions : Challenge or Threat ? *Issues in Educational Research*, 22(3), pp. 298-314.
- Ogilvy C. M., 1987: *Family type, cognition and social thinking in two ethnic groups*. Unpublished doctoral dissertation, University of Strathclyde.
- Oliva Delgado A., Parra Jimenez A., Sanchez-Queij, I. & LópezGaviño F., 2007: « Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente ». *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 49-56.

Rajeswari A., Tamilenth S. & Sumathi R.: 2014: « Modern trends in school counseling-an overview". *Journal of multidisciplinary scientific research*, 2(3), pp. 6-9.

MOYENS DE COMMUNICATION TRADITIONNELS AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT : LA CHANSON POPULAIRE HAUSA

Alka Ousmane Mahamadou

Département de Littérature, Art et Communication Université de Zinder, Niger

Résumé

La chanson populaire hausa de la période politique d'exception au Niger a bouleversé la mentalité des citoyens confrontés aux dures conditions existentielles du régime politique démocratique. En effet, cette forme d'expression est conçue comme une manifestation singulière, en un temps et dans un espace donné, à l'image des messages ordinaires tenus au sein des communautés. Cet article étudie les relations existantes entre le texte poétique oral et l'expression du progrès au sein de groupes sociaux. Aussi, il sera question de montrer comment la chanson populaire hausa qui est un moyen de communication traditionnel insuffle les clefs du développement à la société et au milieu, en fonction de son évolution. Nous y révélerons le rôle de la chanson populaire hausa dans la réflexion sur le développement ainsi que son impact sur les valeurs culturelles des sujets.

Mots clés : chanson populaire, communication, culture, développement, Niger, société.

Abstract

The hausa popular song of the exceptional period in Niger, from 1976 to 1989, has upset the mentality of citizens faced with hard living

conditions of the previous democratic political regime. Indeed, that form of expression is conceived of as a particular manifestation, at a given time and in a given space, the reflection of ordinary messages held among communities. In this article, we intend to study the relationship between the oral poetic text and the expression of progress within social groups vegetating in a state of systematic poverty. Therefore, it will be about showing how the hausa popular song, being the memory of people, instills the keys to development in the society and milieu, according to its development. We will bring to light the role of the hausa popular song in the reflection about development as well as its impact on the cultural values of individuals and social groups.

Key words: popular songs, communication, culture, development, Niger, society.

Introduction

Au Niger, la chanson populaire est l'une des créations artistiques les plus prolifiques. Elle constitue un élément fondamental de la culture populaire, tant par sa fixation thématique dans la vie quotidienne des individus que par sa diffusion massive au sein des groupes sociaux. La chanson populaire s'avère un moyen de communication traditionnel, un texte culturel révélateur des forces qui agissent au sein de la pensée et de la conscience de la société, avec les transformations que ces individus unis connaissent dans leur existence quotidienne. Il s'agit assurément d'une activité humaine endogène et profondément enracinée dans l'histoire qui a

accompagné l'être humain à travers les aléas et transformations intervenus dans son existence.

Aussi, la chanson populaire se révèle un miroir de la culture qui porte au sein de ses différents textes les tendances immuables, à travers lesquelles s'expriment et se transmettent les visions, coutumes et traditions d'une communauté ainsi que les idéaux auxquels aspire tout groupe humain, dans tous les domaines de la vie. La chanson populaire est un moyen d'expression et de transmission simple et efficient qui efface les clivages artificiels entre destinataire et destinataire, créant un environnement de communication où convergent mais aussi d'où émanent, dans le même mouvement, les impulsions, les conceptions et les croyances qui s'agitent au sein de la société.

Voilà qui justifie le choix du sujet de recherche : Moyens de communication traditionnels au service du développement : la chanson populaire hausa⁹. En effet, les groupes sociaux ont trouvé en la chanson populaire un vecteur d'expression et de réalisation du développement. Le développement signale qu'il y a du progrès dans différents domaines de la vie sociale. Toute société humaine est composée d'un groupement d'hommes. Or, l'homme est l'acteur principal du développement parce que c'est à travers ses actions que du progrès et des transformations pourront être réalisés dans tous les domaines : spirituel, physique, économique, et autres. Ainsi, le terme de développement désigne l'amélioration des

⁹ Nous adoptons cette orthographe dans le souci de respecter la transcription de l'alphabet de cette langue comme le stipule l'Arrêté n°01/MEN/SCNRE/MJSC/MESR/M.INF/MDR/MI du 15 mars 1981. Ainsi, le u est prononcé ou ; d'où hausa au lieu de haoussa.

conditions et de la qualité de vie d'une population, et renvoie à l'organisation sociale servant de cadre à la production du bien-être. En effet, le développement désigne la capacité d'un individu ou d'un groupe à décider pour lui de ce qui le concerne et à participer au débat citoyen. Cette réflexion montre comment la chanson populaire traduit le cadre de progrès des communautés. L'hypothèse générale de travail est donc la suivante : les chansons populaires hausa sous une forme poétique traduisent le développement. Nous avons analysé une vingtaine de chansons populaires de la période d'exception au Niger, de 1976 à 1989. Toutefois, pour atteindre les objectifs fixés, l'étude fait recours aux enquêtes de terrain, à l'analyse des discours, à la visualisation des enregistrements audio-visuels des chansons cibles. Cette démarche méthodologique nous permet d'articuler le travail en deux grandes étapes : la contribution de la chanson populaire dans la réflexion sur le développement ; la chanson populaire en tant que moyen de communication et texte culturel.

1. Le rôle de la chanson populaire dans la réflexion sur le développement

Une étude attentive de la thématique des chansons populaires du Niger de la période considérée révèle, aussi bien à travers les titres des œuvres poétiques que dans le corps des airs, un imaginaire particulièrement fondé sur une configuration tripartite.

1.1. La chanson populaire inductrice de transformations spirituelles

La littérature orale en général vise surtout le domaine spirituel, et même l'aspect intellectuel de l'homme parce qu'elle est une œuvre de l'imagination qui aide le sujet à transcender le monde physique. Dans cet état, l'individu pourra avoir des inspirations et de la créativité qui génèrent de nouvelles idées. Ces idées transforment inéluctablement sa vie spirituellement ou technologiquement. C'est en apprenant nos cultures et nos traditions que les enfants qui sont la future génération, s'instruisent des valeurs qui sont bonnes pour notre société. Le vrai développement est celui qui provient de chez soi et de son environnement naturel. Au sujet de sous-développement au Tchad, A. Khalil, (2000 : 253-254) remarque que « Pour remédier à cette situation, on a opéré une sorte de retour en arrière, afin de retrouver le point de repère nécessaire pour rectifier le parcours, d'où le développement centré sur l'homme ».

Il découle que la chanson populaire peut servir comme un instrument par lequel les individus découvrent leur identité perdue. Peu de développement pourrait être actualisé dans une société qui ne se concilie pas avec sa culture. C'est pourquoi la chanson populaire exhorte à l'éducation des enfants. Mais pour que cette éducation qui prépare l'enfant à ses tâches futures, à son intégration spontanée dans le processus du développement national soit une réussite, il faut qu'elle soit entreprise dès la tendre enfance (O. M. Alka, 2006). L'enfant observe et imite les comportements des membres de son environnement, pourvu que celui-ci soit sain. Cette initiation vise à donner à l'enfant une puissance morale et

mentale qui conditionne et aide à sa réalisation parfaite et totale. Orienter les consciences populaires vers une participation réelle et désintéressée, telle est l'opinion développée à travers la chanson populaire. À la jeunesse, il est recommandé humilité et solidarité (O.M. Alka, 2006 : 236) :

« Je vous conseille jeunes garçons relève de demain,
ainsi, que vous jeunes filles du Niger,
écoutons les conseils de nos parents et dirigeants,
il est un devoir pour chaque enfant d'être poli, '
accepter humblement les conseils des éducateurs ».

Façonner l'enfant signifie l'amener à saisir le sens de la collectivité. Il doit bannir l'individualisme et s'atteler à mener une existence dans laquelle il est et demeure au service des autres membres du groupe. En somme, les transformations spirituelles induites par la chanson populaire ont pour corollaire de conduire les individus dans la voie du développement.

1.2. La chanson populaire vecteur de développement social

En Afrique, la littérature traditionnelle est transmise oralement par les vieux, les griots, les poètes, les anciens qui sont les gardiens de la tradition. La littérature orale est très importante dans la société traditionnelle parce qu'elle fait partie de la vie du peuple. Alors, elle est transmise fidèlement de génération en génération selon les fonctions qu'elle joue dans la société. J. Cauvin (1980 : 6) affirme à ce sujet :

« Une société orale a lié son être profond, sa mémoire, son savoir, ses conduites valorisées, son histoire, sa spécificité à la forme orale de sa communication. C'est-à-dire qu'il n'y a pas seulement échange de messages dans l'instant actuel, mais il y a aussi un échange entre le passé et le présent, avec ce qui fait que telle société dure à travers le temps parmi d'autres sociétés ».

Ainsi, la chanson populaire s'intéresse à expliquer l'origine de l'homme dans la civilisation de l'environnement du sujet, de régler la moralité dans la vie sociale et d'analyser le sens de l'existence en s'appuyant sur les traditions des ancêtres. C'est pourquoi une part importante des chansons populaires hausa procède de la dénonciation des maux dont souffre la société, de la contestation des solutions proposées par les dirigeants en vue de juguler les crises et de la révolte contre l'impuissance à changer le monde dans lequel vivent les communautés. L'analyse des chansons populaires de notre corpus révèle que les maux dont souffre la société sont la résultante d'une situation socio-économique défectueuse (O. M. Alka, 2006 : 179). Le discours poétique révèle un rapport de congruence qui existe entre les comportements des sujets et la nature de leur environnement. Il résulte que les différents phénomènes naturels (sécheresse, famine) conjugués à la nature de l'économie (pauvreté) ont des conséquences tangibles sur la moralité des individus et des groupes.

En procédant par la démarche discursive consistant à révéler ces tares sociales, les chansons populaires hausa critiquent des pratiques et des comportements insolites, contraires aux valeurs morales :

« Ceindre sa taille,
abuser de l'alcool,
se livrer au jeu de hasard,
à la médisance, au mensonge,
et au brigandage... » (O. M. Alka, 2006 : 180).

La chanson populaire révèle ainsi un dérèglement des sujets contrairement à la conception traditionnelle qui en fait des êtres irréprochables.

Ce dérèglement des personnages apparaît aussi bien à travers leurs comportements que dans leurs actions quotidiennes. En effet, « ceindre sa taille », « abuser de l'alcool » et « se livrer au jeu de hasard » sont des attitudes calquées sur le modèle colonial. D'où, le discours poétique révèle l'aliénation culturelle des sujets, c'est-à-dire la dépossession, le rejet des valeurs d'un individu au bénéfice de celles d'un peuple ou d'une personne étrangère. Cette dépersonnalisation s'affirme mieux à travers le comportement vestimentaire qui représente pour cette catégorie sociale, la clef de toute réussite. L'action de se ceindre la taille est une métaphore qui exprime la physionomie de la guêpe maçonner. Et sur un ton satirique, la chanson populaire tente de corriger ce comportement vestimentaire insolite :

« Hôte de la cheftaine,
Portant des chaussures grossières,
La ceinture du pantalon en forme de carquois,
Et la base évasée comme un sac... » (O. M. Alka, 2006 : 181).

La description démesurée de l'habit de l'aliéné relève de l'intentionnalité de la chanson populaire de trouver à la dérision le contrevenant, afin de décourager ceux qui seraient tentés d'imiter ce type de comportement contre nature. Consécutivement, d'autres attitudes aussi blâmables les unes que les autres viennent s'y greffer. Il s'agit entre autres de la consommation abusive d'alcool et les jeux de hasard qui excluent les sujets de l'outré participation au progrès national.

Aussi, l'expression de la violence verbale adoptée à travers la chanson populaire hausa apparaît comme une façon de lutter, avec les mots, contre l'absurdité des actions de ceux qui ont en charge le destin des citoyens. En somme, elle apparaît comme une thérapie collective par la conscientisation des individus et des groupes.

En brassant une pluralité de thèmes, la chanson populaire offre l'opportunité aux parents d'apprendre aux plus jeunes les mœurs de la société. Certaines des chansons qui se basent sur des vertus et des leçons de l'obéissance, de la bonté, de la patience, de l'honnêteté, de l'hospitalité, aident les parents à régler les conduites de leurs enfants :

« Je vous conseille jeunes garçons relève de demain,
Ainsi que vous jeunes filles du Niger,
Evite, l'alcool, la drogue et les jeux de hasard,
Evite, jeunes filles, les errances nocturnes sur les boulevards,
Ecoutons les conseils de nos parents et dirigeants,
Il est un devoir pour chaque enfant d'être poli,
D'accepter humblement les conseils des éducateurs » (O. M. Alka, 2006 : 182).

De cette façon, les vieux transmettent les croyances et les expériences de leur race. Les jeunes apprennent facilement leur langage à travers l'emploi des proverbes et de certaines tournures métaphoriques. Il en va que ce type de littérature orale est un phénomène qui se produit dans un milieu donné pour apporter des changements positifs chez ceux qui y habitent. Par conséquent, on constate la manifestation du développement dans une société quand les mauvaises circonstances qui y existaient sont transformées positivement.

L'homme ressent souvent le besoin de réaliser ses ambitions dans les domaines physique, mental et spirituel correspondant aux dimensions du développement. Mais l'on ne pourra pas arriver à cette transformation si l'on ne considère pas tous les aspects de l'homme. La tâche du développement appartient à toutes les composantes de la société. C'est pourquoi, il est nécessaire de sensibiliser et mobiliser toutes les composantes sociales en vue de trouver des solutions aux problèmes socio-politiques qui entravent l'évolution positive des communautés. La chanson populaire hausa œuvre dans ce sens⁶ :

« Cessons de dire «donnez-nous ! Donnez-nous !" peuple du Niger,
"Donnez-nous ! Donnez-nous !" toujours avilit,
"Donnez-nous ! Donnez-nous !" toujours fait honte,
Garçons et filles du Niger,
Mieux vaut nous atteler tous au travail » (O. M. Alka, 2006 : 194).

On retrouve la même préoccupation dans une autre chanson populaire qui fustige les relations internationales :

« Évitions de solliciter l'extérieur, optons pour notre souveraineté,
Évitions l'oisiveté qui prousse l'individu à voler,
Elle pousse l'individu à quémander auprès de ses pairs,
Elle transforme l'individu en un poids social » (O. M. Alka, 2006 : 194).

« Solliciter », « voler », « quémander », « poids social » sont autant de termes dévalorisants qui caractérisent le sujet enclin à la mendicité. Or, dans un environnement renversé, « Les personnages diminués ne peuvent vivre que dans cette atmosphère de dépendance imposée ou voulue, dont l'issue est généralement la naissance d'une horde incontrôlée de vagabonds et de mendiants » (O. M. Alka, 2006 : 194).

En somme, il va sans dire que l'on ne peut pas aliéner la chanson populaire hausa de la vie sociale parce que c'est une institution sociale qui exprime la vie d'un peuple et d'une époque donnée. Elle a des fonctions sociales. Elle montre et dépeint des événements et des réalités sociales exprimés par le langage qui est lui-même un instrument social. Les idées et les philosophies qui y sont représentées sont des faits historiques ou des vraisemblances de la réalité du passé et du présent. Elle est active pour apporter des transformations dans plusieurs circonstances de la société. C'est pourquoi, la chanson populaire est un lieu d'expression du savoir dans la mesure où elle véhicule des contenus notionnels, voire des concepts.

1.3. La chanson populaire hausa espace de conceptualisation

Affirmer que la chanson populaire dit quelque chose sur le développement, c'est exprimer par là même qu'elle transmet des contenus notionnels, des concepts qui, loin de se rapporter à la réalité empirique, se fondent sur les modèles construits d'après cette réalité empirique. En effet, ce que nous montre la chanson populaire hausa de l'ère en question, c'est l'émergence d'une parole du "je". Ce "je" de locuteur proclame son droit à l'existence en tant que locuteur. Par conséquent, il s'oppose à ce discours de l'extériorité, c'est-à-dire le caractère de toute manifestation en dehors de la conscience. La chanson populaire, du fait qu'elle est l'affirmation d'une subjectivité, fait bouger les limites et les contenus du savoir. En effet, cette affirmation de la subjectivité a un effet déstabilisateur : d'un côté parce qu'il est difficile de produire un "ensemble cohérent de connaissances relatives à certaines catégories de faits,

d'objets ou de phénomènes obéissant à des lois et vérifiées par les méthodes expérimentales" (le Petit LAROUSSE illustré, 2002 : 923) sur le sujet nigérien sans tenir compte de sa parole ; de l'autre, cette prise de parole subjective peut donner à penser que le discours poétique lui-même est largement subjectif.

À un autre niveau, on perçoit que la chanson populaire hausa peut véhiculer un savoir parce que le texte poétique oral ne se caractérise pas seulement par le fait qu'il parle d'une réalité, mais il convient des énoncés qui expriment des problématiques. Ce sont ces contenus notionnels que véhiculent les chansons à travers les vers suivants :

« Qu'est-ce qui rend un pays sec et sous-développé ?
Un même pays où l'unité nationale fait défaut,
Tout pouvoir qui perdure A été rigoureusement conduit » (O. M. Alka, 2006 : 157).

Il s'agit de la problématique du déficit de cohésion observé au sein des groupes sociaux. Ainsi, la chanson populaire expose la négation de cette valeur qui constitue le socle de tout développement ⁹.

« Comment peut-on prendre des engagements et défaillir ?
Ce que l'avant-garde fait, la suite le défait,
Entraînant une incohérence » (O. M. Alka, 2006 : 161).

Par cette expression, la chanson populaire tente d'éveiller la conscience des sujets, en leur notifiant la nécessité de la dynamique du changement des mentalités. En outre, elle stipule que le manque de justice au sein des rapports entre individus, entre couches d'une même communauté et surtout entre gouvernants et gouvernés est le fondement des conflits préjudiciables à leur épanouissement au sein de

l'environnement social. Cette réalité découle de la nature même du sujet nigérien dont la sensibilité extrême est liée à sa soif de justice. En effet,

« Il existe des règles de conduite, des règles de l'honneur...que nous avons héritées, qui sont ancrées en nous, et qui remontent à la surface à la moindre alerte. Chacun de nous les ressent à sa manière à quelque niveau de la société qu'il se situe » (Le Sahel, 1979 : 5).

C'est pourquoi, le mode d'expression privilégié par la chanson populaire hausa est le proverbe ou Karin magana que Bernard CARON définit ainsi : karin magana : Kari désigne le pli du tissu (ex : pli du coupon d'étoffe, ou pli du pantalon). La signification d'un proverbe ou d'un dicton n'est donc pas immédiate et ne peut être obtenue qu'après avoir "déplié" le sens des mots qui le composent (B. Caron, 2000). En considérant cette sémantique que Caron confère à cette figure du discours, on retient que le proverbe, « formule figée, souvent métaphorique, exprimant une vérité d'expérience, un conseil, et connue de tout un groupe social » (Dictionnaire Universel, 1996 : 971), requiert une réflexion approfondie pour dévoiler le sens caché des choses. En Afrique traditionnelle, les Anciens initient la descendance à l'usage des tournures de la langue et du langage. En effet, l'expérience et l'observation, étant les principes fondamentaux de l'acquisition du savoir, font de cette forme d'expression une véritable école. Et J. Cauvin (1981 : 3) de renchérir :

« Il ne semble pas qu'il y ait en Afrique de société où ce genre ne soit connu, sinon fortement développé. Toutes les couches de la population ne parlaient pas toujours en proverbes, mais toutes semblent aptes à les comprendre. C'est que les proverbes forment l'armature et la fine pointe d'un type de communication plus vaste : le langage en images. Et certains membres d'une société, par leur expérience ou par leur maturité personnelle, ont plus de facilité à mener ce langage, tous doivent le

comprendre, au moins partiellement, sans peine d'être coupés de la société ».

En usant de proverbes dans le processus discursif, la chanson populaire hausa tente d'amener l'homme à méditer son devenir, à procéder à une sorte de retour aux sources afin de rendre plus dynamique une culture qui se meurt quotidiennement. En effet,

« Peut-on imaginer un spectacle plus désolant que celui qu'offrent ces jeunes gens qui, à l'occasion de séjours au village ou en famille, se trouvent réduits au rôle d'auditeurs passifs, faute de posséder la prestance oratoire que confère la maîtrise du vocabulaire et des tournures adéquates ? » (B. Hama, 1988 : 8).

En somme, ces énoncés mettent en contact des notions antagonistes en suggérant la possibilité de les dépasser. C'est pourquoi la chanson populaire s'avère un espace de conceptualisation, un espace théorique, en même temps qu'elle fait référence aux aspects culturels de l'environnement hausa.

2. La chanson populaire en tant que texte culturel

La culture est l'« Ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société » (*Le Petit LAROUSSE*, 2002 : 289). En partant de cette définition du dictionnaire, on peut concevoir la culture comme étant l'ensemble des mœurs, des traditions, des croyances, des valeurs intellectuelles, spirituelles, et affectives, en somme, l'ensemble des normes formelles et informelles ayant un impact sur la manière qu'ont les individus de percevoir et d'agir sur leur environnement, sur le monde. Ces valeurs normatives caractérisent un groupe particulier de personnes en

fonction de la région géographique ou du groupe social. En ce sens, la culture est corrélative au développement humain qui est le reflet de la qualité de vie des hommes au sein de la société dans laquelle ils évoluent. Aussi, le développement humain inclut la notion de bien-être des individus en prenant en compte les facteurs sociaux, culturels, éducatifs et de santé. C'est pourquoi Saint-Pierre (2007 : 53-60) fait de la culture cette analyse :

« ...dans son acception la plus large...la culture englobe les valeurs partagées par la population, la tolérance envers l'autre, les orientations et les préférences sociales, les croyances, la langue, les idées, le savoir. Elle s'étend à l'ensemble des us et coutumes d'une société, à son vécu, à son histoire, à son patrimoine. Prise dans un sens étroit et usuel, elle désigne l'ensemble des formes par lesquelles une société s'exprime à travers les arts et les lettres. Ainsi comprise, la notion alterne donc entre un sens total ou existentiel et un sens résiduel ou institutionnel ».

Par conséquent, la culture crée un univers édénique, riche et varié qui permet aux individus et aux groupes sociaux d'élargir leurs choix possibles, de mettre en valeur leurs potentialités, en nourrissant leurs capacités et leurs valeurs humaines. Ainsi, la culture est un facteur fondamental du développement des communautés, des peuples et des nations. Cette valeur est prise en compte dans la communication orale à travers les chansons populaires hausa.

2.1. La chanson populaire expression du vécu quotidien

La chanson populaire hausa est le lieu où les sujets, par le truchement du discours poétique, expriment leurs joies, leurs peines, leurs craintes au sein de leur environnement désagréé. J. Chevrier (1986 : 259) écrit :

« La vie en société, particulièrement en Afrique, comporte de nombreuses occasions de chanter, que ce soit pour se réjouir ou s'affliger, s'affronter, célébrer les mérites de l'un des membres du clan ou au contraire dénoncer des agissements de nature à menacer le délicat équilibre des forces sociales » .

« Se réjouir », « s'affliger », « s'affronter », « célébrer » ou « dénoncer » sont des verbes relevant du champ lexical de l'expressivité, c'est-à-dire la manifestation d'une pensée, d'un sentiment relevant de la culture du sujet. Ils traduisent ainsi la nature dialectique de l'homme en tant qu'être réfléchi et actif soumis aux lois de la nature et à celles du prince. En effet, à travers le discours poétique, l'individu expose aussi bien les aspects positifs de son vécu quotidien que ceux relevant de la négation de son existence. D'où, la chanson populaire hausa s'avère un excellent véhicule de critique socioculturelle.

2.2. La pauvreté frein au développement

La pauvreté est le premier frein au développement dans un environnement où la faiblesse du pouvoir d'achat est criarde. En effet, la pauvreté condamne des millions de personnes à la survie au jour, avec des conditions de vie inacceptables et précaires. Les sujets enclins à la pauvreté rencontrent des difficultés souvent insurmontables pour accéder à l'alimentation, à l'eau potable, aux soins, à l'éducation, au logement. Et la lutte contre la pauvreté s'avère complexe dans la mesure où elle implique une multitude d'acteurs. C'est pourquoi, la pauvreté, indigence endémique des sujets évoluant dans un environnement chaotique qu'est celui du hausa, s'étale dans la plupart des textes analysés (Alka, 2006, pp. 168-176). Pour comprendre le mobile de l'évocation permanente de cette misère

incommensurable à travers les chansons populaires hausa, il s'avère indispensable de circonscrire le champ définitoire du concept.

Chez les hausa, la pauvreté revêt plusieurs acceptions selon qu'elle soit dénotée ou connotée. La première forme de pauvreté *talauci* est l'état de celui qui a peu de ressources, de biens, d'argent. Selon K. Idrissa (2002 : 186), « le terme *talauci* fait essentiellement allusion à l'insuffisance de biens matériels, à l'ignorance... et aux relations sociales ». Le sujet baignant dans l'état de *talauci* se présente généralement comme un être vivant à la limite de la subsistance et soumis à des conditions de vie. En milieu hausa (Enquêtes de terrain, Kantché, février-mars 2016), les sujets affirment que « le *talakka* (sujet frappé de *talauci*) vit constamment dans le besoin au point d'être incapable de faire face aux dépenses relatives au baptême de son enfant alors qu'il a eu neuf mois pour préparer sa naissance ». L'état de *talauci* place ainsi le sujet dans une situation économique inconfortable. La deuxième forme de pauvreté observée en milieu hausa est *fatarā*. Il s'agit d'une indigence conjoncturelle, signe de mauvaise gestion des biens ou des relations sociales.

La troisième forme de pauvreté est dénommée *tsiya* à cause de son caractère systématique. La situation de *tsiya* est considérée comme une malédiction car le sujet qui en est frappé n'a ni le bien matériel ni les relations sociales qui l'aideraient à s'en sortir. Dans tous les cas, selon K. Idrissa (2002 : 187), « ...cette forme de pauvreté pousse au départ du village et même de la région, parfois sous la pression de la communauté et de la famille ». Il s'ensuit les innombrables flux migratoires observés par les jeunes hausa vers les grands centres urbains et les contrées extérieures.

2.3. L'exode expression du débarras

L'analyse des chansons populaires hausa atteste l'existence de pratiques adoptées par les sujets confrontés aux dures conditions de survie. Si pour certains, le déplacement s'effectue pour de causes nobles, pour la majorité, le discours poétique révèle une intentionnalité négative des sujets. C'est pourquoi le message les dissuade de réaliser leur projet :

« Donc c'est entendu jeunes gens du Niger,
Travaillez, cessez d'aller à Gonja... » (O. M. Alka, 2006 : 185).

En exhortant la jeunesse à plus d'ardeur dans la mise en valeur du terroir, et en la détournant de sa résolution « d'aller à Gonja », le discours souligne l'amont et l'aval de cette entreprise hasardeuse. Souvent, le souci qui anime la jeunesse est de parvenir à fuir le terroir afin d'échapper aux travaux champêtres. Cette attitude exclut de facto le sujet de toute participation au développement national et les expose aux aléas de la vie étrangère :

« Ecoutez jeunes gens enclins à l'exode,
Qu'un vol soit commis on accuse l'émigrant,
Qu'un hold-up soit perpétré on accuse l'émigrant,
Qui en est fautif ?

Vous en êtes fautifs,
Vous abandonnez votre patrie,
Vous abandonnez vos parents,
Sachez alors que nul ne vous couvrira » (O. M. Alka, 2006 : 185).

En mettant en garde les jeunes gens enclins à l'exode contre les dangers permanents qui les guettent « ...on accuse l'émigrant », la chanson populaire hausa révèle une situation arbitraire consécutive à l'ethnocentrisme et au racisme. Si ces comportements sont développés à

l'encontre de l'émigré, c'est que les tares qu'on lui reproche sont des fléaux qui freinent la sécurité et le progrès des groupes sociaux. C'est pourquoi la chanson hausa pose la douloureuse problématique de l'injustice sociale qu'elle dénonce vigoureusement. Avec l'accession des Etats africains à l'indépendance, les sujets soumis aux exactions des colonisateurs espèrent retrouver un nouveau souffle. Très vite, l'euphorie et les illusions nées du sentiment de liberté se sont vite évanouies, car déçues par la forme de gouvernance post-indépendance. En effet, les sujets se sont retrouvés dans un environnement où l'accession au bien-être est favorable à une catégorie élue de la société. Or, l'homme est au cœur des problématiques du développement. L'équité sociale, c'est offrir des conditions de vie justes et équitables pour tous les hommes et femmes, afin qu'ils puissent accéder à leurs besoins fondamentaux : manger, boire, avoir un logement, se soigner, travailler, aller à l'école... Paradoxalement, le pouvoir post-indépendance, dans ses agissements impopulaires, crée des discriminations sociales abominables :

« Jadis au Niger le négoce appartient aux gens cotés,
Pour prospérer il faut être coté,
Il ne s'agit point d'être riche mais d'être une autorité,
Ou qu'un des tiens soit une autorité et tu seras coté,
Sinon il faut être très riche et savoir corrompre » (O. M. Alka, 2006 : 203).

La redondance du qualificatif « coté » est la preuve tangible de l'intentionnalité du pouvoir à maintenir sa mainmise sur les sujets. Comment participer au progrès de la cité, lorsqu'on sait que le développement humain s'attache aux capacités et possibilités individuelles

d'épanouissement et que la notion de bien-être est évaluée en termes de qualité de vie ? Aussi, l'équité sociale, garante de la stabilité économique, repose sur les principes fondamentaux des droits de l'homme et des libertés individuelles, toutes choses entravées par le poids des traditions.

3. L'impact de la culture sur le développement

L'éducation et son impact socioculturel sur le développement du pays constituent une thématique récurrente majeure des chansons populaires hausa analysées. Le comportement quotidien des individus détermine l'avancée ou le frein au processus du développement national.

E. Amouzou (2009 : 270) souligne que

« Parmi les forces ou les pesanteurs plus ou moins obscures qui freinent l'avènement de la modernité et l'élaboration d'un nouvel ordre international dans nos sociétés, figurent les mentalités collectives...Ainsi, la mentalité d'un groupe ou d'un peuple qui constitue le substrat de sa vie culturelle, est caractérisée par un ensemble d'attitudes et de comportements contraignants et généralement inconscients où il se trouve comme enfermé et qui n'évolue que très lentement par rapport aux événements politiques et économiques auxquels il ne réagit qu'avec beaucoup de retard ».

Or, le concept de développement doit être culturel, social et prendre en compte tous les facteurs qui concourent à l'épanouissement de l'individu. La culture ancestrale doit, par conséquent, cesser d'être un facteur de résistance au développement (E. Amouzou, 2009 : 280).

Ainsi, à travers les chansons populaires hausa, la discoursivisation réitère l'impérieuse nécessité de changer l'état d'esprit des sujets. Dans un environnement chaotique et aliénant qui déshumanise l'individu, des valeurs morales telles que l'hospitalité, la solidarité, l'entraide ou la simple

reconnaissance du bienfait sont des principes auxquels il faut impérieusement familiariser les sujets. Ce sont là des règles qui caractérisent le Négro-africain traditionnel et qui en font aux agents de développement. Pour cela, il convient d'insuffler aux sujets les notions de cohésion sociale fondées sur la formation de l'unité familiale, d'autant plus que la famille et l'organisation de la société contribuent à assurer l'équilibre fondamental de l'environnement hausa. En effet, la famille permet d'unir les individus par les biens d'une réalité qui les dépasse, et qui garantit leur sécurité morale et matérielle. Les différents membres de la famille sont unis par une communauté de vie.

C'est dans cette perspective que la chanson populaire hausa s'appesantit sur la formation du noyau familial. En effet, dans la société traditionnelle hausa, le mariage est conçu comme un régulateur des conflits. Sa caractéristique principale est de privilégier l'intérêt de la collectivité au détriment de l'individualisme. C'est pourquoi, ce sont les ascendants qui décident de l'union des deux jeunes gens. Malencontreusement, la plupart du temps, ces types d'unions se soldent par des échecs qui engendrent l'éclatement des cellules familiales.

Il résulte que, dans l'un comme dans l'autre situation matrimoniale, la gente féminine participe peu au développement de la cité. En effet, sous-scolarisées, les jeunes filles, pour des raisons liées à la tradition, sont précocement mariées et sont souvent exposées à plusieurs dangers au cours de leur maternité. Or, de l'avis de E. Amouzou, (2009 : 269),

« ...la culture doit être évolutive et non figée pour permettre aux membres de toutes les communautés d'être sur le même diapason en

marche vers la mondialisation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels ».

Les différentes enquêtes de terrain nous ont permis de comprendre cette évidence. En effet, les individus et groupes interrogés soutiennent que la femme joue un rôle très important dans la satisfaction des besoins au sein des ménages et dans la survie économique de la famille. Lorsqu'elles sont nanties, les femmes entretiennent la famille, allégeant ainsi certaines charges qui incombent aux hommes : leurs enfants sont en général mieux nourris et plus instruits. En outre, plus une femme à un niveau élevé d'éducation et d'autonomie au foyer, plus elle est capable d'élever et de protéger ses enfants.

Malheureusement, la chanson populaire hausa expose l'état fébrile de la culture dans le processus de développement national. En effet, l'éducation valorise davantage le sexe masculin au détriment de la femme qui est considérée comme une auxiliaire de l'homme dans toutes les tâches de développement. C'est ce qui fait dire à E. Amouzou (2009 : 278) que :

« En somme, on est tenté soutenir que les normes et les pratiques sociales en Afrique noire, contribuent à des égards à engendrer et à perpétuer la pauvreté. Par des pratiques liées au sexe, l'on crée de ce fait des barrières à la promotion sociale, car elles s'opposent aux efforts des individus dans l'exploitation des opportunités du marché et de profiter de la croissance économique ou d'en contribuer. Elles les éloignent aussi de la participation à la vie politique et aux activités de la société ».

En somme, il faut souligner l'existence d'un caractère dynamique entre les concepts de développement et de culture qui implique l'un comme l'autre un mouvement du passé vers l'avenir. C'est dans cette perspective que la chanson populaire hausa évoque l'action des pouvoirs publics qui entreprennent des séances de sensibilisation et d'éducation des

masses populaires. En effet, l'objectif des politiques est d'amener les individus et les groupes sociaux à s'éloigner de l'illusion naïve que certaines pratiques traditionnelles restent encore utiles dans la composition du nouveau type de citoyen engagé dans le processus du développement.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il résulte que la chanson populaire hausa comme moyen de communication orale exerce un impact important dans la vie des individus confrontés aux aléas et vicissitudes existentielles. Il est important de comprendre que le discours oral populaire comme essai de conscientisation, à travers les différents procédés qu'il adopte, exerce un véritable pouvoir d'influence sur les sujets et recèle une dimension thérapeutique indéniable. En effet, la chanson populaire hausa véhicule une orientation, une tendance au développement, suscitant ainsi des transformations au niveau des individus auxquels elle s'adresse (une forme de communication pour le changement de comportement).

Conscients des phénomènes liés à la survivance des traditions ou pratiques rétrogrades, les concepteurs du discours poétique oral tentent d'amener les acteurs sociaux à prendre conscience de la nécessité impérieuse de les dépasser afin de projeter les bases réelles d'un développement humain durable au sein de l'environnement hausa. Il est évident que tout changement de mentalité est un processus assez long et complexe qui requiert assez de temps et de patience. En effet, imprimer un changement important de mentalité à une société conservatrice, en vue de l'améliorer est un processus de longue haleine. C'est pourquoi l'étude s'est

évertuée à s'appesantir sur les effets de cette forme de communication qui constitue également une forme littéraire.

Dans un premier temps, l'analyse révèle la contribution des chansons populaires hausa comme forme de communication orale dans la réflexion sur le développement. Il s'agit de relever l'impact du discours poétique sur les transformations spirituelles des sujets, le mécanisme de leur implication dans le processus du développement, ainsi que son caractère dynamique en tant qu'espace de conceptualisation.

Dans un second volet, nous avons tenté de révéler que les chansons populaires hausa sont non seulement l'expression du vécu quotidien des sujets, mais aussi qu'elles constituent le lien de prédilection où la culture influence de façon notoire le développement.

Il reste qu'une véritable action politique soit engagée, soutenue par les gouvernants et toutes les bonnes volontés, en contribuant à sensibiliser et éduquer davantage les masses populaires. Ces manifestations volontaires permettront d'amener les individus et les groupes sociaux traditionnels conservateurs de s'éloigner de l'illusion que certaines pratiques ancestrales sont encore nécessaires dans la création du modèle d'acteur idéal, créateur de développement. Pour ce faire, il est judicieux que toutes les couches sociales sans distinction aucune bénéficient d'une manière équitable, des instruments permettant de réaliser ce développement cher aux individus vivant dans un environnement pernicieux.

Références bibliographiques

- Alka O. M., 2006 : *Poésie populaire et Idéologie politique : les chansons des festivals nationaux de la jeunesse du Niger, de 1976 à 1989*, Thèse pour l'obtention du Doctorat ès Lettres (Nouveau régime), Université de Lomé, 458 pages.
- Amouzou E., 2009 : *L'influence de la culture sur le développement en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 329 pages.
- Caron B., 2000 : « La littérature haoussa », in *Panorama des littératures Africaines, État des lieux et perspectives*, Paris, L'Harmattan/INALCO, pp 93-107.
- Cauvin J., 1980 : *Comprendre la parole traditionnelle*, Paris, Editions Saint-Paul, 88 pages.
- Cauvin J., 1981 : *Comprendre les proverbes*, Paris, Editions Saint-Paul, 104 pages.
- Chevrier J., 1986 : *L'arbre à palabres, essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique Noire*, Paris, Hatier, 336 pages.
- Dictionnaire Universel, 1996 : Paris, Hachette-Edicef, 1504 p.
- Hama B., 1988 : *L'essence du verbe*, Niamey, CELHTO, 185 pages.
- Idrissa K., 2002 : « Lutte contre la pauvreté au Niger : considérations ethnolinguistiques, historiques et stratégiques », in *La pauvreté une fatalité ? Promouvoir l'autonomie et la sécurité humaine des groupes défavorisés, Bénin-Burkina Faso. Mali-Niger*, Collections Tropiques, Paris, Karthala, pp 177-261.

Khalil A., 2000 : « Langues, Démocratie et Développement : Préalables à un aménagement linguistique au Tchad », in *Language and Society*, Lagos, University Press, pp 250-266.

Le Petit LAROUSSE Illustré, 2002 : Paris, Larousse, 1778 pages.

Le Sahel, quotidien nigérien d'information, 4^e année, n°1512, mardi 17 avril 1979, Niamey, 8 pages.

Saint-Pierre D., 2007 : « Les politiques culturelles du Québec et le rôle croissant des villes en matière de développement culturel : bilan et défis », in *la transmission des connaissances, des savoirs et des cultures*, Paris, CIDEF-AFI, pp 53-60.

LA DUPLICITÉ DU LANGAGE POLITIQUE FACE À LA FRANCHISE DE LA DÉLIBÉRATION PUBLIQUE

Dotsè Charles-Grégoire Alosse

Université de Kara, Togo

Résumé

Le langage politique est souvent double en ce sens qu'il ne lie pas toujours la vérité à la réalité. L'action politique ne cadre pas toujours avec les objectifs annoncés par les politiques. C'est pourquoi le discours politique est pour l'essentiel constitué d'euphémisme et d'oxymore. Les sophistes sont connus dans ce domaine, pour avoir inventé et enseigné un raisonnement invalide, le sophisme, avec l'intention d'enchanter leurs auditoires. Les politiques en usent mais en abusent assez souvent à travers la rhétorique, l'art de bien parler pour convaincre, caractéristique par excellence du discours politique. L'objectif de notre analyse est de montrer en quoi la délibération en politique n'autorise pas les acteurs politiques à instaurer la flatterie en règle d'or. Au contraire, pour qu'il y ait une véritable communication politique, il est judicieux de poser la franchise de la délibération comme l'idéaltype auquel doivent tendre les politiques.

Mots clés : délibération, langage politique, duplicité, franchise, rhétorique.

Abstract

The political language is often double in the sense that it does not still connect the truth to the reality. The political share does not still suit to the objectives announced by the politics. That is why the political speech is

for the main part established by euphemism and by oxymoron. The sophists are known in this domain, to have invented and taught, a reasoning invalidates, the sophism, with the intention to enchant their publics. The politics use it but make an excessive use of it rather often through the rhetoric, the art to speak well to convince, archetypal characteristic of the political speech. The objective of our analysis is to show in what the deliberation in politics does not authorize the political actors to establish the flattery in golden rule. On the contrary, so that there is a real political communication, it is sensible to put the frankness of the deliberation as the model at whom have to aim the politics.

Keywords: Deliberation, language politics, duplicity, frankness, rhetoric.

Introduction

Le langage n'a pas, dans le domaine politique, la signification attendue. Le discours, la parole, incapable de fonder un ordre politique durable, est dépendant du contexte sociopolitique qui lui donne son sens et sa signification. Il constitue cependant l'instrument possible de l'intercompréhension et le témoignage de l'ancrage du pouvoir politique au sein de l'opinion publique. En principe, les mots sont faits pour désigner les choses avec précision comme le soutient la thèse naturaliste du langage. Néanmoins, le discours politique se range derrière la thèse conventionnaliste du langage en ceci qu'il a la réputation de camoufler la réalité béante, de la biaiser pour la rendre plus douce. Le langage diplomatique est illustratif de ce fait. Lorsqu'on écoute un discours

politique, on se rend compte que les mots utilisés sont abstraits, imprécis, vagues et changent de signification selon le contexte dans lequel l'orateur les utilise. Il en est ainsi par exemple des concepts comme la liberté, l'égalité, la justice pour tous entre autres. Jamais le politique qui les emploie ne les définit précisément. Beaucoup de ces discours, ne sont faits que pour transmettre une émotion qui rend le peuple perméable à toute sorte de duperies, vu ce qui vient après et qui constitue le revers de ce qui est proclamé : restrictions des libertés, inégalités sociales, injustices entre autres. Or l'exercice de la communication politique doit être ouvert et susceptible d'être compris par les concernés. Le problème qui se pose est le suivant : Le langage politique s'applique-t-il à la réalité sociale telle qu'elle se présente ? Notre hypothèse est qu'au nom de la franchise de la délibération, le langage politique doit être vrai pour traduire la réalité sociale et rencontrer l'assentiment de l'opinion publique. La théorie instrumentale de la communication politique fait de l'exercice du pouvoir politique une constante de mise à l'épreuve des doubles, des bons comme des mauvais ; celle délibérative fait de la communication politique une activité rationnelle dont l'expression doit se fonder sur la franchise. L'approche méthodologique vise donc à faire triompher la théorie délibérative de la communication politique sur celle instrumentale.

Pour ce faire, nous procédons en trois étapes : Nous présenterons tout d'abord le champ politique comme le champ d'expression de la parole ; ensuite nous montrerons que le langage politique est une mise à l'épreuve des doubles ; enfin, nous poserons la franchise de la délibération comme un impératif éthique de dire la vérité au peuple.

1. Le champ politique et l'expression de la parole

1.1. La parole politique et sa visée pratique

L'espace politique peut être défini comme le champ dans lequel s'exprime la parole politique, le lieu où elle s'énonce, donnant ainsi une dimension symbolique à la confrontation des entités politiques. Le langage politique ne s'inscrit cependant pas dans la durée, mais plutôt dans la facticité puisqu'il compte toujours avec la contingence du temps et de l'espace.

La parole du politique est circonstancielle. P. Charaudeau (2008) propose de distinguer deux situations essentielles dans lesquelles cette parole s'exprime : celle dans laquelle le pouvoir est imaginaire car il est encore à venir comme dans la situation de la *candidature*, et celle dans laquelle le pouvoir est réel car il est exercé comme dans la situation de la *gouvernance*. Ces deux situations sont elles-mêmes, selon lui, structurées et déterminées par l'espace et le temps, par les territoires représentant l'espace d'exercice du pouvoir et du politique et par les *circuits de décision* dans les processus d'exercice du pouvoir. Espace et temps sont, dans la catégorisation kantienne, les cadres a priori de la connaissance. Ils sont aussi les conditions dans lesquelles le pouvoir politique est structuré, jalonné par les paroles et les images, par les mots et les figures qui donnent toutes leurs consistances au langage du politique que le citoyen doit apprendre pour pouvoir comprendre les réalités politiques.

La parole politique est, dans ce sens, destinée à convaincre le public pour l'amener à croire l'acteur politique et à adhérer à ses idées, ou à

l'émouvoir, à le toucher afin de s'adresser à sa subjectivité. Mais elle est aussi destinée à construire l'image de soi de l'acteur politique. La réflexion sur cette dynamique de construction de l'identité et d'élaboration de l'image de soi du politique amène P. Charaudeau (2008) à envisager les différentes modalités selon lesquelles les images des acteurs politiques se construisent et se transforment, s'élaborent à la fois par les pratiques de l'acteur et par le regard de l'autre, du peuple notamment sur lui.

Les images de soi du politique qui structurent la présence des acteurs politiques dans l'espace de la confrontation des identités ne sont pas entièrement volontaires, mais elles comportent une part d'inconscient qui échappe au contrôle du sujet. Le terme de *masque* permet à P. Charaudeau (2005), de désigner ces identités construites dans l'espace politique par la parole des acteurs. Quelques-uns de ces masques qui manifestent la théâtralité du politique en lui donnant ses significations sont : l'homme de caractère, le vertueux, l'humain, le chef, entre autres.

Pour compléter son approche de la parole politique, P. Charaudeau (2008) étudie différentes modalités rhétoriques de la persuasion par lesquelles les acteurs politiques peuvent susciter l'adhésion de ceux à qui ils s'adressent. Il montre en particulier, dans le prolongement de l'analyse des identités en termes de masques, comment les stratégies de persuasion s'inscrivent dans une théâtralité du politique, en évoquant la mise en scène du drame politique. Cette mise en scène fait appel aux sentiments pour mieux garantir l'adhésion de l'auditoire en mobilisant son psychisme et elle formule différentes thématiques comme le désordre et la *détresse*, la recherche de la *source du mal* et la définition des *solutions salvatrices* par

lesquelles l'acteur politique légitime son pouvoir en se présentant comme le sauveur du peuple.

La rhétorique est donc un moyen utilisé pour induire une opinion dont l'opportunité constituera le critère de vérité. Comme le médecin, le sophiste connaît les propriétés du *pharmakon*, du médicament et transmet cette connaissance à ses élèves :

« De même, dans l'éducation, c'est d'une disposition à la disposition qui vaut mieux que se doit faire l'inversion : or le médecin produit cette inversion par ses remèdes, le sophiste par ses discours. D'une opinion fausse, en effet, on n'a jamais fait passer personne à une opinion vraie ; car l'opinion ne peut prononcer ce qui n'est point ni prononcer autre chose que l'impression actuelle, et celle-ci est toujours vraie. Je pense, plutôt, qu'une disposition pernicieuse de l'âme entraînait des opinions de même nature ; par le moyen d'une disposition bienfaisante, on a fait naître d'autres opinions conformes à cette disposition ; représentations que d'aucuns, par inexpérience, appellent vraies ; pour moi, elles ont plus de valeur les unes que les autres ; plus de vérité, pas du tout. » (Platon, 1992, 167 b).

Si le discours sophistique n'est, par définition, ni vrai ni faux ; s'il ne prend pas en considération le rapport entre le nom et une hypothétique réalité sous-jacente, la question est alors de savoir ce qui garantit que le sophiste est un bon médecin et non un guérisseur sans autre science qu'empirique, ce qui témoigne de l'intégrité du médecin, de son souci de bien faire et de guérir le malade plutôt que de l'empoisonner. Platon (2000) montre que la rhétorique peut choisir la bonne voie philosophique ou la mauvaise voie sophistique. Et pour Aristote (2007), l'orateur et le philosophe se dévoilent dans l'intention.

Les identités que se construisent les acteurs politiques dans leurs discours rhéteurs en tentant de convaincre leur public de leur aptitude à

jouer ces rôles, à interpréter ces personnages dans la mise en scène de l'espace politique des pouvoirs et des institutions, sont souvent fabriquées à dessein à travers le langage. Ainsi, le langage n'a pas seulement un pouvoir ; il constitue un pouvoir du politique.

La représentation du réel par le langage est au cœur de ce pouvoir du langage et on peut le rapprocher de ce que F. Nietzsche (1986) disait à propos de la genèse de la tragédie. L'ivresse du pouvoir est une affirmation de son caractère irréprésentable, mais elle prend la forme du discours politique et ne peut se manifester qu'à travers lui. L'équilibre de la tragédie grecque permettait au dionysiaque d'être représenté comme tel. Tout n'était qu'apparence d'une force dont la puissance résidait dans un dépassement de l'apparence. Pour C. Rosset (p. 60), « du plus profond de la nature s'élève cette joie imprescriptible en face de l'artifice naïf et de l'œuvre d'art naïve, qui n'est, elle aussi, qu'une « apparence de l'apparence » ». La tension entre la tautologie et l'analogie tourne alors au paradoxe.

Mais, en quoi le langage politique exprime le tragique ? Après avoir critiqué les détracteurs du pouvoir qui sont victimes de concepts à double face du pouvoir et qui ne parviennent pas à faire la distinction entre avoir la puissance de faire quelque chose qui est le pouvoir de répétition et l'absence d'interdiction qui est le pouvoir virtuel dans un autre monde possible qui n'est pas le pire mais le meilleur des mondes possibles, on peut comprendre l'essence du langage politique. Nécessairement arbitraire car relevant de la décision de l'homme politique, le pouvoir s'exprime nécessairement dans un discours de type très particulier dont le souci

fondamental est, non de légitimer l'arbitraire, mais de le rendre invisible et imperceptible.

C'est là où gît tout l'art du politique. Il n'y a pas à proprement parler de sujet d'énonciation car un énoncé sans énonciation caractérise précisément la voix du pouvoir. Le critérium qui permet de discriminer un bon discours politique est un discours qui sait faire oublier son origine. Un imaginaire entoure le temps d'énonciation et d'effectuation du discours politique.

1.2. La composition du politique avec la durée

Le discours politique peut s'inscrire dans la durée. On dirait même que, tandis que le peuple est dans le présent, les politiques sont dans le futur. La préoccupation de l'opinion publique relève du quotidien ; le politique lui, calcul le temps et compte avec lui. Ainsi pèse-t-il toujours les tenants et les aboutissants de sa parole. N. Machiavel (1992) est connu pour être un auteur qui fait de la politique un art hasardeux. Le regain d'intérêt pour sa pensée politique qui avait été oubliée au temps des idéologies, est dû au fait que parallèlement à la critique du marxisme et des totalitarismes, émerge une philosophie politique pratique dont une des tâches essentielles est de comprendre la nature du pouvoir et la raison de ses dérives. F. Furet (1978), par exemple, critiquent le marxisme et propose une lecture moins idéologique des phénomènes politiques marqués par ce qu'il nomme « l'illusion de la politique » et dont il cherche à se déprendre pour analyser les événements politiques.

On peut retrouver chez N. Machiavel (1995) la fonction essentielle de la *fortuna* (fortune) en replaçant cette œuvre dans la profonde mutation liée à l'émergence de l'humanisme qui affectait notamment une conception cosmique et religieuse au temps de la Renaissance. Machiavel est un illustre représentant de cette pensée infra-rationnel et circonstanciel. Si on pense la politique comme l'art de faire face à l'événement contingent, elle est alors l'art de faire face à la fortune en tant que force qui dirige ce genre d'événement et symbolise de la sorte la contingence pure, incontrôlée et illégitime : « Je n'ignore pas que nombreux sont ceux qui ont été et sont d'avis que les choses du monde sont gouvernées par la Fortune et par Dieu de sorte que les hommes avec leur sagesse ne peuvent les corriger, et même qu'ils n'y ont aucun remède ». (N. Machiavel, 1995, p. 101).

C. Rosset (2016) récuse, avec F. Furet (1978), de se livrer à une lecture moraliste du *Prince* de Machiavel et s'attache à la puissance descriptive de cet auteur dont la pensée politique est une sorte de deuxième voie de la pensée politique moderne. Son refus d'une nature humaine la place parmi les philosophes artificialistes et le machiavélisme est considéré comme une déformation moralisante de la pensée de Machiavel. Ainsi, C. Rosset (2016, p. 186), reprenant une partie du chapitre XVII du *Prince*, dit :

« Les hommes, il faut le dire, sont généralement ingrats, changeants, dissimulés, timides. Vision pessimiste peut-être, mais dont le pessimisme ne consiste pas, comme on l'a souvent prétendu, dans l'attribution à l'homme d'une nature mauvaise, mais dans le refus d'attribuer une nature à l'homme ».

Cette lecture de Machiavel s'inscrit donc bien, à certains égards, dans ce moment de redécouverte dépassionnée de l'œuvre de Machiavel

qui était considérée depuis un certain temps comme un penseur soit fasciste, soit profondément immoral.

Le pouvoir politique ne peut pas se passer de mettre à l'épreuve sa conception du réel, sous peine de s'effondrer par manque de réalisme. Machiavel s'avère être une solution au problème de la viabilité des lois humaines car il permet de penser la tâche propre de la politique : réussir à faire durer un état de choses constitutionnellement provisoire, mouvant et fragile.

La situation politique se distingue par sa capacité à durer en l'opposant certainement au caractère à jamais changeant de la psychologie sociale. Faire durer, c'est là tout le problème politique, qui consiste à transformer le circonstanciel en régulier, à fabriquer de la permanence avec du mobile. Deux tâches en découlent : il s'agit tout d'abord d'apprivoiser le temps, c'est-à-dire le transformer en durée proprement politique par un acte de répétition. On passe d'une conception aliénante d'un temps cosmique et nécessitant à celui proprement humain de la durée qui est le fruit de la répétition d'un même geste. Car, créer de la durée est un enrichissement du présent vu qu'elle donne à l'éphémère d'une décision le caractère de la durée en faisant appel à la continuité de la loi qui est une structure d'analogie. La lutte politique devient, dès lors, une lutte pour l'appropriation de la durée ; à celui dont la volonté de durer sera la plus forte sera reconnu le droit de dire quelle est la loi. Le pouvoir politique est ce qu'on peut appeler après F. Nietzsche (1986) « le marteau de la répétition », un marteau entre les mains du Prince.

Il convient de priver les sujets du temps nécessaire à la constitution d'une durée. La durée devient ainsi le critère permettant de mesurer l'efficacité d'une opportunité politique par la répétition. On peut en fait penser que ce pouvoir est un état d'exception permanent qui permet d'imaginer un autre pouvoir possible, ou du moins qui fait de chaque pouvoir un pouvoir fragile. Sans contenu définitif, le pouvoir est à la portée de tout le monde. La manière d'imposer la durée est la violence qui est un excès de force momentané que le prince va devoir gérer dans la durée. La force continue permet au prince de se maintenir en forçant la nature de l'homme : l'artifice provient de ce caractère démiurgique du prince qui doit forcer ses sujets à adopter son point de vue : obtenir une nature permanente de l'homme à partir de son étoffe propre, l'instabilité, telle est l'essence du pouvoir politique. Ainsi, selon A. Gramsci (1959, p. 182),

Le Prince de Machiavel pourrait être étudié comme une illustration historique d'une idéologie politique qui se présente non pas comme une froide utopie ou une argumentation doctrinale, mais comme une création d'une imagination concrète qui opère sur un peuple dispersé et pulvérisé pour y susciter et y organiser une volonté collective.

La notion d'imagination est capitale pour comprendre la politique car elle précise cette faculté de l'esprit humain qui peut, soit produire un double fantaisiste remplaçant le réel, soit permettre de forger un réel artificiel. Or cette faculté est pour Machiavel éminemment politique. L'imitation joue un rôle éminent dans la création d'un nouveau principat ; elle permet justement de conférer à l'origine hasardeuse du pouvoir naissant un caractère continu par l'imitation des grands principats. Mais

Machiavel distingue deux types différents d'imitation qui renvoie à deux utilisations de l'imagination :

L'imagination reproductrice ou imagination rengaine, pour reprendre les catégories de C. Rosset (2008) est une imitation peu soucieuse des circonstances et incapable de faire preuve de prudence politique. Les événements se produisent toujours deux fois, la première sur le mode tragique, la seconde (répétition) sur le mode comique. Une autre question serait de déterminer si, pour être tragique, le premier événement ne répète pas déjà quelque chose. Le naturel du héros joue également un rôle important dans la saisie du moment opportun. Le héros est celui qui sait combiner les apparences et le *kairos* (l'occasion). Le héros est un homme de maîtrise des apparences, des circonstances et de la mobilité. L'art de saisir les occasions nécessite un certain naturel, une intuition qui permet au héros de saisir, dans une apparence hasardeuse, ce qu'il peut y avoir de succès. Dans le jeu de cartes, il faut savoir écarter les mauvaises cartes quand il le faut, et jouer la bonne carte au bon moment. La vertu du héros est donc l'attente qui est une capacité à différer son plaisir immédiat.

L'imagination productrice est la preuve d'une vertu propre au prince qui saisit le bon hasard et qui lui confère une certaine régularité en le mesurant à l'aune des grands exemples.

« Que nul ne s'étonne si, dans ce que je dirai ici des monarchies entièrement nouvelles – celles où sont nouveaux le prince et l'État – je vais alléguer de très grands exemples. En effet, comme les hommes marchent toujours sur les chemins frayés par d'autres et procèdent dans leurs actions par imitation, et qu'il n'est pas possible de se tenir tout à fait dans les voies d'autrui ni d'égaler le génie de ceux qu'on imite, l'homme sage doit toujours s'engager dans les voies frayées par les grands

hommes et imiter ceux qui ont été tout à fait excellents, de façon que si son génie n'y peut parvenir, il en garde au moins quelque relent ; et faire comme les archers avisés qui, connaissent la force de leur arc, si le but qu'ils veulent frapper leur paraît trop éloigné, prennent leur visée beaucoup plus haut que le lieu fixé, non pour que leur flèche parvienne à une telle hauteur, mais pour que cette visée si haute leur permette d'atteindre le point désigné. »(N. Machiavel 1992, p. 89).

La répétition, ou ici, l'imitation, doit être celle d'un hasard originel, ce qui nous permet de supprimer la notion d'événement pour la remplacer par celle d'instant.

2. Le déphasage du langage politique

2.1. La construction du double en politique

L'artificiel essaime le terrain de jeu politique. La critique des idées naturalistes ou pseudo artificialistes aboutit à dégager la facticité essentielle du réel en des termes nouveaux : Selon C. Rosset (2016, p. 59),

« Il s'agit de décrire un monde sans nature ; pour ce faire, le terme « artificiel » semble commode et présente, sur ces quasi-homonymes que sont hasard et facticité, l'avantage d'annoncer une des implications majeures de la pensée artificialiste : la revalorisation et la déculpabilisation de la pratique spécifiquement humaine de l'artifice ».

L'utilisation de l'analogie comme unification négative des concepts rappelle ce que C. Rosset (2008, p. 73) nommait un « anti-concept » qui ne qualifie qu'une somme d'exclusive. On sait que ce discours particulier sur l'être est nommé par ailleurs ontologie négative, en référence notamment à Nicolas de Cues. Il n'énonce rien de positif, mais révèle l'impossibilité pour le discours d'atteindre l'Être directement. Cette impossibilité justifie ce détour analogique permettant de rapprocher des thèmes comme le hasard, la facticité et l'artificiel.

C. Rosset (2008) se fait une objection majeure après avoir décrit ce monde dénaturé : Qu'en est-il, se demande-t-on, des lois, des généralités, de toutes les fréquences régulières qu'on rencontre à chaque pas dans le domaine de la nature pour le différencier des lois instituées par l'industrie des hommes ? Les réponses à cette objection apportent un certain éclairage sur la conception qu'il peut avoir de la politique, car elles définissent un certain champ d'action propre à l'industrie des hommes. Celle-ci est essentielle, car elle permet de comprendre une certaine idée de l'ordre artificiel ouvert à la pluralité irréductible du réel, pluralité qui offre la possibilité même d'une pratique artificialiste.

En premier lieu, il ne s'agit pas de nier les régularités, mais de leur nier l'appartenance à une nature. L'homme sera « naturisé » pour utiliser une expression de C. Rosset (2008), le jour où il assumera pleinement l'artifice en renonçant à l'idée de nature elle-même, qui peut être considérée comme une des principales ombres de Dieu, sinon comme le principe de toutes les idées contribuant à diviniser l'existence et à la déprécier ainsi en tant que tel. Il existe un certain naturel dans les régularités humaines qu'il s'agit bien sûr de restituer, tâche propre d'ailleurs à l'héros politique dont l'innocence devant le réel est une des vertus cardinales car elle lui permet de saisir les moments opportuns.

En second lieu, la pensée artificialiste se représente dans toute loi naturelle, c'est-à-dire physique, chimique, biologique, comme analogue aux lois artificielles ; autrement dit, elle est présente dans toutes les régularités instituées par l'homme, qu'elles soient d'ordre juridique, économique, esthétique ou autre. Les lois naturelles sont en fait analogues

aux lois artificielles. C'est sur cette analogie que réside d'ailleurs la possibilité d'une action humaine comme la possibilité d'un phénomène naturel car ces deux types de lois ont un principe commun, un foyer autour duquel tous les sceptiques peuvent venir réchauffer leurs mains refroidies par des expéditions hasardeuses aux confins de la pensée humaine, à savoir la convenance. Cette convenance provient de l'œuvre de Lucrèce qui définit l'Être du devenir par l'addition du hasard et du succès.

La convenance permet de comprendre sur quoi repose le réel, non pas sur une résignation à n'importe quel réel, mais sur la possibilité d'un foyer commun de sélection de l'Être qui permet de réconcilier nature et culture en évitant d'autonomiser l'une ou l'autre. La réussite est ce qui garantit de l'authenticité d'un phénomène et on peut en conclure que les phénomènes politiques ne sont pas le fruit d'un pur hasard, mais qu'ils nécessitent une certaine combinaison qui relève certainement de l'art politique. Il suffit de concevoir le hasard comme générateur d'innombrables tentatives, et l'existence comme le résultat de certaines de ces tentatives, fruit de la convenance et du hasard. On perçoit la dimension leibnizienne du hasard, mais inversée ici. Chaque hasard est un monde possible non pas du meilleur des mondes, mais du pire des mondes possibles.

On en déduit qu'exister, pour un phénomène physique ou biologique, c'est s'inscrire dans un processus répétable ; pour une loi juridique, c'est pouvoir s'appliquer à un nombre indéterminé de cas ; pour une œuvre esthétique, c'est être exécutée, reproduite, bref répétée. Reconnaître dans une loi le hasard, vouloir cette loi par un acte

d'obéissance répétée est ce qui fournit à l'homme son bonheur, qu'il peut d'ailleurs retrouver en pensant que les régularités naturelles ne vont pas sans une coexistence des possibles hasards qui ne sont pas advenus fautes d'avoir bénéficié de la réussite.

Le champ politique est donc la superposition d'une duplication permanente d'un même hasard renouvelé, parce qu'il convient à une situation donnée et d'une multiplicité de hasards collatéraux qui sont tous candidats, prêts à profiter de la situation pour accéder au rang de régularités productrices du bonheur social. On retrouve cette analogie principielle entre loi naturelle et loi artificielle dans la lecture de Hobbes (1971) classé dans les philosophes artificialistes. L'unité de tous les règnes est affirmée d'emblée et elle permet de comprendre l'identification entre pouvoir politique et arbitraire. Le pouvoir politique est nécessairement absolu, car absolument artificiel et il n'est légitime qu'en tant qu'il garantit au hasard originel la stabilité de la loi par une contrainte répétée dont la force est proportionnelle à la volonté de répétition du dirigeant (son *conatus* politique). Le pouvoir politique est un supplément au hasard originel, mais il ne le remplace pas. C. Rosset (2008, p. 205) l'écrit en montrant l'absence de tout référentiel métaphysique dans la philosophie politique de Hobbes :

« Le « pouvoir », dans un sens aussi physique que politique – c'est-à-dire aussi hasardeux qu'artificiel – est la source de toute production ; produire et pouvoir sont termes synonymes, tant sur le plan physique (hasard atomique) que sur le plan politique (où l'artifice prend, sans le renier, le « relais » du hasard) ».

Loin d'éliminer la possibilité de modifier le réel en arguant de sa facticité pure et imperturbable, cette théorie de la convenance permet de

penser l'action possible et engage toute la responsabilité de ceux qui sont en mesure de réaliser la synthèse entre un hasard et un succès, ou du moins, ceux qui puissent rendre l'opinion générale par leur propre sélection des opinions hasardeuses convenables au succès d'une nouvelle loi.

2.2. Le discours politique : une mise en œuvre du double

Le politique utilise des mots à double sens, notamment pour décrire les secteurs polémiques et contestés de la vie sociale. Par exemple, quand un homme politique parle de l'avortement, il se définit comme pro-vie (pour l'enfant) ou pro-choix (pour la liberté de la femme). Effectivement, qui se déclarerait anti-vie ou anti-liberté ? Lorsque l'homme politique doit parler de choses désagréables, il use d'euphémismes, des mots ou des périphrases destinés à masquer ou à minorer le mot désagréable qui révélerait la vérité. Le réel est ainsi écarté entre deux écueils.

Le premier est théorisé par Rosset (2005) lorsqu'il fait l'effort pour distinguer le tragique de ses contrefaçons. Ainsi, une mauvaise répétition ou répétition rengaine qui est à proprement parler pessimiste, pathologique et dangereusement encline au renoncement. C'est une répétition à l'arrêt, une tragico-comique dont l'histoire ou l'actualité nous offre une perpétuelle illustration. Le contre point est la bonne répétition, nommé, sous l'influence explicite de différence et répétition, et comme le dit C. Rosset (2008, p. 65) lui-même, « répétition différentielle qui signifie retour d'un élément différent à partir d'une visée du même ». On retrouve cette bonne répétition dans la méthode des exemples répétés qui permet

d'aboutir à un effet de réel qui compte beaucoup plus que toutes les interprétations conceptuelles que l'on peut en faire. Ainsi, on aboutit à une structure que l'on appellera analogique, car elle est un geste qui remplace l'impossible tautologie. Disons qu'elle fait l'effort vers la tautologie. Si A est A et A est A', il apparaît une légère différence qui autorise et légitime l'effort d'un discours philosophique. Cet effort est semblable à celui de la cure psychanalytique qui relève d'une volonté de répétition.

Une chose est de condamner les doubles philosophiques, une autre est de trouver une structure de duplication qui permette de ne pas sombrer dans les illusions pratiques du double. Les illusions dénoncées par C. Rosset (1993) ont des conséquences pratiques évidentes comme dans le cas d'Œdipe. La duplication est certainement une nécessité et on ne peut pas en faire l'économie. Comme le montrait Spinoza (2005), même après avoir découvert les illusions du double, on ne saurait retomber irrémédiablement dans l'illusion : c'est le travail même de l'imagination. On ne peut pas renoncer aux répétitions car ce serait :

« Renoncer à vivre : car la vie est faite de répétition exigeant sans cesse un retour des appétits divers. Il va donc s'agir de passer d'un certain type de répétition à un autre : d'où la différence entre deux formes de répétition, et l'idée qu'il faut passer d'une forme de répétition morte (sans différence) à une répétition vivante (avec différence). (...) Tous les analystes sont sensibles, non seulement à la répétition dans le comportement, mais aussi et peut-être surtout à la nouveauté en laquelle le prisonnier d'un cercle névrotique camoufle sans cesse ces répétitions. Il y a bien une répétition, mais seulement sur le mode analogique, dont l'analogie n'est perceptible qu'à l'analyste, l'analysé vivant sur le mode d'un nouveau radical son analogiquement répété ». (C. Rosset 2008, p. 66).

Cette méthode analytique dont C. Rosset (1993) use à nouveau est un exercice analogique particulièrement riche, car il permet de dégager une même structure, un même effort de répétition à travers une multiplicité d'exemple.

Le deuxième écueil est celui du redoublement qui consiste à masquer le réel pour éviter de le voir en face. Une entreprise nietzschéenne qui commence avec C. Rosset (2016, p. 47) est l'entreprise de désapprentissage qu'il nous conseille de réaliser : « Considérer le monde indépendamment de l'idée de nature revient à généraliser une expérience de désapprentissage dont le produit est une émotion devant l'universalité de l'artifice ». Cette expérience est au cœur du mot d'ordre dont la critique porte sur toutes les formes de mauvais doubles qui sont selon C. Rosset (1993) l'expression de notre condition. Mais une solution en creux s'esquisse au sein de ces deux ouvrages. Elle articule un bon double, une volonté de dupliquer le réel dans son pluralisme originellement hasardeux, volonté dont les pratiques de l'artifice peuvent être rapprochées :

« On peut concevoir une structure non métaphysique de la duplication, qui aboutit au contraire à enrichir le présent de toutes les potentialités, tant futures que passées. C'est le thème, à la fois stoïcien et nietzschéen, du retour éternel, qui vient paradoxalement combler le présent de tous les biens dont le prive la duplication métaphysique ». (C. Rosset, 1993, p. 81).

On peut dégager un noyau commun à la bonne répétition et au bon double, un effort commun pour se distinguer du danger interprétatif et conceptuel qui conduit à culpabiliser le réel. On nommera volonté de répétition ce noyau impensé car voué au silence du tragique, un désir

profond de donner son approbation au réel. Si toute philosophie tragique repose en fin de compte sur un silence devant le hasard constitutif du réel, il faut déterminer une action tragique qui se définit par son degré de répétition. Mais, après une pratique du pire et une pratique de l'artifice, peut-on dégager une pratique du double qui permette d'affronter les mauvais doubles qui envahissent nos écrans, qui font écrans et nous empêchent de voir la réalité telle qu'elle est pour nous plonger dans l'idéologie ?

L'idéologie est une production de la pensée abstraite détachée de ses conditions. Elle est le fait d'une pensée qui se pose illégitimement en source absolue du sens, l'expression d'une pensée oublieuse de ses assises pratiques, d'une pensée qui s'abstrait du processus de la pratique pour s'ériger en fondement des actes de signification. Détecter un double, c'est ainsi provoquer sa prochaine disparition en le dissolvant dans une entreprise permanente de duplication. Nombreux sont ceux qui déplorent l'écart-type qui existe entre le dire et le faire de certains politiques. À l'orée des échéances électorales où le politique sollicite la voix du peuple, il devient doux. On peut comprendre avec L. Marin (1981), que, dès qu'il a le pouvoir, il devient autoritaire au mépris des aspirations populaires. Le langage politique doit plutôt être unitaire pour ne pas prêter le flanc à une interprétation biaisée, à une instrumentalisation.

3. La franchise de la délibération pour dire la vérité au peuple

3.1. Le tournant linguistique : la vérité entre le relativisme et l'universalisme

J. Habermas (1997) pense qu'il existe une solution pour écarter le double dans une conception de la raison fondée sur la communication. Cette conception s'appuie sur ce que Habermas appelle le « tournant linguistique ». Il l'hérite, d'après L. Marin (1997), des philosophes du langage comme F. L. G. Frege (1968), essentiellement connu pour ses travaux sur la logique des mathématiques et sur la théorie du langage et à C. S. Peirce (1978), considéré comme le fondateur de l'école philosophique appelée « pragmatisme » et comme l'un des pères de la sémiotique ou théorie générale des signes.

L'affirmation centrale sur laquelle repose la conception linguistique de la raison qu'Habermas veut développer est celle selon laquelle les pensées ne sont pas des représentations. Une représentation est toujours strictement individuelle, épisodique, elle n'est pas susceptible d'être communiquée aux autres. Une représentation porte uniquement sur des objets isolés et peut être identifiée à une image mentale suscitée par une perception sensible. À l'inverse, les pensées portent sur les faits, c'est-à-dire sur des relations entre des objets et des prédicats. Les pensées sont inter-subjectivement accessibles et conservent un contenu identique d'un individu à l'autre. Le fait que les pensées soient communicables s'explique par le fait qu'elles sont articulées sous forme de propositions, or les expressions linguistiques conservent une signification identique pour

différents utilisateurs, à l'intérieur du moins d'une même communauté linguistique.

Une pensée, en d'autres termes, est une phrase quelconque qui peut avoir la même signification pour tous ceux qui parlent le même langage. Cependant, dans la mesure où les pensées ne sont pas des représentations, c'est-à-dire ne renvoient pas à une réalité qui existerait indépendamment de nous, il faut comprendre une affirmation telle que « Ce ballon est rouge » dans le sens suivant : je cherche à ce que nous nous mettions d'accord sur le fait qu'il existe au moins un objet qui est un ballon et dont il est établi qu'il est rouge.

Sur cette base, il est possible de remplacer le concept binaire d'un monde représenté au moyen du langage par le concept ternaire d'une représentation linguistique de quelque chose pour un interprète possible. Quelque chose est « réel » dès lors qu'il peut être représenté par un énoncé « vrai ». Un énoncé est « vrai » s'il est « valide » et la validité doit être entendue dans le sens d'une validité qui nous paraît fondée. Par conséquent, la réalité est simplement la totalité des énoncés valides, c'est-à-dire des énoncés qui nous paraissent fondés. Le réel est alors ce à quoi, tôt ou tard, le processus d'information et de raisonnement aboutirait et qui est pour cette raison indépendant des caprices des interlocuteurs.

Avec le tournant linguistique, le langage n'est plus compris comme servant à désigner un monde d'objets qui existerait indépendamment de nous, mais comme un moyen de se mettre d'accord avec d'autres interlocuteurs, et ce sur quoi nous nous accordons est ce que nous appelons la « réalité », qui désormais doit nécessairement s'écrire avec des

guillemets. La vérité, entendue en son sens habituel de correspondance entre une affirmation et la réalité, est remplacée par l'accord entre plusieurs personnes, c'est-à-dire par la convention.

Ce remplacement de la vérité par la convention semblerait avoir pour conséquence de nous enfermer définitivement dans nos formes de vies particulières. La pensée pascalienne de « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà » autorise le relativisme et nul moyen ne permet de trancher rationnellement le conflit. Par conséquent, il nous faudrait renoncer à toute norme universelle, telle que par exemple les droits de l'homme, comme à une illusion métaphysique. Le relativisme le plus complet semble être au bout du tournant linguistique.

Le concept d'opinion finale susceptible de résoudre cette difficulté signifie que lorsque nous élevons une prétention à la validité, c'est-à-dire lorsque nous affirmons quelque chose, nous le faisons de manière inconditionnée, c'est-à-dire sans restreindre la vérité de cette affirmation à une forme de vie particulière. En analysant l'usage du langage à des fins d'entente, nous découvrons deux idéalités : l'idéalité de l'universalité sémantique et l'idéalité de la valeur de vérité. Ces deux idéalités sont les présuppositions nécessaires de toute personne qui emploie le langage à des fins d'entente. Par conséquent, en employant le langage à des fins d'entente, nous transcendons implicitement la forme de vie particulière dans laquelle nous nous situons. Chacune de nos affirmations renvoie à l'auditoire idéalement élargi de la communauté d'interprétation illimitée devant lequel nous pourrions justifier cette affirmation.

Ces considérations peuvent être traduites de la manière suivante : celui qui affirme quelque chose suppose implicitement que les mots qu'il emploie conservent la même signification quel que soit son interlocuteur (d'où l'universalité sémantique). Par ailleurs, si ce qui motive sa prise de parole est le désir de se mettre d'accord avec ses interlocuteurs (d'où l'usage du langage à des fins d'entente), il s'engage également implicitement à appuyer son affirmation par des raisons qui pourraient être acceptées par ces derniers. Son affirmation initiale renferme, en quelque sorte, un engagement à entrer dans une discussion d'égal à égal avec ses interlocuteurs, discussion au cours de laquelle ils échangeront des arguments et à l'issue de laquelle ils pourront parvenir à un accord au sujet de cette affirmation. Cet engagement vaut vis-à-vis de tout homme quel qu'il soit, et pas seulement vis-à-vis de ceux qui partagent avec lui le même langage, les mêmes coutumes, les mêmes lois, la même religion (d'où la valeur de vérité) :

« Celui qui affirme quelque chose suppose donc implicitement que l'humanité toute entière (l'auditoire idéalement élargi de la communauté d'interprétation illimitée) pourrait s'accorder avec lui au sujet de son affirmation. Par conséquent, toute offre d'acte de parole dépasse le *hic et nunc* d'une communauté d'interprétation particulière pour atteindre une forme d'universalité ». (J. Habermas, 1997, p. 24-35).

Grâce à cette conception « linguistique » de la raison, Habermas pense être capable de combiner les charmes de l'historicisme avec ceux de l'universalisme. La disparition de la nature au profit de l'entente assure que rien ne viendra limiter la capacité de l'homme à se donner ses propres lois, tandis que la supposition d'un auditoire universel nous préservera du relativisme pur et simple. En termes plus directement pratiques, Habermas

cherche à combiner l'égal respect de toutes les cultures rendu possible par l'absence de critère naturel pour juger ces cultures avec l'égal respect de tous les êtres humains censé découler des idéalités universalisantes du langage.

3.2. L'espace public : le lieu de la vérité publique

L'espace public représente dans les sociétés humaines, l'ensemble des espaces de passage et de rassemblement qui sont à l'usage de tous. Ils appartiennent soit à l'État et relève du domaine public, soit à aucune entité juridique et morale de droit ou, exceptionnellement, au domaine privé. Utilisé en premier lieu par E. Kant (2007), le concept a été repris par J. Habermas depuis sa thèse de 1962 intitulée *l'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*.

J. Habermas (1986) le conçoit comme que le processus au cours duquel le public constitué d'individus faisant usage de leur raison s'approprie la sphère publique contrôlée par l'autorité et la transforme en une sphère où la critique s'exerce contre le pouvoir de l'État. Le processus en question est à dater à partir de la révolution industrielle du XVIII^e siècle en Europe, siècle de développement de l'urbanisation et de l'émergence de la notion d'espace privé dans la bourgeoisie des villes. Pour J. Habermas (1986, p. 172),

« Dans la sphère publique bourgeoise, on peut dire en gros qu'il fallait payer pour lire, aller au théâtre, au concert, au musée mais pas pour parler de ce qu'on avait lu, ou entendu, ni pour ce qu'on voulait ainsi, par le seul biais de la discussion, assimiler plus complètement ».

Les réunions de salon et les cafés ont contribué à la multiplication des discussions et des débats politiques, lesquels jouissent d'une publicité par l'intermédiaire des médias de l'époque.

La notion de publicité, au sens de la large diffusion des informations et des sujets de débats via les médias, est un élément phare de la théorie habermassienne ; celle-ci doit être comprise comme la dimension constitutive de l'espace public et comme le principe de contrôle du pouvoir politique. L'espace public gouverné par la raison sera en déclin, puisque la publicité critique laissera peu à peu la place à une publicité de démonstration et de manipulation, au service d'intérêts privés. C'est d'ailleurs aujourd'hui tout l'enjeu de la démocratie délibérative ou participative qui doit composer avec la nécessité d'un débat uniquement commandé par l'usage public de la raison, et non des intérêts particuliers.

Dans l'acception habermassienne de l'espace public, le discours délibératif occupe une place centrale dans la mesure où de différents groupes d'intérêts régulent leurs différends hors des rapports de force fondés sur la violence. Le concept d'espace public a tout de même le mérite d'inciter à penser le politique comme une tension permanente entre la délibération et le pouvoir, le principe d'argumentation se révélant toujours contradictoire avec l'exercice même du pouvoir. Il s'agit bien d'analyser le politique au travers des rapports entre un pouvoir d'agir au sens arendtien et un pouvoir de domination au sens webérien du terme. Le pouvoir dans la pensée de H. Arendt (1972) s'entend en effet comme un pouvoir d'agir ensemble déterminé par une volonté politique collective, tandis que le pouvoir dans l'œuvre de Weber (1989) est conçu comme un

pouvoir sur l'action d'autrui. L'espace public se définit alors par deux de ses aspects, à savoir la publicité et la délibération.

La franchise est la sincérité, la droiture, l'honnêteté. On peut poser, avec P. Charaudeau (2008), des questions majeures qui rejoignent fondamentalement celle de la légitimité en la situant non seulement dans le champ de l'action et des stratégies des acteurs politiques, mais aussi dans le champ de leur parole et de leur expression. La question de la vérité, finalement, revient à la question du croire. Comme la vérité ne peut que se dire ou se croire, la question de la vérité interroge celle de la dimension symbolique du politique, celle de la communication.

Le problème de la vérité politique se situe à trois niveaux : d'une part, la question des critères de la vérité (la vérité factuelle, la vérité de sentiment, le vraisemblable) et d'autre part, la question des contraintes de la médiation et de la parole publique ; enfin, le problème du mensonge (flou, silence, dénégation) et celui de la dissimulation dans le champ politique. Mais la question de la vérité est aussi, au fond, la dimension symbolique de la question de l'éthique. C'est pourquoi l'éthique apparaît comme le champ de rencontre entre le politique et le citoyen.

En rappelant la distinction proposée par M. Weber (1989) entre *éthique de conviction* et *éthique de responsabilité* et en fondant sur cette distinction la différence entre éthique et morale, P. Charaudeau (2008) insiste sur la complémentarité entre ces deux instances de l'éthique, entre ces deux dimensions de sa formulation et de sa mise en œuvre dans le champ politique. La crise de l'éthique et le désenchantement qui affecte le politique amènent à construire une articulation entre le doute et la

responsabilité. Sans doute selon l'idée cartésienne, c'est du doute que peut naître la formulation d'une forme légitime du discours et de la pratique du politique. C'est de ce doute que peut naître l'exigence de la conviction et de la responsabilité, dans la construction d'une conscience morale, exigence suprême de la citoyenneté. E. Levinas (1991) fonde le politique sur le fait de se sentir responsable d'autrui sans attendre de réciproque.

N. Machiavel (1995, p. 68) nous enseigne également « combien il est louable pour un prince de tenir sa parole, de vivre avec intégrité et non avec ruse ».

« Jamais un prince n'a manqué de motifs légitimes pour colorer le manquement à la parole. De cela on pourrait donner d'innombrables exemples modernes, et montrer combien de paix, combien de promesses ont été rendues caduques et vaine par manque de parole des princes : et qui a su le mieux user du renard s'en est le mieux sorti. Mais il est nécessaire de savoir bien colorer cette nature, et d'être grand simulateur et dissimulateur : si natifs en effet sont les hommes, et si soumis aux nécessités présentes, qu'un trompeur trouvera toujours qui se laissera tromper ». N. Machiavel (1995, p. 69-70).

En mettant au jour les présuppositions universalisantes de la communication, J. Habermas (2006) indique que les intéressés parviennent à la conclusion que les seules normes légitimes sont celles sur lesquelles toutes les personnes concernées se seront mises d'accord à la suite de discussions rationnelles, c'est-à-dire des discussions qui font appel à des arguments qui pourraient être acceptés par tous. Une fois que ceci est bien compris, les sociétés doivent implémenter le principe de la discussion aux moyens de droits égaux à la communication et à la participation.

Il convient, au final, d'institutionnaliser la pratique de la discussion rationnelle au moyen d'un certain nombre de règles. Ces règles deviennent

nécessaires dès lors que le type de discussion susceptible de se dérouler entre quelques amis intimes doit devenir le pain quotidien d'une vaste société politique composée des gens qui ne se connaissent pas nécessairement en particulier et qui ne partagent rien d'autre que les présupposés de la communication. Cela signifie que les sociétaires doivent se reconnaître mutuellement certains droits pour pouvoir régler leur vie en commun, selon le principe de discussion, comme par exemple la liberté de parole ou la liberté de la presse.

Conclusion

La difficulté d'exprimer le réel à travers le discours est applicable particulièrement à la réalité politique. La théorie du langage politique comme signifiant sans signifié est un critère de discrimination entre le pouvoir politique et son expression qui provoque l'illusion du politique. L'artificialisme politique, règne de l'apparence, postule que le pouvoir politique ne doit pas chercher un fondement qui serait une sorte de signifié de son énonciation. Mais à partir du tournant linguistique de Habermas, on en vient au principe de discussion qui énonce que sont strictement valides les normes d'action sur lesquelles toutes les personnes susceptibles d'être concernées d'une façon ou d'une autre pourraient se mettre d'accord en tant que participantes à des discussions rationnelles. À partir du principe de discussion, il est possible de reconstruire les institutions démocratiques à partir des normes juridiques. Au départ de la vie en communauté étatique, un certain nombre de personnes souhaitent s'entendre pour régler leur vie en commun. Ces personnes se trouvent dans des sociétés pluralistes complexes et il leur est impossible de s'accorder sur une

conception du bien. L'éminence de l'échec de toute tentative de se mettre d'accord politiquement sur des normes substantielles les amène, néanmoins, à constater qu'ils partagent quelque chose, à savoir le fait de vivre dans des formes de vie qui reposent sur la communication et où le langage est utilisé à des fins d'intercompréhension. Il est judicieux de fonder l'espace politique sur le franc-parler où gouvernants et gouvernés sont appelés à s'entendre sur le minimum pour une vie commune, même en cas de différentes conceptions de la vie bonne.

Références bibliographiques

- Arendt H., 1972 : *Du mensonge à la violence. Essais de politique contemporaine*, Paris, Calmann-Lévy.
- Aristote, 2007 : *La Rhétorique*, Paris, Flammarion.
- Charaudeau P., 2005 : *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.
- Charaudeau P., 2008 : *Petit traité de politique à l'usage du citoyen*, Paris, Vuibert.
- Frege F. L. G., 1968 : *Écrits logiques et philosophiques*, Paris, Seuil.
- Furet F., 1978 : *Penser la Révolution française*, Paris, Gallimard.
- Gramsci A., 1959 : *Œuvres Choiesies*, Paris, Éditions sociales.
- Habermas J., 2006 : *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion.
- Habermas J., 1997 : *Droit et Démocratie : entre fait et norme*, Paris, Gallimard.
- Hobbes T., 1971 : *Le Léviathan*, Paris, Sirey.
- Kant E., 2007 : *Qu'est-ce que Les Lumières ?*, Paris, Hatier.

- Levinas E., *Entre nous. Essai sur le penser-à-l'autre*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.
- Machiavel N., 1992 : *Le Prince*, Paris, Flammarion.
- Machiavel N., 1995 : *Ceux qui désirent acquiescer la grâce du prince ...*, Paris, Éditions Gallimard.
- Marin L., 1981 : *Portrait du roi*, Paris, Éditions de Minuit.
- Marin L., 1997 : La Critique du discours sur la « Logique de Port-Royal » et les « Pensées » de Pascal, Paris, PUF.
- Nietzsche F., 1986 : *La naissance de la tragédie*, Paris, Gallimard.
- Peirce C. S., 1978 : *Écrits sur les signes*, Paris, Seuil.
- Platon, 2000 : *Gorgias*, Paris, Éditions Hatier.
- Platon, *Théétète*, 1992 : Paris, Gallimard.
- Rosset C., 1993 : *Le Réel et son double*, Paris, Gallimard.
- Rosset C., 2008 : *Logique du pire : Analyse de la cure psychanalytique*, Paris, PUF.
- Rosset C., 2016 : *L'Anti-nature : Élément pour une philosophie tragique*, Paris, PUF.
- Spinoza B., 2005 : *Traité politique*, Paris, PUF.
- Weber M., 1989 : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Pocket.

MUSIQUE POPULAIRE ET COMMUNICATION EN PÉRIODE ÉLECTORALE EN COTE D'IVOIRE

N'Guessan Julien Atchoua

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan

Résumé

En Côte d'Ivoire, la musique populaire urbaine et traditionnelle d'obédience politique a marqué de son empreinte l'environnement sociopolitique ivoirien sous l'aspect de diffusion d'informations politiques de dénonciation ou soutien d'actions sociopolitiques. Dans de tels engagements, le nom des présidents de la République et le mode de gouvernance qui les ont caractérisés n'ont pas manqué d'alimenter les titres de plusieurs de ces œuvres musicales. Ainsi, dans le contexte du jeu politique ivoirien, des chansons ont constitué des messages non anodins sur l'image des acteurs politiques au pouvoir ou dans l'opposition. Chacun de ces leaders politiques, d'Houphouët-Boigny à Alassane Ouattara, a une image perçue et diffusée à travers des formes de communication comme la musique dont l'aspect politique intéresse ce travail de recherche.

Mots clés : Musique populaire, Communication, Actualité politique, gouvernance

Abstract

In Côte d'Ivoire, urban popular music has taken social media (Facebook, youtube, whatsapp...) by storm as channels of denunciation or support for social actions. In such engagements, the names of the

presidents of the republic and the system of governance which have characterized them mostly were titles for many of these pieces of music. Thus, some songs have been non trivial messages on the image of the politicians in power or in the opposition. From Houphouët-Boigny to Alassane Ouattara, each one of these leaders has an image received and spread through communications tools like music the political aspect of which is so important to this research.

Key words: popular music, communication, political news, social media

Introduction

La Côte d'Ivoire est un pays de l'Afrique de l'Ouest qui a eu son indépendance proclamée en 1960 et pratiquait depuis lors un système de gestion du pouvoir politique d'Etat fondé sur le *parti unique* incarné par le PDCI RDA de Félix Houphouët-Boigny. Le discours de la Baule du Président François Mitterrand prononcé dans un contexte socioéconomique difficile pour les pays d'Afrique francophone oblige les autorités ivoiriennes à se rouvrir au multipartisme en 1990. Plusieurs partis politiques font leur apparition à cette occasion sur la scène politique ivoirienne. Le havre de paix qu'incarnait le pays se transformera en crise sociopolitique diverses dans les jeux de conquête du pouvoir d'Etat : guerres larvées depuis la première présidentielle de 1990, violences politiques, coup d'Etat réel en 1999, guerre civile et militaire comme l'issue du verdict électoral de la présidentielle de 2010. Dans ces contextes de dégénérescences politiques, la fracture sociale s'en est accentuée au détriment d'une réconciliation

nationale entre les partisans des principaux partis politiques que sont le PDCI RDA d'Henri Konan Bédié, le RDR d'Alassane Ouattara et le FPI de Laurent Gbagbo (incarcéré à la Haye depuis 2011 pour crime de guerre).

Dans cet environnement sociopolitique que connaît la Côte d'Ivoire, la communication sur les faits d'actualité politique et la communication musicale également ont y pris toute leur place. La musique populaire en est, à travers les médias sociaux, un porte-étendard social, un canal d'expression de « la voix des sans voix ». Cet état de fait est, en Côte d'Ivoire, plus perceptible chez certains musiciens et chanteurs qui de par leur popularité font de leurs compositions des brûlots qui dénoncent les dérives des Gouvernants et les tares de la société à travers des réseaux sociaux.

À l'instar des stars du Reggae comme Peter Tosh et Lucky Dube et bien d'autres, ou encore les rockers comme Bruce Springsteen et de Michael Stipe, têtes d'affiche du « Vote For Change » lancé à la présidentielle de 2004 contre le candidat Georges Bush pour son engagement militaire en Irak (J. Demets, 2007), etc. sont, à l'aune de leurs engagements politiques, l'image d'une opposition politique par le canal de la communication musicale.

La musique accompagne donc la vie politique en devenant une aide subtile pour faciliter la recherche de militants et de partisans ou constituer un champ d'opposition contre la mauvaise gouvernance d'un homme politique et les maux de société qui lui sont imputables. En un mot, s'intéresser à une production ou un contenu artistique, c'est étudier une pléthore de représentations sociales qui s'en dégagent. C'est également

révéler des réalités sociales. Une telle observation commande un certain nombre de questions de recherche que cette étude tente de formuler de la façon suivante : Comment la réalité sociale et politique du pays est-elle traduite dans la musique populaire en Côte d'Ivoire ? *Quels sont les enjeux stratégiques et politiques de telles compositions musicales ?*

L'objectif de ce travail est donc celui de répondre à ces préoccupations à travers l'analyse de contenu d'œuvres musicales à coloration politique. Les méthodes d'analyse de contenu logico-esthétiques pour la recherche de caractéristiques formelles et logico-sémantique pour les thèmes développés, le positionnement idéologique de l'artiste ont prévalu dans cette étude de discours musicaux à coloration politique. Certes, cette démarche relève plus d'une démonstration empirique que théorique, mais la théorie constructiviste, telle que justifiée par A. Mucchielli (1991), aura tout de même servi à l'analyse des informations recueillies en tablant sur la façon dont la réalité sociopolitique est dépeinte ou reproduite (ou reconstruite subjectivement) par l'auteur de l'œuvre musicale.

Le corpus des informations utilisées est de cinq (5) productions musicales parues sur les réseaux sociaux Facebook et YouTube. Ce sont :

- Des chansons de campagne à la présidentielle de 2010 que sont « Sors de ma télé » de *Tiken Jah facoly*, « On est fatigué » de Lago Paulin, « Bédié au secours » de *N'guess Bonsens*, « Ya rien en face c'est maïs » des *Galliets* ;

- La dernière œuvre recensée est « Ma lettre au président » de l'artiste *Billy Billy* parue en 2013. Ces chansons ont été repérées sur les médias

sociaux dont les citoyens ont le plus recours dans un contexte de contrôle ou musèlement des médias traditionnels par les politiques. Le recours des citoyens à l'usage effréné des médias sociaux (blogues, plateformes, réseaux sociaux, sites de réseautage, de partage de contenus, de collaboration, etc.) comme sources d'information laissent percevoir ces médias comme une nouvelle génération de canaux de communication concurrents des médias traditionnels. Les médias sociaux sont ainsi devenus (Castells, 2010) de nouveaux enjeux d'informations, de débats et de mobilisations politiques ou même de manipulation.

L'analyse de ces informations et la discussion liée à cette analyse ont permis de structurer le travail en trois parties (3) qui sont ci-dessous présentées.

1- Contexte sociopolitique et creation musicale en Côte d'Ivoire

Du président Félix Houphouët-Boigny (1960-1993) à Alassane Ouattara (depuis le 11 avril 2011) en passant par Henri Konan Bédié (1993-1999), Robert Guéi (1999-2000) et Laurent Gbagbo (2000-2011), les œuvres musicales tradi-modernes et modernes sous des genres artistiques diversifiés (la musique traditionnelle, le Raggae, le Zouglou, le Coupé-décalé, le Hip-hop, etc.) ont traduit de leur voix, sous des tambours battants, l'atmosphère sociopolitique et économique qui a caractérisé le règne de chaque président.

De par son génie et son charisme politique sous le parti unique incarné par le PDCI RDA sous lequel il a régné plus de trois dizaines d'années, Houphouët-Boigny, explique F. Grah-Mel (2010), a su user de la

ruse, la plupart du temps de sa gestion du pouvoir, pour canaliser ses opposants. Cette attitude amplifiée par la géopolitique (ou le choix des leaders politiques par représentation régionale) qui lui aura finalement permis d'entretenir un climat de paix, et pour une grande partie du temps de sa gestion du pays, il bénéficiera des éloges sonorisés de plusieurs artistes chanteurs comme Alla Thérèse, Lougah François, Amédé Pierre... Le déclin que va connaître le « miracle ivoirien », dont Houphouët-Boigny en fut le levier porteur, par la chute du prix des matières premières dans les années 1980 n'effacera pas l'ardeur de certains artistes engagés comme Alpha Blondy sous le titre « Houphouët Yako »¹⁰ à faire l'éloge de « l'Homme de paix et du rassemblement ». Les exigences nationales, et des institutions de Bretton Woods à ouvrir le pays au pluralisme politique et les remous sociopolitiques qu'elles susciteront corrélativement à partir de 1990, permettront à d'autres artistes musiciens comme Serges Kassy, en soutien à l'opposition revendicatrice, d'écrire et de diffuser des chansons comme « C'est pas da ni blo »¹¹, « Cabri mort n'a pas peur de couteau »¹², etc. à l'encontre du « vieux » épuisé par l'âge, la crise économique et le nouveau vent de la démocratie auquel il semblait mal s'accommoder et qu'il aura tout de même accepté sous la pression non sans avoir pris les précautions constitutionnelles de sa succession.

¹⁰ « Yako », terme populaire d'origine AKAN (Baoulé, Agni, Apollo...) de Côte d'Ivoire, traduit la compassion, l'encouragement.

¹¹ L'expression populaire « c'est pas da ni blo » peut être littéralement traduite par les termes « ce n'est ni faire le malin, ni se vanter ».

¹² « Cabri mort n'a pas peur de couteau » est une image que donne l'artiste du courage que manifeste l'opposition déjà bâillonnée à affronter politiquement le pouvoir en place.

Cette succession au président Houphouët-Boigny qui a tiré sa révérence en 1993 par Henri Konan Bédié connaîtra également des lendemains surchauffés sous le coup de « la guerre des héritiers » qui va connaître des proportions politiques violentes, des fractures sociales et ethniques. Henri Konan Bédié est accusé de faire l'apologie d'un concept : l'« Ivoirité » qu'il perçoit comme une philosophie du rassemblement des Ivoiriens quand l'opposition coalisée en *Front républicain* le définira comme un creuset d'exclusion des natifs d'origine étrangère ou même contre les ethnies du Nord majoritairement musulmanes. Cette exploitation politique de l'idéologie de l'« Ivoirité » va prendre de l'ascension sur la communication du gouvernement à le représenter autrement. Le programme de gouvernement du président Henri Konan Bédié basé sur « les douze chantiers de l'éléphant d'Afrique » va alors prendre de l'aile dans les plombs avec le scandale du détournement des 18 milliards de l'Union Européenne (UE) destinés à des œuvres sociales. Les canaux de communications comme la musique pour soutenir ou dénoncer l'acteur politique Henri Konan Bédié et sa gestion du pays sous des tempos sonores et dansants seront de la partie.

Le musicien Tiken Jah pro-Ouattara et du genre reggae, dans son morceau « Ohba Ohba », traduira ces faits en termes « d'éléphant annoncé est arrivé avec un pied cassé ». De même, dans « Dictature » de son album « Elohim » paru en 1999, le message politique sur fond de reggae de l'artiste musicien Alpha Blondy, n'en n'est pas moins un engagement politique aux côtés de l'opposition contre le pouvoir du président Henri Konan Bédié. Dans cette chanson, des paroles comme « *Diviser pour mieux*

nous arnaquer. Haï ! Attention au retour du bâton ! Haï ! ça fait mal (...). Ce n'est pas en cassant le thermomètre qu'on fera baisser le mercure ! » vont prendre une connotation prophétique auto-réalisatrice. Les événements prédits avec des symboles dansants vont donc connaître un site de déroulement avec le coup d'Etat du Général Robert Guéi contre Bédié et son exil en terre française en décembre 1999.

Sur le plan musical, ce coup de force militaire salué par la rue et l'opposition va connaître ses moments de gloire avec des chansons du style Zouglou comme « tout doit changer » de *Soum Bill*, « Guei Noël, la danse des balayeurs » de Allan Bill, etc. pour justifier ce coup d'Etat de 1999 et encourager le Général Guéi dans ses idées de « balayer la maison Côte d'Ivoire » apparemment polluée sous la gouvernance de Henri Konan Bédié. Mais, ces moments d'éloges vont connaître à leur tour des revers avec « PC crise » de l'artiste Soum Bill et autres qui dénonceront les abus du pouvoir militaire dans sa gestion du pays.

La Côte d'Ivoire en est là quand des élections jugées calamiteuses de 2000 vont porter Laurent Gbagbo, l'opposant historique d'Houphouët-Boigny, au pouvoir face à son adversaire le chef de la junte du putsch du 24 décembre contre le successeur constitutionnel d'Houphouët-Boigny ; un changement de cap dans le jeu politique ivoirien que l'artiste Tiken Jah traduit, dans sa chanson « Obah Obah », par « le balayeur balayé ». Ces termes expriment l'image que Laurent Gbagbo, le nouveau « balayeur de la maison ivoire » a chassé, et donc « balayé », le Général Guéi du pouvoir.

Ainsi se présentait, sous fond de crises à répétition, l'environnement sociopolitique ivoirien qui va connaître en 2002, un

second coup d'Etat manqué contre le régime de Laurent Gbagbo. Cette situation de crise politico-militaire va se muer en une rébellion armée baptisée Force Nouvelle (FN) qui comprend de nombreux démembrements. Celle-ci s'installe dans le Nord du pays qu'elle s'approprie et exploite les richesses mettant ainsi en cause la souveraineté du pays divisé de fait en deux territoires ennemis : le Nord et le Sud. La Côte d'Ivoire va alors connaître « deux décennies de crises et de *brutalisation* » (J. Dozon, 2011, p. 21) marquées par des instabilités sociopolitiques de 2002 à 2010 : une période mi guerre, mi paix et de 2010 à 2011 : une crise postélectorale.

Les dix (10) années de pouvoir du gouvernement de « la Refondation » de la Côte d'Ivoire vont donc être consacrées en partie à la recherche de la paix à travers des accords signés mais interprétés différemment. En outre, de nombreux scandales comme le problème des déchets toxiques déversés par le cargo Probo Koala de l'affréteur Trafigura multinationale de courtage pétrolier et de transport maritime, et qui aurait fait plus de 17 morts et 100.000 victimes intoxiquées en 2006, la disparition sans trace officielle du journaliste franco-canadien Guy André Kiffer, les détournements de fonds dans la filière café-cacao, le phénomène des escadrons de la mort, les dérives sexuelles de personnalités clefs du régime, etc. vont ébranler davantage le pouvoir du président Laurent Gbagbo pour qui, la philosophie des relations internationales de son pays avec le reste du monde est celle du « gagnant-gagnant ».

D'un point de vue de la composition musicale dans cette crise, deux tendances se sont opposées : la marée des artistes « patriotiques » pro-

Gbagbo dont les productions sont dominées par le genre musical Zouglou considéré comme un rythme révolutionnaire qui dénonce des faits de société et qui s'est fait alors porteur de messages politiques « patriotiques » en cette période. Collectivement ou individuellement, les artistes de tendance Zouglou ont fait preuve de création artistique pour dénoncer un complot international contre le pouvoir de Laurent Gbagbo. Par exemple, le groupe *Espoir 2000*, en soutien à la galaxie patriotique proche du président Laurent Gbagbo, dans la crise ivoirienne de 2002, va composer « *David contre Goliath* » dans son album « *Ivory Coast Crisis* » en révélant, dans son œuvre musicale, que cette crise sociopolitique et militaire que vit la population ivoirienne depuis 2002 est celle de la France contre le pouvoir de Laurent Gbagbo. D'où l'image de « David contre Goliath » où, selon les récits bibliques (1 Samuel 17-1, 18-4), David triompha de son duel à mort contre le géant Goliath. Dans ces notes musicales qui prophétisent la même victoire pour Gbagbo, le groupe zouglou entonne les paroles qui appellent les « jeunes patriotes » pro-Gbagbo à demeurer serein car « (...) C'est Dieu qui fait notre palabre » et « On n'est pas loin de la victoire... ».

En confrontation avec les événements postélectorales, cette chanson qui s'est avérée galvanisante d'un sentiment patriotique demeurera au terme du 11 avril 2011 une sorte de « Self-defeating prophecy » où l'annonce de cette victoire escomptée va se traduire par sa non réalisation. À chaque développement de la crise ivoirienne, un album vient donc faire sa lecture de la situation souvent relatée par les médias internationaux. Et sur la question du débat politique, l'inspiration n'a pas

manqué aux artistes. À titre d'exemple, les nombreux accords politiques ont été baptisés « nivaquine » que ces artistes du zouglou entonnent en termes de « nivaquine que tu prends là, c'est amer... ». Ces accords de paix constituent dans cette représentation sociale un remède amer pour le peuple mais qu'il fallait accepter au nom de la paix sociale. En plus des références aux termes « amer » et « nivaquine » pour qualifier le sacrifice à faire pour la stabilité sociale, les artistes du zouglou qui défendent la cause du pouvoir politique de Laurent Gbagbo n'ont pas manqué de traiter de « masques » les chefs d'Etat africains qu'ils soupçonnent de faire le jeu de la France contre le régime ivoirien. Ils sont clairement identifiés comme ceux que l'occident utilise pour opprimer le chef de l'Etat ivoirien. « L'ennemi » est, par ricochet, le mot utilisé pour désigner la France et le président Chirac.

Les idées ne manquaient pas aux musiciens chanteurs pro-Gbagbo ou sympathisants du président de la République ; même avec des artistes chansonniers comme *Petit Maurisson* dont les paroles en faveur de Laurent Gbagbo montrent son attachement à ce leader politique qui reste pour lui le « père » des orphelins, des veuves et des opprimés. Ainsi, des paroles chantées comme « si on pouvait adorer un homme, j'allais adorer Gbagbo » de *Dikaël Liadé* à « ouvrons les yeux » de *Waizey*, artiste reggae en passant par « les hymnes patriotiques », la musique a servi de moyen d'expression de l'engagement politique des artistes pro-Gbagbo.

Quant aux faiseurs de « coupé-décalé », ils se sont illustrés par le *Collectif DJ* à qui l'on doit la célèbre phrase « assaillants libérez Bouaké ! ». Ces mouvements patriotiques toucheront également le monde du Reggae

avec Serges Kassy¹³ dans son album « au nom des miens » qui dénonce en exil les abus et les malversations du pouvoir de la coalition RHDP qui ne s'était pas beaucoup fait entendre musicalement sous le régime de la *Refondation*. La campagne présidentielle fut donc le lieu de création ou de récupération de chants et musiques pour construire son image et déconstruire celle de l'adversaire dans cette perspective du marketing électoral. Le logo musical aura donc pris les allures d'une logique de manipulation en pleine conquête du pouvoir d'Etat.

2- Musique et campagne présidentielle ivoirienne de 2010

Le pouvoir de la musique comme canal de diffusion d'informations n'a pas laissé indifférent les acteurs politiques ivoiriens en quête de légitimité politique ou du pouvoir d'Etat à la présidentielle de 2010. Chaque équipe de campagne a eu recours au logo musical (Trétarre, 2012) ou générique musical pour susciter de l'émotion et véhiculer des messages de campagnes aux électeurs. Des musiciens professionnels ont également été sollicités pour traduire sous des fonds sonores des paroles de campagne certes récréatives mais de captation dans un contexte de marketing politique. Cette campagne présidentielle fait suite à la longue période de conflit qu'a connu la Côte d'Ivoire depuis septembre 2002 et aux échéances électorales quinquennales parvenues à leur terme d'abord en 2005 puis en 2010 où elles seront effectivement organisées. L'ouverture de la campagne en septembre 2010 a donc été celle des prestations musicales dans les Quartiers Généraux (QG) de campagne et sur le terrain

¹³¹³ Mise en ligne février 2012 le néocolonialisme,
<http://www.youtube.com/watch?v=GaD3V3DbL-c>

de la conquête des électeurs avec des styles engagés aux doses d'humours à l'ivoirienne.

Dans ces productions musicales, nous traitons ici du cas du groupe musical « Les Galliets » qui a apporté son soutien au candidat Laurent Gbagbo de La Majorité Présidentielle (LMP), de l'artiste de « N'Guess Bon Sens » dans la campagne du candidat Henri Konan Bédié du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI-RDA), et des artistes « Lago Paulin » et « Tiken Jah » qui ont apporté leur soutien au candidat Alassane Ouattara du Rassemblement Des Républicains (RDR) et du Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix (RHDP).

2.1. La musique de campagne du RDR : « On est fatigué ! » et « Sors de ma télé ! »

La musique de campagne du RDR se caractérise par des chansons récupérées qui dépeignent les failles de la gestion du parti au pouvoir qu'incarnait le régime de Laurent Gbagbo. A ce niveau, les symphonies de *Tiken Jah Fakoly* sont les plus jouées lors des meetings. « Mal élu », « Y en a marre », « Mangécratie », ou dernièrement « Sors de ma télé »... ont harangué les foules des républicains. L'artiste *Lago Paulin* s'est quant à lui signalé en fustigeant l'attitude de ces hommes aux « « cheveux noirs, teint noir » avec un « cœur noir » qui ont abandonné Abidjan dans les odeurs et les ordures, brader le pays pour s'acheter des voitures et des maisons, nourrir de nombreuses *maitresses* aux frais de l'Etat. Que pouvait bien proposer « un homme mal élu » pour reprendre cette rime de Tiken Jah ? Tout en soulignant sa neutralité, cet artiste n'a jamais caché son admiration pour le candidat Alassane Ouattara. Se disant rejeté, victime de

l'« Ivoirité » comme le patron du RDR, Tiken Jah n'a jamais cessé de critiquer les auteurs de ce concept politique qui divise selon lui les Ivoiriens.

Lago Paulin évolue en solo. Dans sa production, l'artiste se concentre plus sur les paroles que sur la musique. L'instrumentalisation y est dense au niveau de la guitare et un tempo moyen. Elle évoque un sentiment mêlé de tristesse et de déception à l'égard des gouvernants. Tout laisse apparaître que l'artiste en veut au gouvernement de n'avoir pas pris les mesures nécessaires pour améliorer les conditions de vie des populations. Le message qui se dégage de cette chanson est donc un cri de cœur de l'artiste. Il dénonce le système de gouvernance mis en place par le pouvoir et qui, du reste n'a en rien amélioré les conditions de vie des populations. L'auteur veut par la même occasion un changement dans le mode de gestion et par ricochet un changement à la tête de l'Etat. Ainsi, ces paroles décrivent les conditions de vie de la population autant que la manière dont est traitée cette dernière. Cela s'illustre par cette phrase : « on nous prend pour des cobayes et puis y a rien ! ». Les cobayes sont des animaux de Laboratoires scientifiques sur lesquels on applique généralement des expériences.

Cette musique chantée en français et en bété (l'ethnie d'origine de l'artiste et du président fustigé), comprend un terme principal qui se termine toujours par un groupe de mots précédé de l'onomatopée "oh". Cette musique vocale du genre zouglou est chantée en appel et réponse sur un rythme lent et posé. Elle s'adresse à tout citoyen ivoirien en relatant les difficultés que vit la population à travers la révélation sur les carences

de la gestion du gouvernement. Cette chanson qui s'attaque à la mauvaise gouvernance est susceptible d'être actualisée comme élément de critique de toute mauvaise gestion quel que soit le gouvernement en place. Elle peut être utilisée par ailleurs à des moments de divertissement même si la critique sur les tares de la société ivoirienne y est dominante. D'une manière générale, l'œuvre de *Lago Paulin* est une prise de position à travers l'affirmation que la population ne peut plus supporter la mauvaise gouvernance du pouvoir en place, d'où l'idée dominante qu'est : « on est fatigué ».

La direction de campagne du candidat du RDR Alassane Ouattara s'est voulue très critique sur les fautes commises par Laurent Gbagbo dans sa gestion du pays dans cette campagne présidentielle. Ce qui justifiera le choix de l'œuvre musicale de l'artiste *Lago Paulin* dont la présence en tant que personnalité publique du même groupe ethnique que Laurent Gbagbo laisse présager une campagne électorale d'Ivoiriens rassemblés contre un système politique et non contre une communauté. Ainsi dans cette volonté de mettre à nu les tares de la gestion de Laurent Gbagbo, l'artiste *Tiken Jah fakholy* est sollicité sur le morceau reggae « Sors de ma télé » un tempo vif et chanté en français. Cette chanson est caractérisée par les récitatifs comme moyen utilisé pour faire passer le message. Les paroles rivalisent avec la forte sonorité instrumentale. Le message véhiculé par cette chanson est en grande partie orienté vers les électeurs potentiels RDR en raison des termes utilisés pour critiquer ouvertement la gestion de Laurent Gbagbo. L'artiste exprime ici son ras-le-bol face à la vie sociale qui ne cesse de se dégrader. Selon lui, malgré les nombreuses promesses faites par le

président Gbagbo, la situation demeure dans l'impasse. Aussi exprime-t-il son mécontentement en demandant, par cette expression « sors de ma télé », au président Laurent Gbagbo qui lui apparaît comme trop envahissant sur les écrans de la télévision nationale de quitter le pouvoir. Cette recommandation en faveur de l'homme de la philosophie de « la solution au problème des ivoiriens » incarné par le candidat Alassane est relatée par une forme d'insistance sur le refrain de la chanson qui apparaît quinze (15) fois. Cette chanson laisse apparaître un artiste révolté contre le régime de Laurent Gbagbo. C'est ainsi que par « on est désolé », *Tiken Jah* traduira l'idée qu'on ne peut plus accorder du crédit au pouvoir en place dans ce chant fait de déclamation (chanter /parler, parler /chanter).

De son côté, la direction de campagne du PDCI-RDA et son candidat Henri Konan Bédié qui veut mettre à nouveau son expérience au service du peuple ivoirien ont fait usage de la musique comme canal de diffusion de messages de séduction.

2.2. Les notes ironiques de « N'Guess Bonsens » au régime de Laurent Gbagbo

Il est clair que du côté de la coalition RHDP, rares ont été les artistes qui sous le règne du président Laurent Gbagbo ont écrit des chansons pour leur leaders dans l'opposition. Mais de façon sournoise, des rimes bien étudiées étaient envoyées comme des pics acerbes au pouvoir en place. Le ton plutôt modéré couvrait cependant très mal les propos crus de ces artistes qui ne portaient pas le régime dans leur cœur. La campagne électorale de 2010 fut une occasion pour ceux-ci de montrer leur talent de contestataire. N'Guess Bonsens qui lors de la campagne présidentielle a

sorti son stylo d'enseignant politique pour attribuer les pires notes de gestion à la refondation fait donc partie de ces artistes qui attendaient la bonne heure pour se manifester : « Construction des hôpitaux et écoles 2/20, gestion de la filière café-cacao 0/30, destruction des biens légués par le Père de la Nation 1/10... ». Il n'y a que dans la gabegie et la gestion calamiteuse de la chose publique que les notes sont excellentes pour le régime du Front Populaire Ivoirien (FPI) à s'en tenir à ses appréciations. Pour l'artiste Le peuple était donc fatigué de souffrir sous le poids des déchets toxiques et de la misère. Voici pourquoi il appelle le président « Bédié au secours » comme l'intitule si bien le titre de sa production musicale.

La chanson a été révélée au grand public le premier jour de la campagne présidentielle de 2010. Après l'élimination de Bédié au premier tour de l'élection, la chanson a été récupérée par le camp RHDP pour soutenir la candidature d'Alassane Dramane Ouattara. C'est une musique engagée qui alterne le français et le baoulé (la langue d'origine du candidat Bédié). Cette chanson a pour cible toute la population ivoirienne qu'elle invite à prendre conscience de la mauvaise gestion du pouvoir FPI. Le genre musical est le tradi-moderne, c'est-à-dire une musique traditionnelle qui utilise certains instruments modernes. L'instrument principal utilisé dans cette chanson est la guitare avec un tempo moyen. Cette œuvre musicale s'adresse au militant du PDCI-RDA par l'intermédiaire de Henri Konan Bédié président et candidat ; un parti majoritairement implanté dans les localités baoulés tout comme le RDR dans le Nord du pays à se conférer aux statistiques des résultats de la présidentielle de 2010. Le choix d'un

chansonnier baoulé n'est donc pas innocent dans cette quête de remobilisation des troupes. D'un point de vue de son contenu, cette chanson critique les actions des fondateurs et lance un appel au candidat Henri Konan Bédié pour ramener le pays sur les rails du développement impulsé par son parti sous Félix Houphouët-Boigny.

Comment le candidat Laurent Gbagbo s'est-il organisé dans cette stratégie électorale sous fond de critiques musicales face aux adversaires de poids que constituaient Henri Konan Bédié et Alassane Ouattara de la coalition du Rassemblement des Houphouëtistes pour la Paix (RHDP) ?

2.3. La symphonie « Y a rien en face »

Le titre « Ya rien en face » du groupe musical *Les Galliets* fut le principal logo musical du camp de La Majorité Présidentielle (LMP) du candidat Laurent Gbagbo. *Les Galliets* sont un groupe d'artistes musiciens formé de quatre (4) jeunes hommes originaires du Nord de la Côte d'Ivoire. Ils font leur entrée dans le monde musical dans les années 90 et choisissent le Zouglou, genre musical populaire prisé par le camp artistique des pro-Gbagbo. Leur présence (en tant que fils du Nord) auprès du président sortant constitue un symbole fort pour la LMP qui se veut une coalition nationale et non régionale dans un pays où l'origine du leader politique constitue l'une des raisons du choix d'un parti politique, et les conflits une allure ethnique. Dans ce single, la musique est secondaire par rapport à la parole. Le tempo est rapide avec une musique forte qui suscite de l'agitation et de fréquents moments d'émotion sur les auditeurs sympathisants de La Majorité Présidentielle (LMP). Le message indique la détermination, le charisme qu'incarnent les membres influents de cette

coalition. La phrase « Devant c'est maïs ! » traduit une telle idée de la présence des hommes forts pour une victoire assurée de la coalition au terme de cette élection.

Le lead vocal cite les noms des « patriotes » (leaders d'opinion qui soutiennent le candidat Laurent Gbagbo) dont Charles Blé Goudé encore appelé « le Général de la rue » pour les nombreuses mobilisations de jeunes qui ont été ses initiatives dans le conflit entre le régime de Laurent Gbagbo et la Rébellion dirigée par Soro Guillaume. Emprunté au langage *nouchi* en vogue dans le français populaire ivoirien, « Y a rien en face, c'est maïs », traduit l'idée que les adversaires politiques du candidat Laurent Gbagbo ne font pas le poids dans cette élection et que la Côte d'Ivoire reste toujours debout malgré toutes les turpitudes et toutes les agressions dont elle est l'objet. *Les Galliets* y font apparaître la recommandation à ceux qui font la guerre injuste à la Côte d'Ivoire de respecter le pays que les « patriotes » seraient prêts à défendre vaille que vaille.

Le volet musical de la campagne de Laurent Gbagbo, en cette période électorale, a été enrichi de plusieurs chansons de soutien au candidat composées en français et dans diverses ethnies du terroir telles que le Bété, le Baoulé, l'Attié, le Malinké, le Sénoufo...mais, ce morceau particulièrement a fait les beaux jours de la tournée de campagne du candidat Laurent Gbagbo qui esquissait lui-même des pas de danse. Cette musique en épousant le genre musical Zouglou, très prisé par les jeunes s'est voulue un appât pour ces derniers à galvaniser en même temps qu'une réponse aux pics des adversaires sur la gestion du pays.

L'importance est accordée à la voix dans cette chanson dansante produite en Malinké, Gouro et Français et qui fait l'éloge de quelques dirigeants et sympathisants de la LMP et traduit la faiblesse de l'adversaire. Cette communication politique d'éloge au candidat et de contre-attaque de l'adversaire par les œuvres de production musicale aura certainement contribué à mobiliser des électeurs pour le compte de chaque candidat mais comme l'ensemble des stratégies élaborées, elle n'aura pas permis à un candidat de gagner cette élection au premier tour de cette présidentielle de 2010. Au terme de cette élection tumultueuse qui a connu une fin dramatique en avril 2011 et un changement de régime, quel est alors le regard de la musique sur la nouvelle gestion du pays ?

La participation, l'influence et le rapport de la musique ivoirienne au jeu politique n'est pas un fait nouveau. Elle a même suscité des réflexions au niveau national (Yacouba Konaté, 2002). Mais, « Ma lettre au Président » de Billy Billy revêt un intérêt particulier dans la mesure où l'auteur de ce titre est un artiste « atypique ». Hier, grand défenseur du président Alassane Ouattara, aujourd'hui, il lui sert un plateau de critiques des tares et des retards qu'il constate dans cette nouvelle gouvernance post-crise électorale. Il s'agit donc de mieux cerner ici le contenu du discours, les appellations syntaxiques et lexicales qui marquent cette communication musicale sur la gestion du pays.

3- « La lettre de billy billy au président » pour protester à travers le hi-hop

À l'instar du zouglou, le genre musical hip-hop connaît un véritable dynamisme avec l'arrivée d'artistes qui marquent une rupture d'avec le

style américain ou occidental. *Le Hip-Hop à l'ivoirien se chante, principalement en français et en nouchi (langage de rue). Plusieurs facteurs contribuent à en élargir l'audience : le caractère drôle et humoristique de la chanson, la résonance sociale des thèmes abordés et surtout son rapport à la politique.* L'origine du hip-hop, style ivoirien, remonte en 2005 avec le groupe « Garba 50 » de la commune de Yopougon-Abidjan comme précurseur. Ce style musical a donc gagné du terrain au point d'en être l'une des valeurs de notre patrimoine culturel musical. C'est dans ce genre musical que s'inscrit depuis cinq ans l'artiste Billy Billy pour dépeindre les réalités sociopolitiques ivoiriennes actuelles à travers l'un des titres de sa dernière œuvre discographique intitulée : « Lettre de Billy Billy au chef de l'Etat »,

L'auteur s'est toujours signalé comme étant un artiste controversé pour n'avoir jamais hésité à lancé des pics aux Présidents de la République. Ce qui lui a valu la visite du candidat Alassane Ouattara pendant la présidentielle de 2010. Aujourd'hui, que recèle une « Lettre » adressée au Président Alassane Ouattara sur un ton musical ? Le thème général abordé par l'artiste est la gouvernance dans un contexte post-crise électorale. A l'en croire, c'est une révélation de la situation sociale en Côte d'Ivoire, c'est-à-dire la mauvaise gouvernance, le laxisme et le malaise social et politique en Côte d'Ivoire. Aussi évoque-t-il une relative reconstitution du pays, en faisant un clin d'œil sur la politique extérieure du Président Alassane Ouattara.

Dans cette chanson de style hip Hop, le premier couplet constitué de cinq lignes, est une mise en garde par l'artiste des collaborateurs du

Chef de l'Etat traités de « kpakpakato » (ou un rapporteur, un menteur..) dans le langage nouchi définit plus haut. A travers son interpellation, il donne l'information selon laquelle, le Président de la république est un élu, mandaté par le peuple pour agir en son nom. Dans ce sens, il devient l'employé de ce peuple devant qui il doit rendre compte. L'interpellation du Chef de l'Etat à partir de l'usage de « vié père », « tchè » en langage Nouchi de l'argot ivoirien ou encore de « toi », « te », « tu », marque une familiarité de l'artiste avec le Chef de l'Etat. Ensuite, il utilise son « excellence » et « président » pour rendre son interpellation plus formelle. La Première Dame est également interpellée sur les maux que traverse le pays. Les facteurs sociaux liés aux rackets des hommes en tenu, la question de l'insécurité qu'ils génèrent, la circulation des armes légères, le laxisme dans le commandement militaire et l'incivisme occasionné à ce propos, la question de la violation des droits de l'homme sont les principaux thèmes évoqués par l'artiste. L'usage des figures de styles comme « Des véhicules 4X4 avec des gyrophares » pour ironiser sur la gravité des faits énoncés est fréquent dans ce discours musical.

L'insécurité grandissante est illustrée à travers des hyperboles telles que : « il y a trop d'armes dans la ville », « trop de barrages », « on contrôle pièces avec lance-rocket ». En affirmant qu'il n'y a plus de calebasses sur le marché, l'artiste fait une métaphore entre les hommes en tenus et les mendiants, les talibés du Sénégal présentés dans l'œuvre « la grève des battus ». Il insiste sur la source d'insécurité que peut représenter un homme en tenue et analphabète de surcroît qui est censé assurer la protection des autres. La vie chère est également évoqué dans cette

chanson tout comme des promesses de campagne qui, selon l'artiste, tardent à être réalisées. L'interpellation du président sur ses incessants voyages à l'extérieur est marquée par le terme « trop » pour souligner l'exagération des déplacements pour un pays en pleine reconstruction et bénéficiant de nombreux plans d'aides pour sortir du gouffre. Le manque d'éthique dans l'administration publique est mis en exergue dans cette composition musicale.

En dépit des maux qui apparaissent comme les indicateurs d'une mauvaise gouvernance, l'artiste évoque des actes encourageants signifiés dans les félicitations qu'il adresse au président de la République pour son esprit républicain marqué par la réhabilitation de la voirie et des Universités publiques. Pour finir, l'artiste donne l'impression d'avoir acheminer une « Lettre » au chef de l'Etat en promettant de recourir à une autre si rien n'est fait pour rectifier le tir dans un délai non fixé. Cette analyse a permis de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours de l'artiste Billy Billy et de faire ainsi ressortir les non-dits de sa communication.

À l'analyse, l'artiste fait ressortir ici sur le ton qui est le sien et de son genre musical les problèmes économiques et sociopolitiques qu'a hérités le gouvernement du président Alassane Ouattara et pour lesquels les solutions pour y faire face tardent à venir : la vie chère, les rackets des forces de l'ordre, le phénomène des coupeurs de routes, la question de l'emploi des jeunes, etc. dénoncés par les médias et certaines organisations internationales sont récupérés par l'artiste dans sa production musicale. Au total, toutes les actions en faveur d'une bonne

gouvernance après la crise post-électorale qu'a connue la Côte d'Ivoire sont constamment sapées par des faits et des situations sociopolitiques défavorables à leur réalisation. Pour le gouvernement et les médias qui couvrent ses actions, la Côte d'Ivoire est en chantier. Sur le plan économique, le manque d'argent dans les ménages dénoncé par les médias de l'opposition comme un facteur d'aggravation de la pauvreté et de la vie chère est justifié par le Chef de l'Etat, dans son adresse du 31 décembre 2012 à la nation en termes de « l'argent ne circule pas, l'argent travail ». Dans un tel climat de psychose, d'insécurité et de paupérisation, le désespoir ne fait que s'emparer des populations au point où Billy Billy, qui autrefois décriait les déboires du précédent régime, continue de le faire en dépeignant la situation sociopolitique ivoirienne actuelle à travers sa production « Ma lettre au Chef de l'Etat ».

Cette œuvre musicale est une démonstration du lien entre la musique et la politique ou les enjeux liés à la gouvernance. L'artiste traduit une réalité sociale en tant que témoin vivant de cette réalité. C'est dans ce contexte qu'en Côte d'Ivoire, nombre de rythmes musicaux s'engagent à dénoncer ou à relater ces réalités sociales vécues au quotidien par les populations.

Conclusion

Les artistes, rappelle D. L. Fié (2012), par leurs œuvres musicales, prennent part au débat politique national et se positionnent comme des acteurs incontournables de la gouvernance du pays. Ils sont perçus dans cette perspective par S. Dedi (1985) comme des acteurs du dialogue social

entre les autorités politiques et les citoyens et entre les citoyens eux-mêmes.

Cette affirmation revêt de l'importance dans la question des rapports qui engagent l'art musical et la vie politique dans les sociétés traditionnelles et modernes. Certains artistes ont eu pour créneau les compositions politiques pour ou contre des Chefs d'Etat au pouvoir. D'autres, à défaut de cibler un leader politique se sont contentés d'écrire pour la paix et la réconciliation ou pour un simple divertissement. La musique a donc une vocation esthétique en tant qu'elle procure un ravissement sensoriel et auditif (H. Bohui, 2009). Cependant, plus que ce rôle primordial qui lui est dévolue, la musique a un effet cathartique en étant également un instrument de communication et de diffusion de messages politiques ainsi qu'un moyen d'affirmation identitaire (K. M. Goran et J.-P. Adigran, 2009).

La musique constitue, en tout état de cause, un cadre permanent de revendications sociales sous fonds de réjouissance et peut dans cette position, traduire des paroles politiques expressives sur la gouvernance d'un pouvoir politique et ses répercussions sociales. Dans une interview du journal humoristique « Gbich » (A. Sacré ; 2010, p. 15) sur son engagement politique contre le président Laurent Gbagbo, l'artiste chanteur « Fadal Day » se défend en ces termes : « Je combats un système, pas Laurent Gbagbo ». Ainsi, à travers leurs œuvres musicales sur la problématique de la gouvernance et les crises survenues en Côte d'Ivoire, de nombreux artistes comme « Alpha Blondy », le groupe « Espoir 2000 », « N'Guess Bonsens », « Serges Kassy », « Tiken Jah » et autres ont usé d'actions

mélodieuses comme instrument d'engagement politique mais sous un rythme dansant pour exprimer leurs opinions. Ces œuvres musicales des artistes-chanteurs sur l'actualité politique font apparaître des énoncés pour le moins subjectifs qui ont cependant le pouvoir de manipuler les opinions, voire de les orienter dans le sens voulu en tant que « médium engagé » (Achard, 2011, p.157). . La campagne présidentielle organisée en 2010 fut l'occasion d'un tel jeu de manipulation où chaque camp en liste a usé de la musique pour se construire une image sociale de « médecin des maux de la société » et pour déconstruire l'adversaire comme le bouc-émissaire des problèmes sociopolitiques et économiques que connaît la Côte d'Ivoire.

À travers des faits observables, cette étude nous aura donc permis de comprendre que la musique est un puissant moyen de communication politique et donc de manipulation des consciences. Elle constitue également de par son caractère divertissant un outil de dénonciation de la mauvaise gouvernance mais aussi de reconstruction d'image ou de légitimité sociale et politique. La musique engagée s'inscrit alors dans une dynamique de communication politique où elle sert de moyen. Les médias sociaux, moins enclins à la censure, constituent aujourd'hui les principaux canaux de diffusion de ces messages dansants.

Références bibliographiques

- Achard G., 2011 : *La com' au pouvoir, Le nouveau langage des politiques et des médias enfin décrypté !* Paris, Fyp Editions.
- Bailly F, 2013 : « Dérives totalitaires du régime Ouattara : Où sont passés Alpha Blondy et Tiken Jah ? », *LG Infos*, n° 406 du samedi 6 au dimanche 7 avril 2013, pp. 4-5.
- Bohui H., 2009 : « Un opprimé danse, chante : la musique comme moyen de lutte », Médias et crises en Afrique, *Forum*, Revue des Arts et de la Communication, Abidjan, EDUCI, n°1 spécial, pp. 176 - 186
- Bonville J. D., 2006 : *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Castells M., 2013 : Communication et pouvoir, trad. de l'anglais par M. Rigaud-Drayton, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, coll. 54,
- Dedi S. F., 1985 : « Hommage à Ernesto Djédjé », *Kasa Bya Kasa*, Revue ivoirienne d'Anthropologie et de Sociologie, n°5, Abidjan, IES, pp. 164-165.
- Dozon J.-P., 2011 : *Les clefs de la crise ivoirienne*, Paris, Éditions Karthala.
- Demets J., 2007 : « L'engagement politique dans la musique populaire, Le rock de l'isoloir », <http://www.evene.fr/musique/actualite/rock-rap-engagement-politique-musique-bush-720.php>, consulté le 27/07/2013.
- Goran K. M. et Adigran J.-P., 2009 : « Crise ivoirienne et création musicale », Médias et crises en Afrique, *Forum*, n°1 spécial,

Revue des Arts et de la Communication, Abidjan, EDUCI, p. 204-218

- Fié D. L., 2012 : « Refus et liberté : contribution des musiques populaires urbaines aux mutations sociopolitiques en Côte d'Ivoire », *Cycnos*, Volume 28 ; n° Spécial, <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=6750>, 08 août 2018.
- Grah Mel F., 2010 : *Félix Houphouët Boigny, L'épreuve du pouvoir (1960 – 1980)*, Tome II, Abidjan, Les éditions du CERAP, Paris, Karthala.
- Konaté Y., 2002 : « Génération zouglou », *Musique du monde, Cahiers d'études africaines*, n°168, Abidjan, pp. 777-796.
- Sékongo K., 2013 : « La panne d'inspiration », *Quotidien LG Infos*, n° 406, p. 5.
- Sacré A., 2010 : « Fadal Day Artiste-Chanteur : « Je combats un système, pas Laurent Gbagbo ! », l'hebdomadaire humoristique *Gbich !*, n°560, p. 15.
- Stenger T. et Coutant A., 2013 : *Médias sociaux : clarification et cartographie. Pour une approche sociotechnique*, CNRS, Décisions Marketing n°70 Avril-Juin 2013, pp.107-117.
- Tretarre F., 2012 : *Campagnes électorales : Principes et pratiques de la préparation et de la conduite de campagnes*, Paris, Gualino éditeur, Lextenso éditions.

ANALYSE GÉO-COMMUNICATIONNELLE DES DISCOURS DE L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Alain Diasse

UFRICA/CERCOM Université FHB d'Abidjan Cocody

Résumé

Les occidentaux lient l'aide au développement, qu'ils apportent aux Etats africains, à l'adoption de la démocratie. En d'autres termes, ils obligent les Africains à se convertir à leur conception universaliste de cette pratique politique. Autrement dit, les autorités politiques africaines doivent se conformer à cette prescription si elles veulent avoir la paix qui conduit au développement. Dans la perspective de définition de la géo-communication qui analyse les discours de la géopolitique internationale, se pose la question de savoir si cette volonté occidentale d'imposer une gestion pluraliste du pouvoir aux Africains, ne relève pas de la « dictature ». Afin de résoudre le problème qui se pose à nous, nous avons analysé les récurrences stratégique et discursive dans les discours de F. Mitterrand et B. Obama pour aboutir à la conclusion que l'aide au développement relève de la « dictature » de la démocratie.

Mots clés : Géo-communication, Afrique, Occident, démocratie, dictature.

Abstract:

Westerners tie development assistance that they bring to African states, to the adoption of democracy. In others words, they force Africans to convert to their universalist conception of this political practice. To be clear, African political authorities must comply with this prescription it they

want to have peace that can lead to development. With a view to define geo communication which analyze the discourse of international geopolitics, the questions arise about whether this western will to impose a pluralistic management of power to African, does not stem from « dictatorship ». To address this problem that we are facing, we analyzed strategic and discursive recurrences in the speech of F. Mitterrand and B. Obama to reach the conclusion that assistance development stem from the « dictatorship » of democracy.

Keywords: Geo-communication, Africa, Western, democracy, dictatorship.

Introduction

Peut-on considérer l'aide au développement comme l'expression d'une « dictature » de la démocratie telle que conçue par les occidentaux ? Au regard de cette interrogation, se dessine une idée selon laquelle la coopération Nord-sud serait synonyme de la « dictature » de la démocratie. Or, cette notion indique que le pouvoir est exercé par le peuple et pour le peuple. Selon le Centre Avec¹⁴ (2012, p. 29) :

« On peut aussi penser à la célèbre phrase d'Abraham Lincoln qui affirme que "la démocratie, c'est le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple". Il s'agit là du fondement même de la démocratie : le pouvoir de tous. Comme le disait avec force Paul Ricoeur : "Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse

¹⁴Centre AVEC (2012) : Solidarité et responsabilité politique. Un défi pour la démocratie, Étude 2012. Bruxelles. <http://www.centreavec.be>, consulté le 07 août 2018.

de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage'' »

À partir des propos de Lincoln et Ricoeur, repris par le Centre Avec, l'on comprend que la démocratie, qui s'exprime à travers la contradiction, ne se conçoit pas sans les intérêts du peuple. C'est ainsi qu'à partir des années 1990, les occidentaux, estimant qu'il n'y a pas de pluralité politique et que le peuple est lésé, exigent l'installation de régimes démocratiques en Afrique. L'exigence de volonté démocratique est illustrée par le discours de Mitterrand¹⁵ prononcé en 1990, à la Baule - qui va bouleverser la conception africaine de la politique d'autant plus que le Président français indique la voie à suivre :

« Lorsque je dis démocratie, lorsque je trace un chemin, lorsque je dis que c'est la seule façon de parvenir à un état d'équilibre au moment où apparaît la nécessité d'une plus grande liberté, j'ai naturellement un schéma tout prêt : système représentatif, élections libres, multipartisme, liberté de la presse, indépendance de la magistrature, refus de la censure : voilà le schéma dont nous disposons »

Autrement dit, Mitterrand impose la conception occidentale de la gestion du pouvoir à ses homologues d'Afrique. Ceux-ci n'ont pas une autre alternative dans la mesure où « *la France liera tout son effort de contribution aux efforts qui seront accomplis pour aller vers plus de liberté* » (1990). Ainsi, pour recevoir les aides dont ils ont besoin, les chefs d'Etats africains doivent se convertir au pluralisme politique. En substance, l'aide au développement est conditionnée par l'adoption d'une gestion

¹⁵Allocution prononcée, le 20 juin 1990, par M. F Mitterrand, Président de la république française, à l'occasion de la séance solennelle d'ouverture de la 16^{ème} conférence des chefs d'Etats de France et d'Afrique.

inclusive du pouvoir. Vingt-neuf ans plus tard, B. Obama¹⁶ (2009), à l'instar de F. Mitterrand, lie le développement à la bonne gouvernance car, dit-il, les gouvernements qui respectent la volonté de leur peuple, qui gouvernent par le consentement et non par la coercition, sont plus prospères, plus stables et plus florissants que ceux qui ne le font pas. Par conséquent, la gestion du pouvoir imposée aux Africains est conditionnée par la vision universaliste des occidentaux. Ce qui signifie que les leaders africains devraient ouvrir la porte de la scène politique à tous ceux qui ont été longtemps écartés comme opposants. Suite à l'exhortation occidentale symbolisée par le discours de Mitterrand, l'alternance survient. En effet, l'on assiste à l'instauration du multipartisme, du pluralisme politique qui se traduit par trois aspects emblématiques de l'État de droit dans plusieurs pays africains : la séparation des pouvoirs, l'encadrement juridique du pouvoir et le contrôle de constitutionnalité des lois (p.15). Conception politique que l'on retrouve chez Obama :

« En ce XXI^e siècle, des institutions capables, fiables et transparentes sont la clé du succès - des parlements puissants et des forces de police honnêtes ; des juges et des journalistes indépendants ; un secteur privé et une société civile florissants, ainsi qu'une presse indépendante. Tels sont les éléments qui donnent vie à la démocratie, parce que c'est ce qui compte dans la vie quotidienne des gens. »

Ainsi qu'on le constate, toute la communication qui accompagne le concept de démocratie, la lie à l'aide au développement. Nous comprenons que les Africains sont obligés de s'inscrire dans les pas des pays occidentaux quant à l'application qu'ils font de la démocratie. Ils n'ont pas

¹⁶Discours de B. Obama, Président des États-Unis d'Amérique (2008 – 2016), prononcé le 11 juillet 2009 devant le Parlement du Ghana.

d'alternative s'ils veulent se développer. Dans cette perspective, nous supposons que la conception occidentale de la démocratie relève de la dictature dans la mesure où son application est confisquée. En interrogeant les discours de Mitterrand et d'Obama, nous verrons comment ils définissent la dictature puis, à partir des récurrences stratégiques et discursives de la géo-communication, les manifestations de la démocratie confisquée.

1- Cadre méthodologique et définitionnelle de la « dictature » lié au corpus

Il est question, dans cet article, de montrer que la démarche des occidentaux qui consiste à lier l'aide au développement à l'adoption de la démocratie telle qu'ils la conçoivent, prends les aspects d'une « dictature ». Nous le ferons à partir de l'analyse, sous l'angle de la géo-communication, de deux discours de F. Mitterrand (1990) et de B. Obama (2009). La Géo-Communication rend compte de la réalité discursive des relations internationales qui mettent en évidence le rôle prépondérant de la communication. Or, aucune étude sur la communication ne peut se faire sans prendre en compte le discours d'autant plus que ce sont les supports médiatiques qui permettent d'analyser la manière dont le discours est déployé. Se concentrer sur le discours, mène à la géo-communication qui est le moyen de déploiement des relations internationales car nous utilisons l'analyse du discours comme outil d'analyse linguistique de la géopolitique internationale. En substance, la GC est la mise en pratique discursive de la géopolitique internationale dont relève l'aide au développement qui se manifeste, dans l'action, par un processus langagier.

Il est donc question de la construction discursive qui accompagne l'action puisqu'elle est construite par et à travers le discours qui permet la manifestation des concepts qui nous intéressent. Cette démarche est possible parce que la géo-communication est une combinaison des sciences de la communication et de l'analyse du discours qui permet de mettre à jour les récurrences stratégique et discursive des protagonistes engagés dans les relations internationales.

Pour définir la dictature, nous nous référons à G. Hermet, B. Badie, P. Birnbaum, P. Braud (2010, p81, p91), affirment que la dictature est « une forme de pouvoir arbitraire, autoritaire, parfois tyrannique, sans autre frein apparent que la volonté de celui ou ceux qui l'exercent. Le nom est devenu synonyme d'autocratie, de régime autoritaire, voire de système totalitaire. » Ils précisent qu'il n'y a pas de démocratie là où les électeurs sont privés de la faculté de choisir et de renvoyer pacifiquement leurs gouvernants. C'est-à-dire qu'une dictature est un régime politique dans lequel une personne ou un groupe de personnes exercent tous les pouvoirs de façon absolue, sans qu'aucune loi ou institution ne les limite ; il faut préciser que même un régime autoritaire peut avoir des lois, des institutions, voire un parlement avec des députés élus, mais pas librement et ne représentant donc pas des contre-pouvoirs. (Trésor de la langue française informatisé, 1789-1960). Par conséquent, la dictature représente une sorte de commandement qui, par principe, est indépendante du consentement ou de la compréhension du destinataire et n'attend pas son approbation.

À partir de ces définitions, nous proposons des synonymes de la notion de dictature tirés d'articles de presse que nous avons consultés : « Un régime militaire », « un pays soumis à la répression », « une population qui souffre d'une oppression », « un régime brutal », « une dictature militaire », « un régime corrompu », « une dictature brutale », « un régime tyrannique », « un régime totalitaire », « un pouvoir autoritaire et despotique », « la personnalisation du pouvoir », « pouvoir sans partage », « régime autoritaire et centraliste », « mode de gouvernement autoritaire », « absolutisme », « despotisme », « monocratie »... Cette liste non-exhaustive permet de nommer et qualifier les régimes dictatoriaux qui refusent les Droits de l'Homme et les droits politiques à leurs peuples. Ce sont autant de marques d'évaluation des pouvoirs dont il s'agit. Ceux-ci sont caractérisés par l'absence de pluralisme politique, de liberté et de démocratie. Par conséquent, les barrières légales et constitutionnelles, les décisions judiciaires et l'opinion publique sont généralement ignorées des dictateurs, G. Sharp (2009, p. 25). Suite aux lectures faites dans le cadre de la rédaction de cet article, il apparaît que la dictature se définit, souvent, par opposition à la démocratie. Aussi, nous définissons la tyrannie en proposant le contraire de ce qu'affirment les tenants de la démocratie. Pour ce faire, nous paraphrasons B. Obama (2009) en écrivant qu'en ce XXI^e siècle, des institutions capables, fiables et transparentes ne sont pas la clé du succès - des parlements impuissants et des forces de police malhonnêtes ; des juges et des journalistes dépendants ; un secteur privé et une société civile inexistantes, ainsi qu'une presse dépendante. Tels sont les éléments qui donnent vie à la dictature. Dès lors, l'Afrique n'a pas

besoin de fortes institutions, mais d'hommes forts. En effet, dans un régime dictatorial, toutes les institutions sont inféodées au pouvoir en place symbolisé par le Président qui limite, à l'extrême, les droits politiques et les libertés civiques. L'homme fort dont parle Obama, concentre l'essentiel des pouvoirs entre ses mains, il détermine la politique de la nation, nomme aux emplois civils et militaires, nomme et révoque les ministres, B. Guèye (2009, p. 16). Ainsi, ce sont les leaders charismatiques qui incarnent l'autoritarisme dont l'ancien président américain dit qu'ils « sont en proie à des problèmes qui condamnent leur peuple à la pauvreté. » Parce que les dictateurs ne créent pas de richesse mais exploitent l'économie pour s'enrichir personnellement. La pauvreté du peuple est donc l'un des critères de la tyrannie. Mettant l'accent sur les initiatives positives au Ghana et au Kenya, B. Obama dénonce la corruption des fonctionnaires ainsi que la loi du plus fort qui prend le pas sur le droit. Dans ce cas, « ce n'est pas de la démocratie, c'est de la tyrannie ». Par conséquent, il est temps que ce style de gouvernement disparaisse. Puisqu'il est incapable de lutter contre les maladies et les conflits. Selon B. Obama, un pouvoir autoritaire et despotique ne respecte pas la volonté de son peuple. Il gouverne par la coercition et non par le consentement donc, il est moins prospère, moins stables et moins florissants que les régimes démocratiques. En d'autres termes, le tyran qui réprime son peuple qu'il condamne à la pauvreté, préfère l'autocratie au droit constitutionnel, encourage le népotisme et, s'il organise des élections, n'accepte pas la défaite et opprime l'opposition. Une attitude qui ne permet pas l'alternance politique mais favorise la modification de la constitution afin

de rester au pouvoir alors que le despote ne se soucie pas du devenir de la jeunesse qui souffre du chômage.

Les problèmes évoqués par B. Obama, le sont aussi par F. Mitterrand (1990) dont la définition de la dictature n'est pas différente de celle proposée par l'ancien président américain. Pour l'ancien président français (1981- 1995), les pays africains doivent faire l'apprentissage des libertés à travers la pluralité politique, favoriser le choc des idées, donner les moyens à la presse afin qu'elle soit indépendante et sortir la population de la misère. Voici ainsi énumérés quelques-uns de nombreux maux dont souffre l'Afrique. Mitterrand évoque les systèmes sociaux et scolaires en déliquescence à cause de la démographie galopante du continent africain et dénonce l'instabilité chronique des régimes politiques dont les administrations sont victimes d'une gestion peu scrupuleuse et anarchique. Il apparaît que F. Mitterrand et B. Obama formulent les mêmes griefs à l'encontre des dictateurs africains. Pour illustrer la récurrence discursive qui continue d'exister entre les deux présidents, nous avons consulté le rapport confidentiel¹⁷ de l'Union Européenne sur la Côte d'Ivoire. Et, nous constatons que les occidentaux ont la même conception de la dictature. En effet, le rapport de l'Union Européenne critique, négativement, la gestion de la Côte d'Ivoire par le gouvernement du Président Ouattara qui rejette les demandes d'un Etat social inclusif et transparent et procède à des arrestations de droit commun jugées injustifiées. Les Ivoiriens assistent à des évènements parfois dramatiques impliquant les forces de sécurité à

¹⁷Rapport confidentiel : Pour l'Union européenne, Ouattara et son clan sont déconnectés (3è partie). Ivoire Soir du 6 août 2018, ivoiresoir.net. Consulté le 08/08/2018.

l'égard desquelles ils témoignent d'une hostilité latente et d'un déficit de confiance. Dans ce rapport, les Chefs de Mission de l'Union Européenne stigmatisent le refus des critiques ou voix discordantes de la société civile qui se traduit par un rapport détérioré à la presse et aux journalistes d'autant plus que : « ces derniers mois, rares ont été les titres ou articles à ne pas avoir été tronqués, retouchés, aseptisés, voire déprogrammés, en particulier lorsqu'ils traitent du pouvoir en place ». Ainsi, comme F. Mitterrand et B. Obama, l'Union Européenne s'inquiète du manque de liberté pour la presse et de la déconnection croissante de la classe dirigeante par rapport aux réalités quotidiennes vécues par la population. Une déconnection qui se traduit par le fait que la moitié de la population ivoirienne est aujourd'hui en situation de pauvreté (46,3% en 2015). En substance, les ambassadeurs de l'Union européenne découvrent au régime de Ouattara, une « dérive autoritaire du pouvoir, corruption, flagrantes inégalités sociales ».

Pour cet article, nous ne saurions recenser toutes les carences démocratiques énumérées par les occidentaux qui ne soutiennent pas les dictatures. Cependant, nous constatons qu'ils ont tous la même définition de la gestion inclusive du pouvoir qui lie le développement à la bonne gouvernance. En effet, B. Obama affirme que le développement dépend de la bonne gouvernance quand F. Mitterrand considère le développement comme un élément indissociable des progrès de la démocratie. Au vu de ce qui précède, le constat est que les occidentaux qui n'ont pas la même conception de la démocratie que les autorités africaines, veulent leur imposer leur vision de la démocratie. La question qui pourrait introduire la

prochaine partie, est de savoir pourquoi les démocrates veulent imposer leur idéal politique, qu'ils considèrent comme universel, aux dictateurs ?

2- La démocratie « contrainte »

Pour répondre à la question de savoir pourquoi les occidentaux veulent imposer la démocratie aux pays africains, nous rappelons la phrase d'Abraham Lincoln citée par le Centre Avec (2012, p. 29) : « On peut aussi penser à la célèbre phrase d'Abraham Lincoln qui affirme que "la démocratie, c'est le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple" ». Puisque la démocratie se construit pour le peuple, nous dirons avec le Centre Avec, que la démarche des tenants de la démocratie est motivée par une assistance à peuple en danger (p6). Ainsi, les occidentaux tendent à imposer la gestion inclusive du pouvoir aux leaders africains parce qu'ils veulent protéger les populations africaines. L'aide au développement ou coopération Nord-Sud permet d'évoquer la notion de relations internationales. Or, selon P. Braud (2011, p93), « dans les relations internationales, les conventions sont surtout l'expression des rapports de forces existants. ». Rapports de forces qui sont en faveur des Occidentaux. Ceux-ci utilisent leur pouvoir afin d'empêcher les dirigeants des pays du sud de nuire à leurs peuples. Car, la défense des populations faibles est, selon P. Braud (2011, p92), la seule fin pour laquelle la force peut être utilisée. Dans ce rapport de forces qui est en leur faveur, les pays du Nord mobilisent le pouvoir représenté par l'aide au développement afin de faire triompher leur propre volonté en obligeant les chefs d'Etats africains à se convertir à la démocratie. Un acte qu'ils n'auraient pas posé autrement (P. Braud, 2011). En effet, face à la contrainte imposée par le

pouvoir des occidentaux, les dirigeants africains, considérés comme des dictateurs ont, selon P. Braud, le choix entre deux attitudes : ou bien s'incliner en adoptant le comportement prescrit, ou bien encourir le risque d'une punition. Dans tous les cas, ils encourent, en cas de désobéissance, une détérioration de leurs situations. Dans cette perspective, nous dirons, en paraphrasant P. Baud, que les présidents africains sont guidés, contraints, par la recherche d'un compromis entre les avantages escomptés et les coûts de tous ordres qu'il leur faut envisager de subir...dans la mesure où les puissances occidentales veulent voir les dirigeants africains opérer une action que, de toute façon, ceux-ci effectueront (p96). Puisque la gestion pluraliste du pouvoir est imposée aux présidents africains, nous dirons, à l'instar de P. Braud (2011), qu'ils subissent des contraintes, qu'ils n'agissent pas conformément à leurs volontés et à leur nature. Si l'on suit cet auteur, ils font face à une « dictature » qui est « l'exercice du pouvoir sur autrui, c'est ce qui limite sa liberté, voir la supprime. » (p91). La position des occidentaux qui imposent la démocratie en échange de l'aide au développement, nous permet de parler de démocratie « contrainte ».

Une autre motivation, confirmée par F. Hollande, sous-tend la volonté des occidentaux. L'ancien président français (2012 – 2017), dans une interview sur TF1, affirme que la guerre en Syrie avait pour but la démocratie et que les occidentaux devraient porter au pouvoir à Damas, les démocrates syriens, c'est-à-dire ni Bachar al-Assad, ni les djihadistes, estimant que leurs interlocuteurs doivent partager leurs valeurs et les principes de démocratie et de pluralisme. Cette volonté de faire la guerre

afin d'imposer des dirigeants dont les pratiques correspondent à la conception occidentale de la démocratie pour les pays faibles, A. Diassé (2017, p. 17). Il n'est plus question d'élection pour parvenir au pouvoir. Au contraire, les occidentaux installent ceux qui correspondent à leur conception de la démocratie. Cette manière de procéder s'éloigne des principes défendus par les démocrates car il apparaît que les occidentaux ne conçoivent la démocratie en Afrique que lorsqu'ils peuvent installer l'homme politique de leur choix au pouvoir. La perspective évoquée permet de faire allusion à la Géo-Communication qui est aussi définie comme une communication déstabilisatrice et destructrice émise par les pays occidentaux en direction des pays du tiers-monde, avec la volonté d'y imposer un dirigeant, voir les institutions voler en éclats et s'installer un désordre institutionnel permanent dont l'objectif est de piller toutes les ressources économiques des pays pris pour cible. Les occidentaux, sous le prétexte de porter assistance à un peuple en danger, pillent les ressources des pays africains avec la complicité des autorités politiques qu'ils installent dans le fauteuil présidentiel. Les discours de Mitterrand et d'Obama permettent de mettre en évidence le rôle prépondérant de la géo-communication dans la volonté occidentale d'imposer la démocratie aux Africains. A ce propos nous analysons, en trois points, les stratégies discursives et stratégiques mises en place :

- **La liberté de choix des Africains**

F. Mitterrand et B. Obama laissent aux africains la liberté de choisir la démocratie. Les Présidents français et américain affirment qu'ils ne veulent pas intervenir dans les affaires intérieures des Etats africains. F.

Mitterrand, s'adressant à ses homologues africains, leur rappelle « nous ne prétendions pas, et vous le savez bien, dicter la politique que vous avez à faire. » Parlant au nom de son pays, F. Mitterrand affirme que :

« La France n'a pas à dicter je ne sais quelle loi constitutionnelle qui s'imposerait de facto à l'ensemble de peuples qui ont leur propre conscience et leur propre histoire et qui doivent savoir comment se diriger vers le principe universel qu'est la démocratie. »

Dans son discours, B. Obama adopte la même position que Mitterrand. Pour lui, « il revient aux Africains de décider de l'avenir de l'Afrique » car c'est une responsabilité « dont seuls les Africains peuvent s'acquitter » dans la mesure où « chaque nation façonne la démocratie à sa manière, conformément à ses traditions. »

Le constat que l'on fait à la lecture de ces deux discours est que les Etats-Unis et la France ne chercheront pas à imposer un système quelconque de gouvernement aux nations africaines. Aussi, sont-elles libres d'adopter le modèle politique qui leur convient. Au regard des principes de la géo-communication, se pose la question de savoir si cette liberté de choix est effective ?

- L'aide liée à l'adoption de la démocratie

L'analyse des extraits ci-après, permet de comprendre que la liberté de choisir le modèle politique qu'ils veulent, n'est pas laissée aux chefs d'Etats africains car les promesses d'aide faites par les pays occidentaux semblent conditionnées par l'adoption de la démocratie. Du moins, c'est ce qu'affirme P. Braud (2011) pour qui, dans les relations internationales, les conventions sont surtout l'expression des rapports de forces existants.

Ainsi, Mitterrand concède-t-il que pour « redonner confiance dans les chances de l'Afrique, ce sera par une stabilité retrouvée, avec des administrations en bon état de marche, avec une gestion scrupuleuse. » Pour cela, « il faut mettre en place des dispositifs douaniers qui empêcheront des évasions de capitaux qui viennent souvent justifier les critiques entendues. » Comme F. Mitterrand, B. Obama conditionne l'aide apportée par l'Amérique à la mise en place d'un régime politique inclusif. Par conséquent, « nous devons soutenir les démocraties puissantes et durables » d'autant plus que « l'Amérique ne cherchera pas à imposer un système quelconque de gouvernement à aucune autre nation. Ce que fera l'Amérique, en revanche, ce sera d'accroître son aide aux personnes et aux institutions responsables, en mettant l'accent sur l'appui à la bonne gouvernance. » Autrement dit, « nous avons le devoir de soutenir ceux qui agissent de façon responsable et d'isoler ceux qui ne le font pas, et c'est exactement ce que fera l'Amérique. »

Ce qui nous intéresse dans cette partie, c'est que la stratégie discursive se construit autour des déontiques – falloir et devoir – qui relèvent des modalités de l'ordre, de la permission, de l'obligation, N. Le Querler (1996, p. 61) dit qu'ils sont utilisés dans le discours pour des recommandations, dans la formulation d'instructions ou même l'expression de consignes. Avec les déontiques, il s'agit de chercher à rendre compte de manière formelle de la structure inhérente à l'obligation qui peut être interprétée autant comme étant une obligation légale qu'une obligation morale. D'après N. Le Querler (1996, p. 64), les modalités déontiques permettent à celui qui s'exprime d'indiquer son choix et son

positionnement dans son propre propos de fait, Mitterrand et Obama donnent à voir leurs intentions dans leurs discours. Etant donnée la stratégie discursive adoptée – lier l'aide au développement à l'adoption de la bonne gouvernance - nous supposons qu'ils veulent imposer la démocratie aux pays africains.

- **La démocratie « conditionnée »**

Lire les stratégies discursives de F. Mitterrand et Obama à partir des écrits de P. Braud (2011), permet de dire qu'ils veulent faire accepter leur autorité et les valeurs occidentales de démocratie qu'ils défendent. Alors que F. Mitterrand affirme que la démocratie est un principe universel, B. Obama estime qu'il a le devoir de soutenir ceux qui agissent de façon responsable et d'isoler ceux qui ne le font pas. Or, agir de façon responsable, c'est adosser les principes de la bonne gouvernance. B. Obama est catégorique. En effet, pendant qu'il dit qu'il est temps que ce style de gouvernement – dictatorial – disparaisse, F. Mitterrand annonce la marche à suivre :

« Lorsque je dis démocratie, lorsque je trace un chemin, lorsque je dis que c'est la seule façon de parvenir à un état d'équilibre au moment où apparaît la nécessité d'une plus grande liberté, j'ai naturellement un schéma tout prêt : système représentatif, élections libres, multipartisme, liberté de la presse, indépendance de la magistrature, refus de la censure : voilà le schéma dont nous disposons. »

Parce que, confirme-t-il, c'est la direction qu'il faut suivre. Nous aurions dû écrire : « confirment-ils » car les deux orateurs procèdent de la même façon pour imposer leur vision universaliste de la démocratie ; c'est-à-dire qu'ils lient l'aide au développement à la mise en place de la pluralité

politique. De ce fait, nous constatons que les deux derniers points peuvent être fondus en un seul critère. Les allégations de F. Mitterrand et B. Obama relativement à la démocratie nous ramènent à une conception messianique de ce système de gestion du pouvoir. En effet, lorsque F. Mitterrand insiste pour dire que la démocratie est « la direction qu'il faut suivre », il s'inscrit dans les pas de Jésus dont les propos sont rapportés par Jean¹⁸ : « C'est moi qui suis le chemin, la vérité et la vie. On ne vient au Père qu'en passant par moi. » En substance, la démocratie est le chemin qui mène au développement.

3- Discussion et conclusion

Lorsque l'on écoute les hommes politiques occidentaux, leur position vis-à-vis des dictatures est dictée par la générosité car ils viennent au secours de peuples en danger qu'ils veulent sauver. Leur attitude ramène à Jésus qui, d'après les chrétiens, a sauvé le monde. Cette version des faits est corroborée par Sarkozy¹⁹ : « Epaulé par la Russie et l'Iran, Bachard al-Assad mène une répression féroce et sanglante contre son peuple... Un drame politico-humanitaire d'ampleur (200 000 morts). » (p. 95). Le Président syrien massacre son peuple parce qu'il n'est pas démocrate. Pour éviter cela, Sarkozy, tout comme Hollande, propose d'intervenir afin de destituer les autorités politiques syriennes. En effet, Hollande a allégué que la guerre en Syrie avait pour but la démocratie et que les occidentaux devraient porter au pouvoir à Damas, les démocrates

¹⁸ Jean 14 verset 6 à la page 209 de Le Nouveau testament et les Psaumes extraits de la Bible Segond 21 (2007) et édités par la Société biblique de Genève.

¹⁹ N. Schuck, F. Gerschel (2014) : « *"Ça reste entre nous, hein ?"* Deux ans de confidences de Nicolas Sarkozy », Paris, Flammarion

syriens, c'est-à-dire ni Bachar al-Assad, ni les djihadistes, estimant que leurs interlocuteurs doivent partager leurs valeurs et les principes de démocratie et de pluralisme. Cependant, il apparaît selon Sarkozy, que les interventions des occidentaux ne sont pas toujours dictées par la générosité car « Le Mali, c'est du désert, des montagnes et des grottes. Quand je vois le soin que j'ai mis à intervenir en Côte d'Ivoire. » (p. 102). Dans cette perspective, les occidentaux n'hésitent pas à fournir des armes aux rebelles qui s'opposent au régime en place : « l'ancien président laisse clairement entendre que ce qui a été fait à son initiative contre le colonel Kadhafi en 2011 – une opération aérienne pour épauler les rebelles sur le terrain – doit être réédité pour la Syrie. » (p 95). Lire les différents témoignages permet d'observer une conception contradictoire de la notion de démocratie par les occidentaux lorsqu'il s'agit de l'Afrique. Un continent auquel ils appliquent la gestion inclusive du pouvoir. Ainsi, en Occident, la démocratie est le fait du peuple quand, en Afrique, elle est le fait des puissances occidentales qui la conditionnent au développement et installent, par les armes, les hommes politiques qui jouent le jeu de la gestion libérale du pouvoir. À en croire Sarkozy à propos du Mali, cette pratique ne devrait avoir lieu que dans les pays riches d'Afrique. Donc, la vision universaliste de la démocratie ne serait pas désintéressée puisque les occidentaux convoitent aussi les richesses des pays faibles. Aussi, pour répondre au problème qui est le nôtre, la géo-communication est une dictature de la démocratie puisque les démocrates dictent leur volonté aux pays faibles d'Afrique qui sont obligés de s'y conformer s'ils veulent la paix. Ne dit-on pas que la paix précède le développement ?

Références bibliographiques

- Braud P., 2011 : *Sociologie politique*. Paris. Lextenso éditions. 10^{ème} édition.
- Centre AVEC (Le), 2012 : « Solidarité et responsabilité politique Un défi pour la démocratie », *Etude* 2012. Bruxelles.
<http://www.centreavec.be>. Consulté le 07 août 2018.
- Diasse A., 2017 : « La Géo-communication (2) : la communauté internationale et ses stratégies de déstabilisation des pays faibles », *Cahiers d'études linguistiques* N°13, ISSN : 1659-6285, Abidjan, pp 138-162.
- Diasse A., 2018 : « La Géo-communication : essai descriptif de la géopolitique internationale », *Revue de littérature et d'esthétiques négro-africaine* vol 3 - N°18, ISSN : 2076 – 3700, Abidjan, pp 14 – 25.
- Guèye B. 2009 : « La démocratie en Afrique : succès et résistances », *Pouvoirs* 2009/2 (n° 129), p. 5-26. DOI 10.3917/pouv.129.0005.
- Hermet G, Badie B, Birnbaum P, Braud P., 2010 : Dictionnaire de la Science politique et des institutions politiques (7^{ème} édition revue et corrigée), Paris, Armand Colin.
- Kourouma O., 2010 : « Les transitions démocratiques en Afrique noire francophone. Réflexion sur le cas de la Guinée (Conakry) », Université Hassan II, faculté de droit de Mohammedia (Maroc), Licence fondamentale de droit public.
- Le Querler N., 1996 : *Typologie des modalités*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

Mitterrand F. 1990 : « Allocution prononcée, le 20 juin 1990 à la Baule, à l'occasion de la séance solennelle d'ouverture de la 16^{ème} conférence des chefs d'États de France et d'Afrique. »

Nouveau testament et les Psaumes (Le), 2007: « *Jean 14 verset 6* » in la Bible Segond 21, Société biblique de Genève.

Schuck N. Gerschel F., 2014 : « *“Ça reste entre nous, hein ?” Deux ans de confidences de Nicolas Sarkozy* », Paris, Flammarion.

Obama B., 2009 : « Discours devant le Parlement du Ghana », Accra (Ghana) 11 juillet 2009. Voltaire.net.org. Consulté le 25 juillet 2018.

Sharp G., 2009 : « *De la dictature à la démocratie. Un cadre conceptuel pour la libération* » L'Harmattan, Paris.

Le Trésor de la langue française informatisé (TLFi) 1789-1960) : *Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Consulté le 08 août 2018.

Ivoire Soir (6 août 2018) : Rapport confidentiel : Pour l'Union européenne, Ouattara et son clan sont déconnectés (3^e partie) Par Ivoiresoir.net. Consulté le 08/08/2018.

LES SOCIÉTÉS NON OCCIDENTALES DANS POUR *COMPRENDRE LES MÉDIAS* DE McLUHAN

Lacina Kaboré

Université Ouaga I, Pr Joseph KI-ZERBO. Institut panafricain d'étude et de recherche sur les médias, l'information et la communication (IPERMIC).

Résumé

L'avènement de l'informatique (dans les années 1970 et 1980), de l'Internet (en 1990) et des autres technologies de l'information et de la communication incarne une nouvelle espérance pour le déterminisme technologique et la pensée de McLuhan, qui renaissent aujourd'hui de leurs cendres. L'objet de cette contribution est de vérifier si les sociétés non occidentales sont prises en compte dans *Pour comprendre les médias*. Dans cette optique, elle tente de passer en revue des idées forces de l'ouvrage, s'appesantit sur la place du Sud dans la pensée de McLuhan et expose les critiques des partisans et détracteurs de l'auteur.

Mots clefs : médias, message, déterminisme technologique.

Abstract

The advent of computers (in the 1970s and 1980s), the Internet (in 1990) and other information and communication technologies embodies a new hope for the technological determinism and thought of McLuhan who are reborn today from their ashes. The purpose of this contribution is to check if non-Western societies are taken into account in *To understand the media*. In this perspective, she tries to review the main

ideas of the book, dwells on the place of the South in the thought of McLuhan and exposes the criticism of supporters and critics of the author.

Key words: media, message, technological determinism.

Introduction

« Nkrumah canadien parti à l'assaut de la raison », « grand prêtre du culte pop disant la messe noire sur l'autel du déterminisme historique », « penseur le plus important après Newton, Darwin, Freud, Einstein et Pavlov » (G. E. Stearn, 1969, p. 17), McLuhan a légué à la postérité des horizons de compréhension encore en friche dans le domaine des médias. Perçu comme l'un des fondateurs des études contemporaines sur les médias et leur influence sur la société, ce « prophète de l'âge électronique » a, de manière positive ou négative, marqué les esprits par son anticonformisme, son approche iconoclaste ou son attachement aux indices de son contexte. Devenues des classiques, les idées de McLuhan permettent d'ouvrir la voie à la compréhension des éléments et principes qui structurent les médias (M. Pelletier, 2012, p. 14). Dans ce contexte, il est possible de s'interroger sur la portée et les contours de sa pensée. Se réduit-elle à l'effet des médias sur le monde occidental ou touche-t-elle également les sociétés non occidentales ? Ce travail essaie de proposer des réponses. Pour y parvenir, nous nous sommes adossé en termes de références théoriques au déterminisme technologique (M. McLuhan 1968, G. E. Stearn 1969, M. Pelletier 2012). La méthode de recherche est la recherche et l'analyse documentaires ainsi que l'observation.

1. Quelques idées forces dans *Pour comprendre les médias*

Trois thèmes majeurs cohabitent, masqués par le style et le ton de l'argumentation, dans *Pour comprendre les médias* (G. E. Stearn, 1969, p. 207).

Le premier est relatif à l'électronique et la « vitesse électrique ». Il s'agit de phénomènes différents de la mécanique. La culture mécanique ou typographique engendre la séquence temporelle, la fragmentation et la spécialisation. Avec la fragmentation, l'homme typographique a privilégié la vue au détriment des autres sens. La nouvelle culture électronique, en revanche, « retribalise ». Elle fait du monde un village, une unité organique instantanée.

Dans *Pour comprendre les médias*, McLuhan, estime qu'une fonction de la culture dans laquelle baigne un média, à savoir les effets liés à son intégration (par une personne), seront chauds ou froids. Examinant la pensée mcluhanienne, C. H. Coranford précise : « l'effet thermique d'un medium donné peut dépendre du niveau thermique de la culture sur laquelle ce medium relativement chaud au sein d'une culture très spécialisée peut paraître froid par contraste. D'autre part, on peut faire servir un medium « froid » à des usages « chauds », et vice-versa » (M. Pelletier, 2012, p. 73). La notion de « chaud » et de « froid » semble assez variable chez l'auteur.

En ce qui concerne le deuxième thème, il est consacré aux « extensions de l'homme ». À l'origine, déclare McLuhan, était l'harmonie entre les cinq sens. Au sein de la culture orale, se transmettaient des perceptions englobantes du monde. Progressivement, les outils se

multiplieront au rythme des tensions du quotidien sur l'ensemble du corps. De l'ère mécanique qui prolonge le corps humain, nous passons à l'ère électrique qui intensifie et prolonge le système nerveux pour ensuite s'approcher de la phase ultime qui est celle de la simulation de la conscience avec les systèmes ordinés (M. Pelletier, 2012, p. 46).

Pour M. McLuhan (1968, p. 26), « tous les moyens de communication sont des extensions d'une faculté humaine psychique ou physique ». Le vêtement et la maison prolongent la peau de l'homme, la roue ses jambes, l'électricité son système nerveux tout entier. Les calculateurs électroniques sont une extension de la conscience. La conscience est une activité, non un contenu. Comme écouter, ou faire quelque chose, c'est une forme d'action (G. E. Stearn, 1969, p. 60).

Selon McLuhan, les médias nous imposent un déterminisme masqué. Il faut en prendre conscience afin de dégager un minimum d'autonomie humaine. Mais comment s'affranchir de la servitude que nous impose notre prolongement technologique (Les médias) ?

Croyant en la stabilité de l'être humain face au sentiment de « torpeur » que créent les expériences technologiques, il explore les méandres de ses prolongements technologiques (Les médias) dans l'espoir de les comprendre pour mieux les utiliser.

À l'instar du jeune Narcisse (Selon le mythe grec du même nom, Narcisse pris pour une autre personne sa propre image reflétée dans l'eau d'une source), dans notre rapport à la technologie, nous sommes jetés dans une « torpeur » devant ces images de nous induites par les expériences technologiques. C'est pourquoi, soumis sans relâche aux

technologies, « nous devons, si nous tenons à utiliser ces objets, ces prolongements de nous-mêmes, les servir comme des dieux, les respecter comme des sortes de religions » (M. McLuhan, 1968, p. 66).

Nous touchons ici une partie du cœur de la recherche de McLuhan. Il s'agit de comprendre comment s'affranchir de la servitude que nous impose notre prolongement technologique (Les médias) : « si vous contrôlez la dynamique opérationnelle des différents médias, vous pouvez les contrôler, préserver le milieu de leurs effets », atteste l'auteur (M. McLuhan, 1968, p. 293).

Au total, comprendre l'idée que les médias sont des extensions du corps ou des idées, permet de franchir un palier dans la pensée de McLuhan et d'appréhender l'auteur comme étant humaniste : « l'intérêt que je leur [media] porte est de nature hautement humaniste. Ces technologies et les mécanismes de leur création, tout cela est profondément humain » (G. E. Stearn, 1969, p. 285-285).

S'agissant du troisième thème portant sur l'exclusion du contenu dans l'étude des médias, McLuhan, annonce que les effets des médias ont longtemps été oubliés des sociologues et théoriciens « tout simplement parce qu'on s'est toujours refusé à étudier les répercussions des médias sur la personnalité, indépendamment de leur contenu » (G. E. Stearn, 1969, p. 208). Cette situation pourrait être l'un des facteurs explicatifs de la différence entre sociétés sans écriture et sociétés alphabétisées.

Dans *Pour comprendre les médias*, il estime que « le message, c'est le medium » parce que c'est le médium qui façonne le mode et détermine l'échelle de l'activité et des relations des hommes. Les contenus et les

usages des médias sont divers et sans effet sur la nature des relations humaines. En fait, c'est une des principales caractéristiques des médias que leur contenu nous en cache la nature (M. McLuhan, 1968, p. 27).

Perçu comme la « Clé de la méthode », M. Pelletier (2012, p. 54) qui cite le sociologue Alain Bourdain considère ce populaire aphorisme comme le secret de l'approche mcluhannienne. Dans *Pour comprendre les médias*, McLuhan affirme que « le vrai message, c'est le medium lui-même » dans la mesure où « les effets d'un medium sur l'individu ou sur la société dépendent du changement d'échelle que produit chaque nouvelle technologie, chaque prolongement de nous-même, dans notre vie » (G. E. Stearn, 1969, p. 208). Ainsi du langage du tambour et du tam-tam ou des autres instruments de communication. Ce média engendre une culture spécifique. Le système de communication oral induit une culture de l'oralité. Selon M. Pelletier, McLuhan a précisé ultérieurement le sens du célèbre aphorisme : « la signification est *happening*, les innombrables effets combinés d'évènements ». Le « medium » est un ensemble complexe d'évènements qui agissent sur des populations entières. Cela change leurs attitudes et apparences. De même, lors d'une entrevue en 1969, il démontre qu'affirmer que « le medium est le vrai message plutôt que ce qu'il exprime » ne signifie pas que « ce qu'il exprime ne joue aucun rôle ». Il s'agit simplement de comprendre que « ce rôle est de nature subordonnée » (M. Pelletier, 2012, p. 61). En réalité, dans la conceptualisation que McLuhan fait de cet aphorisme, l'auteur met l'accent sur certains éléments par rapport à d'autres en vue de minimiser l'extinction de l'autonomie humaine par rapport à la technologie.

Au total, soutenir que le medium est le message, c'est dire que les médias sont des prolongements technologiques des sens et de la pensée de la personne et qu'ils produisent des effets « messages » sur les modes d'appréhension du monde. En prenant conscience, par l'expérimentation directe, des effets de cette maxime, McLuhan nous engage vers la maîtrise des médias par la connaissance de leur fonctionnement qu'il considère comme une forme de pollution à dominer, pour ainsi diminuer l'entendue du contrôle qu'ils prennent sur l'autonomie. C'est pourquoi, il faut produire un effort éducatif afin de faire comprendre le fossé entre le medium et le message comme une simple illusion à franchir (M. Pelletier, 2012, p. 64).

2. Le Sud dans la pensée de *McLuhan*

Pour comprendre les médias, constate l'impréparation des sociétés non occidentalisées aux conséquences des technologies et à l'alphabétisation. D'une part, « toutes nos technologies ont comme conséquences normale de submerger les indigènes sous un flot de concepts auxquels rien ne les a préparés ». D'autre part, l'Occident n'est plus préparé « à affronter la radio et la télévision, dans [son] milieu alphabétique, que l'indigène du Ghana à affronter l'alphabétisme qui l'arrache à son monde tribal collectif et échoue sur les rivages déserts de l'individualisme (M. McLuhan, 1968, p.34-35).

Toutefois, les effets d'un médium chaud varient en fonction de la température culturelle dans laquelle il est utilisé. « Utilisé dans une culture froide ou analphabète, le medium chaud qu'est la radio provoque des

réactions violentes, très différentes de celles qu'il peut produire en Angleterre ou en Amérique, par exemple, où on le considère comme un divertissement » (M. McLuhan, 1968, p. 50). Selon Tad Sulcz, la télévision est un medium chaud et au Congo, elle « aurait peut-être aidé Lumumba à inciter les masses davantage à l'émeute et au carnage ». *Pour comprendre les médias* désapprouve cette position. Cela dans la mesure où « le medium de la fureur frénétique, c'est la radio, et c'est elle surtout qui a servi à surchauffer le sang tribal de l'Afrique, de l'Inde et de la Chine » (M. McLuhan, 1968, p.255-256). A Cuba, Castro a « réussi à mélanger la propagande à la formation et à l'éducation politiques avec une habileté qu'il est souvent difficile de les distinguer » (M. McLuhan, 1968, p.255-256).

Par ailleurs, dans un entretien avec G. E. Stearn paru dans *Pour ou contre McLuhan*, McLuhan répond à diverses critiques. Elles sont relatives à son mode de raisonnement, à l'usage de l'historicisme dans ses ouvrages et au danger avéré ou supposé des nouveaux médias :

Pour McLuhan, c'est le monde de la Grèce qui a imaginé de disposer les pensées selon un code conventionnel et linéaire. Les Chinois raisonnent par l'opération de l'intervalle, au lieu de raisonner par connexion. C'est pourquoi, « à l'ère de l'électricité, nous pénétrons dans un monde où ce n'est plus la connexion mais l'intervalle qui constitue le point d'appui crucial de l'organisation » (G. E. Stearn, 1969, p. 258).

Et l'auteur d'ajouter que toutes les cultures semi-alphabètes ou « attardées » sont des cultures de l'oreille, que ce soit au Ghana ou en Chine. Le monde esquimau est « un monde de l'oreille ». Une bonne partie

de cette culture auditive, nous la retrouvons à présent dans le monde des Noirs. « S'ils nous dépassent largement dans le domaine des arts, c'est tout simplement du fait qu'ils n'ont pas abusé de leurs facultés visuelles au point d'effacer les données des autres sens » (G. E. Stearn, 1969. p. 264-266).

La radio, explique-t-il, a des effets particulièrement nocifs en Afrique, en Algérie et en Chine. Dans ces pays de cultures principalement orales, la radio échauffe la conscience tribale, répand la folie des grandeurs jusqu'à en faire des peuples enragés. Dans une culture de haute définition visuelle, la télévision nous entraîne dans un univers où les engagements en profondeur se détachent totalement de la définition visuelle. La télévision bouleverse la vie psychique et la vie sensorielle (G. E. Stearn, 1969, p. 293). On le note, le monde non occidentalisé tient une place appréciable dans les explications de l'auteur.

3. Regards croisés de partisans et détracteurs

G. E. Stearn dans son ouvrage *Pour ou contre McLuhan* présente les contributions de partisans et détracteurs le McLuhan qui le célèbrent ou le fustigent.

Citant Dean Walker, Stearn est convaincu que si les cadres « veulent exploiter les intuitions de cet homme », ils « devront d'abord entrer dans sa vision des choses », et « en tireront des enseignements précieux sur le plan pratique » (G. E. Stearn, 1969, p. 49).

Pour sa part Harold Rosenberg affirme que *Pour comprendre les medias* n'est pas « moins qu'un livre sur l'humanité et sur la marque que lui ont

imposée (...) les techniques de diffusion de l'information ». *Pour comprendre les médias*, ajoute-t-il est « l'adieu de McLuhan à Gutenberg et à la Renaissance ainsi qu'à l'homme typographique, c'est-à-dire l'individu renfermé sur son moi ». Le livre est entièrement livré à lui-même, souligne-t-il, « la perspective circulaire » devient synonyme de tourner en rond et, le livre se répète sans cesse, la lecture finit par donner une impression de monotonie, en dépit des intuitions brillantes (G. E. Stearn, 1969, p. 188, 190, 196).

Relatant les propos de Christopher Ricks, Stearn pense que « le style est un brouillard visqueux que percent à peine des métaphores boiteuses » (G. E. Stearn, 1969, p. 212).

Le grand point faible de la « théorie de McLuhan », souligne Ben Liberman c'est qu'« elle exclut tout rôle de contenu de la communication ». Toutefois, nuance-t-il, personne ne peut patauger dans *Pour comprendre les médias* sans ressentir viscéralement à quel point notre conception actuelle des médias est « fausse et superficielle » et combien le problème exige d'être abordé sous un angle radicalement neuf.

« Ses perspectives souvent ouvrent sur les chaos », indique Jonathan Miller. « Inédites », elles sont également assez « stimulantes et créatrices ». McLuhan, précise-t-il a pour la première fois placé le système nerveux au centre du débat sur les communications et sur le savoir humain général ». Lorsque McLuhan affirme dans *Pour ou contre McLuhan* que toutes les cultures semi-alphabètes ou « attardées » (Ghana, Chine, etc.) sont des cultures de l'oreille qui surpassent l'Occident dans domaine artistique pour n'avoir pas abusé de ses facultés visuelles, une critique

scientifique doit être apportée à ces préjugés. Cela dans la mesure où l'homme tribal est aussi épanoui et équilibré dans son univers que l'homme de l'écriture.

Une autre critique doit être formulée vis-à-vis de la perception que l'auteur a de la radio au Sud. Il faut nuancer ses propos lorsqu'il affirme dans *Pour comprendre les médias* et dans *Pour ou contre McLuhan* qu'utilisée dans une culture froide ou analphabète, la radio provoque des « réactions violentes » et qu'elle est « le medium de la fureur » qui a servi à « surchauffer le sang tribal » de l'Afrique, de l'Inde et de la Chine, pour en faire des « peuples enragés ». En dépit de ses insuffisances structurelles et conjoncturelles (Cas de la Radio Mille Collines dans le génocide rwandais, notamment), la radio est un puissant outil de développement humain durable et de raffermissement de la démocratie dans les sociétés non occidentales. Selon A-J. Tudesq (1999, p. 22), les radios communautaires « atténuent les conflits (...), entre agriculteurs et éleveurs, elles améliorent l'efficacité des campagnes médicales et elles diminuent l'exode rural ». En outre, « elles contribuent à développer la libre discussion et à faire admettre les différences, au niveau local ». À la lumière de son large spectre de diffusion et de son accessibilité, souligne M-S. Frère (2016, p. 131), la radio africaine a été appréhendée pendant des décennies comme un outil de propagande par le pouvoir politique. Aujourd'hui, précise-t-elle, la libéralisation des ondes « a fait émerger de nouveaux acteurs, véritables « chiens de garde » des processus démocratiques ». La radio a également démontré son aptitude à donner la parole à la société civile et aux citoyens. De même, poursuit l'auteur, le développement radiophonique en Afrique

s'est accompagné d'un retournement de perspectives : « la radio est passé d'un instrument vertical de communication à un outil horizontal permettant la participation » (M-S. Frère, p. 132).

Pour sa part, Éric Maigret déclare que McLuhan ne fournit aucune preuve à l'appui de ses allégations, il raisonne essentiellement par des exemples historiques. Or chacun sait que l'histoire donne des exemples de tout et des preuves de rien (E. Maigret, 2015, p. 97). L'auteur jette un regard distancié sur la pensée mcluhanienne à travers une série de preuves, d'exemples et de contre-exemples. D'abord, McLuhan a légitimé un regard sur les médias de masse à une époque où la théorie critique et le discrédit général régnaient (E. Maigret, 2015, p.102). Ensuite, la distinction entre médiums chauds et froids est assez largement mythologique, le fait de classer la télévision dans le camp des médiums froids doit être nuancé. Le constat de la faible implication usuelle des téléspectateurs montre que l'implication dans les médias est affaire d'investissements sociaux (E. Maigret, 2015, p. 97).

Par ailleurs, à la lumière de cette distinction entre médias chauds et médias froids, il est possible de tenter d'échafauder une typologie des médias de la société traditionnelle. Il s'agit en réalité de moyens et systèmes traditionnels de communication qui sont à la fois « des objets, des acteurs, des lieux de révélation de la parole » (FAO, 2000, p.79). Il s'agit également d'« un processus continu de diffusion d'information, de divertissement et d'éducation utilisé dans les sociétés qui n'ont pas été sérieusement désorganisées par la culture occidentale ou par toute autre influence externe » (H. Koné, 1995, p. 255). Contrairement aux sociétés

dites modernes où la propriété médiatique est publique et privée, « sous le système traditionnel, la possession des moyens (médias, canaux) de communication est le fait de la société. Le chef du village / clan agit uniquement comme dépositaire et le responsable du processus de *gatekeeping* (H. Koné, 1995, p. 256).

Tableau N°1 : typologie de McLuhan appliquée aux médias de la société traditionnelle

Média "chaud"	Média "froid"
-Les instruments de musique membranophones (Les tambours) -Les instruments cordophones (L'arc musical, le luth musical, la vièle monocorde, etc.) -Les instruments de musique idiophones (Le balafon, les calebasses, le gong, le tambour la cloche, le hochet, le « sistre », etc.) -Les instruments aérophones (Les flûtes, cors, sifflets, etc.)	-Les fêtes -Les réunions de proximité -Le cabaret -Le marché -Les griots -Les spectacles de danses -Les relations interpersonnelles -La symbographie (rameau de palmier, bâton décoré, écriture cryptée, etc.) -Les signaux (feu, coups de feu, coups de canon, sons de tambours, etc.) -Les signes (les marques qui ont un sens ou les objets et les symboles utilisés pour représenter quelque

	chose. Significations dénotatives) -Les objets (noix de cola, charbon, plume, cauris, œuf blanc, etc.) -Les combinaisons de couleurs (le blanc, le noir, le vert, le jaune, etc.) -La musique (chansons satiriques, de louanges ou critiques, etc.) -La communication avec l'au-delà (incantations, chants spirituels

Source : Kaboré, 2018, données de recherche documentaire

De nombreux problèmes affectent le système des médias traditionnels et par là, « retardent sa croissance et son développement, tout comme son adoption consécutive comme système universel ». Le problème majeur est « le manque d'un vocabulaire technique standard pour la description, l'analyse et la conceptualisation des médias / canaux et processus du système traditionnel de communication ». [En outre il faut noter] « L'absence d'un langage approprié qui puisse être universellement appliqué à cette description » (H. Koné, 1995, p. 367). L'ensemble de ces difficultés déteignent sur notre classification des médias traditionnels. Le déficit de terminologies techniques consacrées et l'inexistence d'un langage approprié influent également sur le niveau d'exhaustivité de la classification proposée. Les médias traditionnels « chauds » se composent ainsi : des instruments membranophones, cordophones, idiophones et aérophones (Le balafon, les tambours, l'arc musical, la flûte, l'arc musicale,

etc.). Relèvent des médias traditionnels « froids » les autres systèmes de communication traditionnels dans la mesure où ils mobilisent plusieurs sens (l'ouïe, l'odorat, la sensation, la vue) et nécessitent une participation. Il s'agit, entre autres, du cabaret, du marché, des griots, de la symbographie, des signaux et signes, de la communication avec l'au-delà ou des manifestations symboliques.

On le constate, en dépit des nombreuses critiques, McLuhan a contribué à ouvrir la voie du déterminisme technologique. Tombé en léthargie, il renaît aujourd'hui de ses cendres avec l'informatique (Dans les années 1970 et 1980) et l'Internet (En 1990).

Conclusion

Au total, McLuhan est un paradoxe. Son approche a des limites dans la mesure où elle se présente à la fois comme une prophétie et s'exprime en termes d'effets technologiques. Elle a fasciné de larges audiences, avec toutefois un effet antinomique : attirer l'attention sur la question des médias et contribuer à un essor organisationnel des recherches en communication (E. Maigret, 2015, p. 95).

Il faut donc poursuivre avec McLuhan dans la mesure où comme le souligne Martine Pelletier, « pour perpétuer l'exploration de la lumière de sa pensée, soulever des questions qui peuvent entraîner vers des sentiers éthiques interpellant et éclairants pour les quêtes humaines actuelles et à venir » (M. Pelletier, 2012, p. 133).

Au-delà de *Pour comprendre les médias*, œuvre principale qui a alimenté cette réflexion, les nombreux ouvrages de l'auteur (*La Galaxie*,

D'œil à oreille, etc.) ou qui lui sont consacrés méritent d'être davantage revisités. Ils constituent des sources intarissables auxquelles il faut s'abreuver pour sonder la pensée de l'auteur.

Son idée de « village global », par exemple, est d'actualité à l'ère du numérique en Afrique : les modes de réception des médias ont changé. Ils sont confrontés notamment à l'interactivité (Blogs, forums sur la presse en ligne, réseaux socio-numériques, etc.), à la convergence (L'informatique, les télécoms et l'audiovisuel ont fusionné, les *smartphones* permettent une consommation ubiquitaire des contenus via émissions, articles de presse, sms, mails, *tweets*, *posts* ou billets) et à l'explosion des chaînes de télévisions satellitaires (Elles diffusent en MMDS ou RDS).

Références bibliographiques

FAO, 2001 : *La situation de la communication pour le développement au Burkina Faso. Tome 1*, Rome, FAO, 111 p.

FRERE, M-S, 2016 : *Journalismes d'Afrique*. Louvain-La-Neuve, De Boeck, 386 p.

KONE H et SY J H, 1995 : *La communication pour le développement durable en Afrique*, Abidjan, Presses universitaires de Côte d'Ivoire, 469 p.

MAIGRET É, 2015 : *Sociologie de la communication et des médias*, Paris, Armand Colin, 319 p.

MCLUHAN M, 1968 : *Pour comprendre les médias*, Paris, Mame/Seuil, 391 p.

PELLETIER M, 2012 : *Marshall McLuhan. De la médianomie vers l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, 142 p.

STEARN G E, 1969 : *Pour ou contre McLuhan*, Paris, Editions du Seuil, 299 p.

TUDESQ A-J, 1999 : *Les médias en Afrique*, Paris, Ellipses, 160 p.

LA RUMEUR, DU MÉDIA AU FAIT SOCIAL

Pascal Nambo Kadja

Ufrica, Université Félix Houphouët Boigny Abidjan- Côte d'Ivoire

Résumé

Le présent article appréhende la rumeur dans la perspective des sciences de l'information et de la communication. Dans cette optique, la rumeur est en général considérée comme un « bruit » qui court dans un groupe, une foule ou dans un pays, portant des informations vraies ou fausses qui se transforme en se transmettent. À l'heure de l'explosion fulgurante des TIC, elle change de *modus operandi* c'est-à-dire, qu'elle passe du mode analogique (bouche à oreille), plus lent, moins expansif, au mode numérique, hyperrapide, plus expansif. Tout en gardant son statut de « vieux média », elle devient un fait social qui bouleverse l'environnement social. Le cas de la Côte d'Ivoire à travers les réseaux sociaux est illustratif à bien des égards.

Mots clés : Analogie, fait social, média, réseau sociaux, rumeur

Abstract

This article apprehends the rumor in the perspective of the information and communication sciences. In this view, rumor is generally considered a "noise" that runs in a group, a crowd or in a country, carrying true or false information that is transformed into being transmitted.

. At the time of the explosive explosion of ICT, it changes its *modus operandi*, that is to say, it goes from analog mode (word of mouth), slower,

less expansive, digital mode, hyper -fast, more expansive. While maintaining its status of "old media", it becomes a social fact that upsets the social environment; the case of Côte d'Ivoire through public spaces is illustrative in many ways.

Keywords: Analogy, media, social fact, social network, rumor

Introduction

Les médias ont été, et le sont encore aujourd'hui, au cœur des études en communication.

La rumeur à ce titre, qui est le plus vieux des médias du monde, comme le dit J.-N. Kapferer (1987), constitue un objet de réflexion fort disputé. La présente étude en est la preuve en l'abordant sous le paradigme des sciences de l'information et de la communication.

Média sui-generis de toute société, la rumeur est susceptible d'évolution ou de transformation. Aussi, suit-elle, naturellement, les évolutions technologiques de la société humaine.

Avec les nouvelles donnes de l'environnement médiatique, La rumeur change de modus operandi, c'est-à-dire, elle passe du bouche-à-oreille (téléphone arabe)²⁰, aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle acquiert alors, une ubiquité et une viralité telles qu'elle peut parcourir un pays, un continent, voire le monde entier en une seconde. Elle est présente dans nos sociétés déjà médiatisées, et elle cause quand elle apparaît d'énormes traumatismes : lynchage d'innocentes

²⁰**Téléphone arabe** : Expression de la langue française traduisant la transmission de nouvelles ou de ragots par le biais du bouche à oreille.

personnes, peur et panique des populations, troubles psychopathologiques, etc.

Comme le dit W. Stern (1902, p. 122)

« Bien sûr, depuis que l'humanité parle, les « on-dit » circulent, et pas seulement de bouche à oreille. L'apparition progressive d'autres moyens de communication (l'écriture, la presse, le cinéma, la radio, la télévision, Internet...) a fourni des relais autrement plus puissants que la seule parole à ces bruits qui courent. »

Le présent article a pour objectif d'étudier la rumeur dans sa mutation en fait social, c'est-à-dire, l'appréhender dans ses changements en tant que média qui se transforme en fait social à l'ère du numérique en Côte d'Ivoire, avec tous les bouleversements que cela entraîne. D'où l'intitulé : la rumeur, du média au fait social.

A. Mucchielli (2006) affirme à propos de ces bouleversements dus aux TIC, à notre époque, une des grandes questions qui préoccupent tout le monde est de savoir comment les nouvelles technologies de l'information et de la communication changent et vont changer notre univers et donc nos manières de faire, de penser et d'être.

Afin de mieux l'étudier (média –fait social), notre réflexion s'organise d'abord, en une phase théorique ensuite, en une autre méthodologique basée sur des rumeurs issues des réseaux sociaux pour aboutir enfin, à une discussion des résultats obtenus.

1- Contexte de l'étude

La rumeur est constamment présente dans les groupes, les communautés, dans un pays comme la Côte d'Ivoire. Elle s'identifie à un média colporteur de nouvelles, d'informations.

À l'heure actuelle, l'environnement social dominé par les TIC lui donne une envergure des plus complexes, fort pertinente à étudier.

En effet, dans la Côte- d'Ivoire indépendante (1960), la rumeur est identifiée d'abord sous l'appellation de « Radio Treichville »²¹, puis, dans les années 80, sous celle de « RFI »²².

La rumeur ; objet de cette analogie est associée donc intuitivement, à l'idée de média : « RFI », « Radio Treichville ». Ce qui laisse sous-entendre un changement, une certaine qualité technique- rapide par exemple, ce qui conforte son statut premier, celui d'être un médium avant de se muer en fait social quotidien véhiculé dans les espaces publics et les réseaux sociaux comme les « Sorbonne » les « grins »²³, les « agoras²⁴ » et les « parlements » des années 2000, (J. Atchoa, 2015) jusqu'à la crise militaro-politique, qui a abouti , technologies de l'information et de la communication aidant à son usage stratégique massif.

Dans ce contexte de mutation, il s'agit dans la présente étude, notamment de sa mutation en vecteur de propagation de fausses nouvelles, d'intoxications ou des désinformations à des fins de manipulation ou de stratégie.

En effet, peu avant la crise militaro-politique en septembre 2002, une rumeur, divulguée surtout par SMS a entraîné la peur et la panique des

²¹radio-Treichville : Nom donné à la rumeur par les habitants du quartier emblématique d'Abidjan, Côte d'Ivoire.

²²RFI : Radio France Internationale : appellation analogique de la rumeur en Côte d'Ivoire dans les années 80.

²³ Grins : Groupe de discussion d'obédience religieuse fermé dans les quartiers d'Abidjan et en province

²⁴Agoras : Groupe de discussions ouvert sur le modèle des fora d'Athènes dans la Grèce antique.

populations. En réalité, elle symbolisait une crise à venir. Cette rumeur annonçait en réalité quelque chose qui avait des raisons d'inquiéter les populations.

Selon A. Depeyla (2002), ce qui prendra la forme et les attributs d'une rébellion armée, qui divisera le pays en deux « blocs », le « Nord » et le « Sud », a été précédé de folles rumeurs d'empoisonnement des châteaux d'eau d'Abidjan.

La rumeur devient en ce sens, une stratégie de communication soit, pour affaiblir, décontenancer, soit pour conforter une position- comme pendant la deuxième guerre mondiale aux Etats Unis, la propagande à partir de la rumeur qui a donné lieu à la participation active au projet gouvernemental de « cliniques des rumeurs » qui démentaient toute rumeur naissante et incitaient les citoyens à ne pas croire ou répéter une rumeur. (G. Allport et L. Postman, 1947).

Le cas ici, est devenu un fait social de crise. Aussi, est-elle entendue au sens de perturbation sociale, des rapports ; d'interactions sociales qui embarquent des communautés, surtout jeunes à partir des réseaux sociaux : Face book, Tweeter, Messenger, Skype, WhatsApp...

La rumeur, suivant les contours de la société comme son ombre devient un fait social grâce aux technologies de l'information et de la communication, avec ce que cela comporte comme pouvoir d'ubiquité, de vitesse, de changement de comportement des gouvernés, mais aussi des gouvernants.

En Côte d'Ivoire, l'on assiste à la divulgation de « photos rumeurs » ayant pour objectif de créer et d'entretenir la psychose au sein des

populations. Désormais, tout fait ou tout geste est susceptible de rumeurs à travers les « fake news » des réseaux sociaux. En réalité, la rumeur ne s'embarrasse pas de pudeur, ni de discrétion.

À l'observation, on dénombre sur internet, dans ce pays, des sites ou pages de face book dédiés aux rumeurs : « rumeur d'Abidjan net photos », « rumeur d'Abidjan insolite », « rumeur d'Abidjan net face book », etc.

2- Problématique

L'observation de l'environnement socio- médiatique ivoirien montre une forte propension des populations particulièrement jeunes, à l'usage des dérivés des TIC quant à la circulation des « informations » vraies ou fausses dans le corps social. C'est-à-dire les rumeurs.

Selon P. Froissart (2010, p. 124)

« il est même possible de continuer à parler de rumeur alors que le support change car, à l'idée de rumeur purement orale, on peut désormais ajouter des rumeurs écrites(par SMS, par courriers électroniques, par photocopie, etc.) , voire des rumeurs visuelles (documents photographiques et vidéographiques, à l'authenticité plus ou moins garanties ou à l'attribution plus ou moins frelatée) »

Alors, question, comment la rumeur qui est un média de premier ordre, sui –generis de toute société en passant au statut de fait social change notre univers et donc nos manières de faire, de penser et d'être ?

3- Approches théoriques

L'hypothèse qui sou tend cette étude part de l'idée selon laquelle les TIC à travers Face book, WhatsApp, Messenger, SMS, Tweeter sont des

vecteurs ; des supports du média rumeur qui par leur usage se mue en fait social engendrant de nouveaux types d'interactions dans la société ivoirienne et finissent par la perturber.

3.1- L'effet *jogging*

Le présent article peut-sur le plan théorique se référer à la formule intitulée l' « effet *jogging* »

En effet, l' « effet *jogging* » est une formule de R. Debray (2006) formalisant le fait que, face à une technologie, des détournements, des contournements ; voire des rejets naissent, avec d'autres usages. Toute technologie engendre des effets contraires dans les comportements. Il dit en substance : Nom plaisant d'un phénomène capital et paradoxal, (l'effet *Jogging*) ; l'effet rétrograde du progrès matériel, la déchéance des membres inférieurs était jadis pronostiquée chez les bipèdes motorisés. Or, moins les citoyens marchent, plus ils courent. Au lieu de l'atrophie annoncée. La déstabilisation technologique suscite une rentabilisation culturelle. À chaque "bond en avant" dans l'outillage, correspond un "bond en arrière" dans les mentalités. D'où notre formule : "la postmodernité sera archaïque ou ne sera pas". Et le caractère en général infondé tant des alarmes que des promesses "futuristes" » En effet, l'effet, dit l'« effet *jogging* » de Debray peut sou tendre parfaitement le média rumeur qui se transforme en fait social à travers les conséquences dues par l'usage des dérivés des TIC (Face book, Tweeter, Messenger, Skype, SMS). Ainsi, au lieu d'apporter rien que du positif, du bonheur, du confort à la société ils bousculent les coutumes.

3.2- L'espace public

L'espace public est un lieu par excellence de l'expression, de la manifestation de la rumeur comme fait social, cas des Agoras, des *grins*, des parlements. Aussi, comme le dit C. Guimelli (1999, p. 108.)

« Elle est finalement considérée comme « un lieu privilégié de l'expression de la pensée sociale ». Opposée à la pensée logico mathématique, la pensée sociale possède trois caractéristiques fondamentales. Elle est un produit collectif (et non individuel), elle manipule des objets concrets (et non des abstractions) et elle fonctionne par raisonnement analogique. »

La théorie de l'espace public, de J. Habermas(1962) illustre à plus d'un titre cette réflexion. Car selon lui, c'est le processus au cours duquel le public s'approprie la sphère publique contrôlée par le pouvoir de l'Etat et la transforme en une sphère où la critique s'exerce contre ce pouvoir.

Cas de la guéguerre à propos de la cherté de la vie, entre certains internautes ivoiriens et le Ministre Koné Bruno²⁵

Finalement ces espaces publics se sont transformés sous l'impulsion des TIC en lieux publics numérisés : observatoire démocratique Côte d'Ivoire, observatoire indépendant Côte d'Ivoire etc.

4- Approche méthodologique

La présente approche méthodologique est basée sur l'application de la formule de T. Shibutani (1966) : $(R=I \times A)^{26}$ Sur deux corpus de rumeurs issues de la société ivoirienne.

²⁵ Koné Bruno : Ministre de la communication, porte-parole du Gouvernement ivoirien en 2017

²⁶ R : Rumeur

I : Importance

En effet, selon lui, la propagation de la rumeur varie en fonction de l'importance du sujet pour le public. La relation entre l'importance (I) et l'ambiguïté (A) n'est pas additive, mais multiplicative. Si l'une ou l'autre est égale à zéro, la rumeur n'existe pas. L'importance (I) et l'ambiguïté (A) étant deux conditions essentielles au succès d'une rumeur. Soit ($R = I \times A$). Aussi, à partir de cette formule, deux corpus de rumeurs issues des réseaux sociaux ivoiriens sont ici analysés, non seulement pour faire ressortir d'une part, leur importance et d'autre part, leur ambiguïté. Et finalement pour faire ressortir à posteriori, la divulgation de ces rumeurs à l'échelle électronique dans le corps social ivoirien, afin de constater d'éventuelles perturbations dans cette société.

4.1- Corpus : Rapt d'enfants en Côte d'Ivoire, ce que vous ne savez pas. Manipulations et rumeurs !

En Côte d'Ivoire, 21 enfants ont été enlevés ces deux derniers mois sur toute l'étendue du territoire. Un seul a été retrouvé vivant. C'est l'annonce alarmante faite en fin de semaine par le directeur général de la police nationale, qui appelle les parents à la vigilance.

Avant d'être tués, les 21 enfants ont été mutilés. Leurs têtes ont été tranchées ou leurs parties génitales enlevées. Des pratiques qui rappellent la sorcellerie, notamment chez les brouteurs, les cybercriminels. Souvent, les kidnappeurs sont des proches, des domestiques. À Gagnoa²⁷, c'est une personne qui s'est fait passer pour un membre de la famille éloignée pour s'introduire dans la maison.

A : ambiguïté

²⁷ Gagnoa : ville située à l'ouest de la Côte d'Ivoire dans la région du fromager

Ces informations risquent d'alimenter la psychose qui commence à gagner les parents. Ils répètent à leurs enfants de ne pas parler aux inconnus, mais certains refusent aussi qu'ils sortent seuls. Des rumeurs d'hommes suspects proposant à des enfants et à leurs nounous de les ramener en voiture, notamment à la sortie des écoles, sont relayées chaque jour ou presque.

Les conséquences de cette situation sont par exemple, les salles de classes se sont vidées en peu de temps à Yopougon, ce matin aux environs de neuf heures, des parents d'élèves sortent de leurs domiciles et courent en direction de l'école de leurs enfants. Des individus en véhicule tout terrain, vitres teintées, se promèneraient pour enlever des enfants. Ils auraient déjà enlevé trois enfants devant un établissement primaire dans le quartier de la sicogi. Rumeur, info ou intox ? Le bouche à oreilles fait son effet. Les parents se ruent dans les écoles et sortent leurs enfants des classes. Jusqu'à dix heures, la plupart des écoles avaient fermé leurs portes. Des parents qui étaient au travail, hors de la commune de Yopougon ont appelé pour s'assurer que leurs enfants étaient à la maison. C'est dire que la sonde avait dépassé les limites de la plus grande commune de Côte d'Ivoire. La nouvelle des enfants enlevés étaient sur toutes les lèvres dans les familles et dans les transports en commun.

Il se raconte qu'à l'approche des élections, des personnes utiliseraient les enfants pour des rituels sacrificateurs en vue de battre leurs adversaires. Vrai ou faux ? Les ivoiriens se fient toujours à ce dicton populaire. « Il n'y a pas de fumée sans feu ».

Et pendant que la psychose s’empare du pays, les rumeurs et la manipulation gagne le cœur des “sans cœur” sur les réseaux sociaux sur le rapt d’enfants ». Par Fofana Baba Idriss (2017)²⁸

4.2- Corpus II : La rumeur qui tue

Dans une vidéo publiée sur la toile, un cyber activiste a annoncé le décès de l’ex-Première Dame, Simone Ehivet Gbagbo²⁹ (-) le dimanche 11 février 2018.

En fait, tout est parti d’une vidéo balancée sur la toile par un cyber activiste qui a annoncé le décès de l’ex-Première Dame.

Une rumeur qui est même devenue virale au point de susciter la réaction des avocats de la concernée. Dans une publication sur son compte Face book, Ange Rodrigue Dadjé, avocat de Mme Simone Gbagbo, dément et condamne cette rumeur. « Bonjour à tous. Des rumeurs font croire au décès de la Première Dame Madame Simone Ehivet Gbagbo. Il n’en est rien car elle est bien vivante et attend vivement de rentrer chez elle libre. Prière donc d’arrêter de passer de fausses informations sur son décès que certains souhaiteraient pour faciliter leur tâche et leur enlever un adversaire politique de taille. Merci à tous. Ses Avocats Maître Ange Rodrigue Dadjé et Maître Habiba Touré. »

5- Résultats

La formule de T. Shibutani (1966) ($R = I \times A$) appliquée aux deux corpus présentés supra donne les résultats suivants :

²⁸ Fofana Baba Idriss ; journaliste blogueur ivoirien

²⁹ , Simone Ehivet Gbagbo : Ex première Dame de Côte d’Ivoire de 2002 à 2010

En effet, par sa mise en application, l'on constate comme résultat, le succès de la propagation de ces rumeurs, en ce sens qu'elles remplissent les deux conditions du succès d'une rumeur : Importance d'une part et Ambiguïté d'autre part.

Au sujet du premier corpus : « Rapt d'enfants en Côte d'Ivoire, ce que vous ne savez pas. Manipulations et rumeurs » !

La propagation est un succès en ce sens qu'il parcourt en si peu de temps tout le corps social mais « le rapt des enfants » est aussi une situation qui préoccupe toute la société, son importance voire son intérêt est naturellement avérée.

D'autre part, l'ambiguïté de cette rumeur est notamment due à la source (policière) qui confirme la véracité a priori des interprétations, et les reprises tronquées par les réseaux sociaux.

Concernant le deuxième corpus intitulé : « la rumeur qui tue », l'importance peut être soulignée par sa viralité, la vitesse à laquelle dans un contexte post- crise militaro-politique elle se répand dans le corps social comme une trainée de poudre. Elle est rendue ambiguë par l'absence ou la vague désignation de son origine ; du premier auteur propagateur (un cyber –activiste, un internaute).

L'importance (I) et l'ambiguïté (A) étant les deux conditions essentielles au succès d'une rumeur, selon la formule initiale, on peut considérer le succès de ces deux rumeurs rendues plausibles, voire virale surtout par les réseaux sociaux.

6- Discussion

Que pouvons-nous dire des résultats de l'application de la formule de Shibutani, au regard de « l'effet jogging » de R. Debray (2006), de la problématique et de l'hypothèse qui guident cette étude ?

En effet, par sa rapide propagation sur les réseaux sociaux, la rumeur constitue un fait social qu'il faut surveiller de façon institutionnelle. Comme le dit Régis Debray, face à une (nouvelle) technologie, des détournements, des contournements ; voire des rejets naissent, avec d'autres usages. Toute technologie engendre des effets contraires dans les comportements.

Le média rumeur en se transformant en fait social illustre bien les contournements, les effets contraires de ce progrès majeur de l'humanité» Comme il le dit si bien, la « déstabilisation technologique suscite une rentabilisation culturelle »-mais plus certainement une désorientation globale de la société dans le tournoi des TIC.

Les deux corpus de rumeur issus de la société ivoirienne sont en réalité le reflet d'un monde nouveau qui se joue à travers les technologies de l'information et de la communication. Ils illustrent à plus d'un titre la rumeur devenue fait social. La rumeur autrefois plus lente est devenue rapide si bien que les professionnels de l'information, les spécialistes ne peuvent plus en maîtriser les effets.

En effet, les auteurs propagateurs (Cyber activiste Cybercriminel, Citoyen ordinaire (émetteur et / ou récepteur) Bloggeurs, (émetteur

volontaire et/ ou récepteur), Lanceurs d'alerte, « Brooters³⁰ » Journalistes, Police, Taximan (émetteur et /ou-récepteur) participent par l'état particulier des moyens et des contenus des informations à créer des modes de sociabilité plus complexes à l'heure des TIC.

Les conséquences sont- on le voit- les traumatismes, la peur, la panique, l'angoisse, le stress dans la société. Bien campé par le corpus 1, « les salles de classes se sont vidées en peu de temps »

Comme démontrées supra, les caractéristiques essentielles de ce fait social sont, son importance et son ambiguïté, mais bien plus, son ubiquité, sa viralité, son expansion et donc la rapidité à se disséminer dans tout le corps social. On l'observe dans le cas de la « rumeur qui tue » la viralité avec laquelle cette rumeur s'est rependue suscitant la réaction des avocats. Ici, l'importance de ces rumeurs pour qu'elles le soient est démontrée par l'intérêt que les communautés portent aux faits sociaux incriminés : rapt d'enfants, mort supposée d'une emblématique ex première Dame. L'ambiguïté, elle est démontrée par l'origine, les sources des rumeurs, la police d'une part et un internaute d'autre part. Par ailleurs, si la police confirme le fait social criminel de rapt, elle ne prévoit pas que l'effet domino ou boule de neige sur les réseaux sociaux soit aussi virale au regard de l'hystérie de la population. Problème, ce qui était vérité ; information vraie au départ devient rumeur ou fait social de la manipulation.

La rumeur sur les rapt d'enfants en 2015 en Côte d'Ivoire, où, une hystérie collective a gagné les parents d'enfants est un cas très illustratif de l'environnement traumatisant que peut susciter les rumeurs à travers les

³⁰ Brooteur : harker ivoirien en quête d'enrichissement rapide sur internet

réseaux sociaux qui,- on l'a dit- possèdent un fort potentiel de divulgation rapide.

Conclusion

La rumeur comme fait social étudié dans la perspective des sciences de l'information et de la communication est d'un intérêt scientifique avéré.

La problématique qu'elle soulève est symptomatique d'un monde postmoderne victime de ses propres progrès. La pensée de R. Debray(2006) : la postmodernité sera archaïque ou ne sera pas, trouve ici sa pleine signification.

La rumeur en se déployant à travers les réseaux sociaux devient un fait social de la postmodernité, qui réorganise les rapports sociaux.

La société du « fast », du rapide, de la vitesse, de la viralité, de l'ubiquité donne du tournis aux contemporains, si bien, qu'aucune institution à l'heure actuelle n'est encore en mesure de réguler ces nouveaux types de rapports sociaux. Ce médium qui mute en fait social bouscule les modes de sociabilité dans l'espace public. Les conséquences sont d'ordre technique mais surtout d'ordre social.

Références bibliographiques

- Allport W., Postman. L 1947 : la psychologie de la rumeur [Gordon sur Amazon.com. Editeur : Henry Holt and Company, 1ère édition
- Atchoa P.J. ,2015 : *Les espaces publics informels en Afrique*, Paris, Harmattan.

- Armand B. D, 2013 : *Côte d'Ivoire / Les assaillants du Mpci portaient le fer au flanc du régime Gbagbo, il y a 11 ans*, consulté le 5 septembre 2018/ www.linfodrome.com/...numerique-quotidien-soir-info...inter sur le site de linfodrome soir info-inter
- Debray R., 2006 : L'effet jogging ou le détournement des technologies, zeboute-infocom.com/2012/08/25/ - Froissart P., 2010 : *La rumeur. Histoire et fantasmes*, Paris, Belin, coll. « Débats ».
- Guimelli C, 1999 : Rumeurs, croyances et théories naïves, pensée sociale in Cairn info/mcp_oublie.Php, ° consulté le 14 septembre 2018
- GW Allport, « William Stern : 1871 938 » : journal américain de la psychologie, 51 (1938). [46] ...
- Habermas J., 1997 : *L'Espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.
- Kapferer J.N., 1987 : *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*, Paris, Seuil.
- Mucchielli A., 2004 : *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, hachette.
- Shibutani T., 1966 : *Nouvelles improvisées : Une étude sociologique de la rumeur*, Indianapolis, Bobbs Merrill.

TIC ET TRANSPARENCE DES ÉLECTIONS EN AFRIQUE : DE LA SITUATION DU « PARALLEL VOTING TABULATION » (PVT) DANS LA PRÉSIDENTIELLE IVOIRIENNE DE 2015

Tahirou Koné

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
Département des Sciences du Langage et de la Communication

Résumé

De nombreux pays africains en transition démocratique connaissent de violentes crises postélectorales, qui mettent en péril la cohésion sociale et la stabilité des institutions politiques. La contestation des élections pose un problème institutionnel de régulation de la concurrence politique. En conséquence, la prévention des crises électorales et le renforcement du processus de démocratisation impliquent la confiance des acteurs politiques et civils dans les résultats déclarés par les instances électorales. Aussi, les TIC sont de plus en plus utilisées dans les processus électoraux pour en garantir la transparence. Toutefois, notre analyse tente de montrer que l'expérience élargie du "Parallel Voting Tabulation" (PVT) présentée comme un outil fiable pour éviter la manipulation des informations et des résultats en période électorale n'est pas une technologie infaillible.

Mots-clés : TIC, élections, transparence, PVT, démocratie

Abstract

Many African countries in democratic transition are experiencing violent post-election crises, which jeopardize social cohesion and the stability of political institutions. The contesting of the elections poses an

institutional problem of regulation of the political competition. As a result, the prevention of electoral crises and the strengthening of the democratization process imply the confidence of political and civil actors in the results declared by the electoral bodies. Also, ICTs are increasingly used in electoral processes to ensure transparency. However, our analysis attempts to show that the extended experience of "Parallel Voting Tabulation" (PVT) presented as a reliable tool to avoid manipulation of information and results during an election period is not an infallible technology.

Keywords: ICT, elections, transparency, PVT, democracy

Introduction

Le processus de démocratisation des pays africains, à la lumière des avancées, mais aussi des difficultés et des épreuves qu'il connaît, se déroule dans un contexte souvent empreint de suspicions et de méfiance entre les différents acteurs politiques et civils. L'ataxie démocratique, du point de vue de T. Ngakoutou (2005), est accentuée par l'absence de culture démocratique et l'exacerbation des antagonismes. L'on peut constater que dans plusieurs pays, les conditions d'élections libres et transparentes sont parfois difficiles à réaliser. Après la vague d'essais démocratique du début des années 1990, le déblocage des situations tendues au sommet des Etats continue dans de nombreux cas de s'effectuer sur le mode de la violence (Quantin, 2002, 2004). Dans ces conditions, le rôle des élections suscite bien souvent des réserves et des appréhensions.

Alors que les élections sont censées être un facteur de stabilité dans la marche d'une démocratie comme on peut le voir dans certaines parties du monde dites de vieilles démocratie, nous assistons dans les pays en voie de développement notamment en Afrique, à des processus électoraux émaillés de violence débouchant parfois sur des guerres civiles. En effet, certains Etats en Afrique sont confrontés à plusieurs défis majeurs dans la consolidation de la qualité de leurs processus électoraux comme, par exemple, la mobilisation sectaire, l'intimidation et la violence électorale, la persistance de la corruption et la fraude électorale, etc.

Face à ces défis, diverses organisations tentent de développer des outils afin de réduire les risques et améliorer la qualité des élections en Afrique. C'est dans ce contexte que le National Democratic Institute for International Affairs³¹ (NDI) apporte un appui technique et financier à une Plateforme de la société civile pour l'Observation des Elections en Côte d'Ivoire (POECI) regroupant quinze Organisations Non Gouvernementale³²

³¹ La POECI réalise ses projets d'observation avec l'appui financier de l'Agence Américaine d'Aide au Développement (USAID) et l'appui technique du National Democratic Institute (NDI).

³² La POECI est composée des structures suivantes : l'Association pour la promotion des TIC (Akendewa) ; l'Académie des Sciences, des Arts, des Cultures d'Afrique et des Diasporas Africaines (ASCAD) ; la Chambre de Commerce et d'Industrie de Côte d'Ivoire (CCI-CI) ; la Coordination des Femmes de Côte d'Ivoire pour les Elections et la Reconstruction Post Crise (COFEMCI-REPC) ; la Coalition de la Société Civile pour la Paix et le Développement Démocratique en Côte d'Ivoire (COSOPCI) ; la Fédération des Associations des Handicapés de Côte d'Ivoire (FAHCI) ; le Forum National des Confessions Religieuses de Côte d'Ivoire (FNCR-CI) ; le Forum de la Société Civile de l'Afrique de l'Ouest section Côte d'Ivoire (FOSCAO-CI) ; le Regroupement des Acteurs Ivoiriens des Droits Humains (RAIDH) ; le Réseau Paix Sécurité pour les Femmes dans l'espace CEDEAO Section Côte d'Ivoire (REPSFECO-CI) ; le Réseau Ivoirien des Jeunes Leaders pour l'Intégrité (RIJLI) ; le Réseau des Organisations de la Société Civile Ivoirienne pour le Contrôle Citoyen de

(ONG) dans la mise en œuvre du Parallel Voting Tabulation (PVT) ou encore comptage parallèle des résultats. Le PVT a pour objectif entre autres de promouvoir la transparence et la crédibilité des élections à travers l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

Dans une approche conceptuelle des TIC, F. Balle (2006, p. 434) nous dit qu'elles désignent un « ensemble de réseaux et de services liés à l'échange et à la gestion numérique des communications électroniques. L'expression recouvre aujourd'hui l'idée de services haut débit et d'interactivité ». En ce qui concerne le comptage parallèle des résultats (ou échantillonnage des résultats), c'est le processus de collecte d'informations réunies par des centaines ou des milliers de bénévoles. Toutes les informations ou données découlent de l'observation directe du processus électoral. Les observateurs suivent les autorités électorales lorsque ces derniers administrent le processus électoral et dépouillent les bulletins. Ils enregistrent les informations, y compris le comptage réel des suffrages sur des formulaires normalisés et communiquent leurs conclusions à un point de collecte centralisé (Estok, Nevitte, Cowan, 2002). La méthode du comptage parallèle des résultats est utilisée en vue d'évaluer la qualité globale des processus qui se déroulent le jour du scrutin et de vérifier les résultats officiels des élections. En Côte d'Ivoire, le PVT a été utilisé lors des élections présidentielles de 2015, et les données et les informations ont été transmises *via* le téléphone portable et l'Internet.

l'Action Publique (ROSCI-CCAP) ; l'Union Générale des Travailleurs de Côte d'Ivoire (UGTCI) ; l'Union Nationale des Journalistes de Côte d'Ivoire (UNJCI).

Autant en Afrique qu'ailleurs dans le monde, il souffle un vent optimiste sur le rôle des TIC dans la société (Agbobli, 2014). Certains responsables politiques comme Al Gore, ou encore des institutions internationales, la Banque Mondiale ; l'UNESCO et des chercheurs (Castells, 1998) ont pour la plupart développé une rhétorique techno-optimiste, à l'instar de J. Bonjawo (2002) qui soutenait qu' « Internet était une chance pour l'Afrique ». Ainsi, plusieurs auteurs présentent les TIC comme étant le nouveau paradigme sociétal. F. Ossama (2001), par exemple, argumente en faveur d'une adoption des TIC en Afrique afin d'aboutir au développement car le défi des TIC serait d'être utilisées pour gérer les problèmes de développement qui se posent.

Par contre, d'autres chercheurs ont émergé en inscrivant leurs travaux dans des perspectives critiques qui questionnent comme N. Loum (2009) la solidarité numérique en mettant en évidence « les enjeux cachés des discours politiques récents sur la question de réduction de la fracture numérique » et en proposant « un modèle théorique critique ». Aussi, O. Kamga et F. Cishahayo (2010) proposent un autre cadre dans lequel doivent s'insérer les réflexions sur les Technologies de l'Information et de la Communication en prenant en compte le contexte de l'Afrique. Ils proposent une éthique de l'usage.

Dans la littérature sociologique, depuis les années 1960, on trouve un continuum de trois définitions principales de la notion d'usage, allant de la simple « consommation » (décision d'achat de l'objet technique puis adoption ou non), en passant par « l'utilisation » (face-à-face entre l'utilisateur et le dispositif, conformité plus ou moins grande avec le mode

d'emploi), et enfin, à « l'appropriation » (maîtrise technique et cognitive de l'objet, intégration significative et créatrice de l'usage dans la vie quotidienne, possibilités de réinvention de l'usage et de participation au processus même d'innovation sociotechnique) (Breton, Proulx, 2006).

Comme l'on peut le constater, la question non seulement de l'usage mais aussi de l'appropriation des TIC ailleurs comme en Afrique suscitent des débats. C'est pourquoi, face aux différentes approches sur leur rôle dans les sociétés africaines, nous sommes tentés de nous demander si l'usage des technologies du numérique dans un processus électoral suffit toujours à en garantir la transparence et la crédibilité ? Dans le cas qui nous intéresse, la méthode du comptage parallèle des résultats (PVT) *via* les TIC est présentée comme une technique fiable, mais reste-elle pour autant infaillible ? En posant que l'usage des technologies numériques dans la mise en œuvre du PVT peut contribuer à la transparence des élections notre propos vise à montrer que leur usage dans certains contextes n'est pas infaillible.

Ce travail est basé sur un corpus de recherche documentaire, une analyse de la méthodologie du PVT et des entretiens menés en mars-juin 2017 et en juin-août 2018, à Abidjan en Côte d'Ivoire. Il s'appuie à la fois sur des aspects quantitatifs et qualitatifs. Les données quantitatives ont été obtenues au moyen d'une analyse documentaire portant sur des articles de journaux, des pages web des organisations nationales (POECI) et internationales (NDI), ainsi que sur divers résultats d'enquêtes disséminées par des publications d'organisations internationales (Guide du NDI destiné aux organisations de la société civile et aux partis politiques, Banque

Mondiale, etc.). Les entretiens individuels ont pu réunir une vingtaine de participants constitués essentiellement des membres du bureau du NDI à Abidjan, de la POECI, d'autres acteurs civils et politiques, et des usagers d'Internet.

1. De la méthodologie du comptage parallèle des résultats dans les processus électoraux

Le comptage parallèle des résultats présente une méthodologie basée sur les principes statistiques. Sa mise en œuvre *via* les TIC a pu jouer un rôle décisif dans des processus électoraux en empêchant ou en révélant les fraudes ; en d'autres occasions, ils ont aidé à instaurer la confiance dans le processus électoral, aboutissant ainsi à l'acceptation de résultats qui auraient pu être rejetés autrement. Dans d'autres circonstances, le PVT a contribué à conforter le sentiment que le déroulement des élections était devenu régulier et transparent.

1.1. Fondement méthodologique du comptage parallèle des résultats³³

Les principes statistiques pilotent la méthodologie pour la collecte et l'analyse des données du comptage parallèle des résultats. Cette méthodologie est fondée sur des principes scientifiques largement admis. Comme la loi de la gravité, ces principes statistiques ne sont pas juste une question d'opinion ou ouverts à l'interprétation partisane ; ils sont démontrables et universellement admis. C'est précisément parce que ces

³³ Cette partie est une synthèse de la méthodologie du comptage parallèle des résultats telle que décrite par ses concepteurs. Cf. Estok M., Nevitte, N. et Cowa G. 2002 : *Comptage parallèle des résultats et observation des élections*, Washington, National Democratic Institute for International Affairs.

principes sont scientifiquement fondés que les affirmations des organisateurs du comptage parallèle des résultats font autorité à propos des résultats électoraux. Il est une chose d'affirmer qu'une élection a été intègre ou non intègre. La méthodologie du comptage parallèle des résultats permet à un groupe de démontrer pourquoi les opérations du jour des élections peuvent être considérées intègres, ou jusqu'à quel degré elles n'ont pas été intègres. Elle découle de la probabilité ou encore la loi des grands nombres et le théorème de la limite centrale.

La probabilité concerne la chance qu'un événement ou qu'un résultat se produise. Il est possible d'estimer la probabilité d'événements futurs inconnus. Il est également possible de faire des prédictions à propos de la probabilité basée sur la vraisemblance connue que quelque chose va se produire.

Le deuxième principe statistique qui est essentiel pour la méthodologie du comptage parallèle des résultats est connu sous le nom de théorème de la limite centrale. Cet axiome énonce que, plus le nombre d'observations est élevé (points d'échantillon), plus il est probable que la distribution des points de données tendra à se conformer à un modèle connu. Ces deux axiomes statistiques, la loi des grands nombres et le théorème de la limite centrale, agissent conjointement l'un avec l'autre.

Un principe général découle de ces règles statistiques, et qui a de fortes implications pour les comptages parallèles des résultats : plus le nombre d'observations que nous avons est grand, et plus il est probable que nous puissions faire des prévisions statistiques fiables à propos des caractéristiques de la population. Toutefois, il est absolument crucial de

comprendre que, pour que ces deux principes statistiques tiennent, la sélection des cas dans l'échantillon doit être effectuée de façon aléatoire.

La marge d'erreur est un des éléments d'information les plus importants à prendre en considération lorsqu'on construit un échantillon. Exprimée en pourcentage, la marge d'erreur fait référence à la série de valeurs probable dans toute observation. L'exemple suivant illustre le concept :

Les résultats d'un bureau de vote indiquent que 48% des votes appuient le candidat A. Si la marge d'erreur désignée est de cinq pour cent, il y a de bonnes raisons d'être confiant que les résultats réels du candidat A se situeront quelque part entre 43% et 53% lorsqu'on prend en considération tous les électeurs au sein de la population.

Les organisations de la société civile qui réalisent des comptages parallèles des résultats conçoivent généralement les échantillons pour le comptage parallèle des résultats de sorte à avoir une marge d'erreur de plus ou moins 0,5 pour cent (+/-0,5%). Il y a parfois une raison (par exemple, lorsqu'on s'attend à ce que l'élection soit très serrée) de choisir une marge d'erreur plus rigoureuse. La marge d'erreur souhaitée dépend du degré de précision requis des estimations.

Pour déterminer la taille de l'échantillon pour un comptage parallèle des résultats (c'est-à-dire combien de bureaux de vote devraient être inclus dans l'échantillon), les analystes procèdent par plusieurs étapes. Ils identifient la taille de la population concernée (nombre d'électeurs admis à voter), déterminent le niveau d'homogénéité au sein de cette

population, et choisissent le niveau de confiance et la marge d'erreur souhaités.

Il est parfois nécessaire de faire des ajustements aux différents éléments de la méthodologie du comptage parallèle des résultats. Ces ajustements s'appliquent au recrutement et à la formation des volontaires et à des éléments plus techniques du comptage parallèle des résultats, y compris l'échantillonnage.

Dans les situations de comptage parallèle des résultats, il est important de faire une distinction entre un échantillon théorique et un échantillon pratique. La plupart des discussions théoriques sur l'échantillonnage supposent que, une fois le point d'échantillon sélectionné, les données de ce point d'échantillon seront générées avec 100% d'efficacité. Cette hypothèse n'a jamais été vérifiée dans un comptage parallèle national des résultats entrepris sur une large échelle. Ceci est dû à une combinaison de facteurs dont les erreurs faites par des observateurs formés de façon inadéquate, des pannes dans les systèmes de communication ou des événements imprévus survenus le jour des élections. Par exemple, il est parfois défendu aux observateurs d'entrer dans les bureaux de vote ; une météo défavorable pourrait empêcher les observateurs d'atteindre un téléphone ou empêcher le report des données.

Toutefois, il convient d'indiquer, entendons-nous bien, que la mise en œuvre de la méthodologie du PVT n'est pas sans difficultés encore moins sans entraves. D'abord, il faut souligner que si le processus est manipulé avant le dépouillement, la vérification de l'exactitude du

décompte reviendrait à légitimer la fraude sous-jacente. Ensuite, les comptages parallèles des résultats sont supposés politiquement neutres. Mais ceux qui le réalisent doivent tenir compte avec circonspection de l'environnement politique. Enfin, il faut dire que chaque pays a son histoire, sa culture et une situation géographique unique, à l'origine d'opportunités et de contraintes qui influencent l'organisation finale de tout comptage parallèle des votes.

1.2. Le PVT et l'observation des élections

Au terme d'une étude portant sur plusieurs expériences d'organisations sociales numériques, certains auteurs (Tsagarousianou, Tambini et Bryan, 1998) en arrivent à la conclusion qu'une série de difficultés ont entravé la réalisation des projets de « démocratie électronique ». Au nombre de celles-ci, nous avons l'absence de volonté politique, les failles de la culture politique, peu adaptée au renouvellement des formes de participation politique (Gingras, 2006), le manque de civisme de plusieurs internautes, la multiplicité des acteurs sociaux et leurs aspirations différentes, les restrictions financières, les limites techniques, l'accès restreint aux réseaux, les prédispositions défavorables à l'égard des nouvelles technologies, et, enfin un modèle d'intervention politique axé sur la persuasion plutôt que sur la discussion (Castells, 2001).

Cependant, les technologies numériques, dans certains contextes, aident les organisations de la société civile à assurer une observation citoyenne basée sur les TIC, et, ont pu aboutir à des résultats appréciables. Faut-il rappeler avec T. Vedel (2003) qu'avant même qu'Internet connaisse une diffusion de masse, les TIC ont suscité l'espoir de revitalisation de

l'engagement civique par le bas. Dans le passé, et parfois encore aujourd'hui, là où des mécanismes de scrutins adéquats ne sont toujours pas en place, il existait des retards considérables entre le comptage des voix au bureau de vote et la remontée de ces résultats aux différents niveaux de consolidation, ce qui suscitait fréquemment des soupçons justifiés ou non de manipulation et d'abus.

Toutefois, avec l'avènement des TIC, et la vitesse de communication induite par l'objet technique, ses usages et ses dispositifs, les citoyens réclament, de plus en plus, des résultats instantanés. Et, cette demande de résultats rapides en rajoute à la pression sur les structures en charge de l'organisation des élections pour les inciter à fournir des résultats toujours plus rapidement. Encore faut-il que la vitesse de communication ne compromette en rien l'intégrité ou l'exactitude des résultats.

Dans la hiérarchie des fraudes électorales, la manipulation des résultats constitue une réelle menace sur la sincérité du scrutin que le bourrage des urnes, l'achat de voix, l'intimidation ou la fraude au niveau des listes électorales (CE et PNUD, 2012). L'impact de la fraude peut être important en cas de modification du comptage durant la tabulation des votes. Ces dernières décennies, l'on tente de prendre des mesures pour empêcher le bourrage des urnes avec des mécanismes tels que des urnes transparentes ; la parfaite réconciliation des bulletins de vote ; et la présence au bureau de vote d'observateurs et de représentants des candidats ou des partis politiques. Et, comme il apparaît de plus en plus difficile de truquer le scrutin au niveau du bureau de vote, l'attention de ceux qui cherchent à manipuler les résultats électoraux s'est alors tournée

sur le traitement des résultats. Les systèmes de gestion des résultats constituent, alors, une réaction à cette menace.

Toujours est-il que les TIC peuvent jouer un rôle majeur, et ce, du fait de la vitesse des communications modernes et le degré poussé de précision que les systèmes développés peuvent apporter à la transmission et à la consolidation des résultats. Mais, comme les TIC dans n'importe quelle autre application électorale, la technologie doit être adaptée, et, encore faut-il accorder suffisamment de temps à sa mise en œuvre et l'implication des différents acteurs politiques, médiatiques et civils paraît vitale pour instaurer la confiance.

Enfin, il faut bien comprendre qu'à elle seule la technologie n'est pas une panacée ; au final, les systèmes de gestion des résultats sont gérés par des personnes, et par conséquent, elles doivent être recrutées et formées afin d'assurer leur mission de supervision correctement. Pourtant, en Afrique, il n'est pas rare de constater paradoxalement que les organismes en charge des élections connaissent encore mal la tabulation parallèle des votes (PVT), bien que son utilisation par les observateurs nationaux de la société civile soit en plein essor. La principale caractéristique du PVT est qu'il fait appel à un échantillon aléatoire national représentatif des bureaux de vote. Ce sont les résultats réels, et non les sondages à la sortie des urnes, de ces bureaux de vote qui sont communiqués, au moyen de différentes technologies, à une plateforme centrale à des fins d'agrégat.

Du fait de la rigueur statistique de l'échantillon et de la communication des résultats, le PVT permet d'établir des projections

fiables des résultats nationaux (Bjornlund, 2004). Dans la plupart des pays qui l'ont expérimenté, les résultats du PVT ne sont rendus publics qu'après la publication des résultats officiels, principalement pour éviter les interférences dans l'enchaînement officiel de l'annonce des résultats.

La Tabulation Parallèle des Votes se présente comme une méthode efficace pour observer les élections. Les observateurs suivent de près le déroulement du scrutin et du dépouillement dans des bureaux de vote présélectionnés. Ils notent les informations clés dans un formulaire standardisé (y compris les résultats par bureau de vote) et envoient leurs rapports *via* un téléphone portable au centre de collecte des données. A partir de ce moment, il devient beaucoup aisé pour les leaders du PVT d'utiliser ces informations pour évaluer le déroulement des procédures du jour de scrutin et vérifier par la suite les résultats officiels des élections en se basant sur une analyse précise des données.

Graphique 1. Le fonctionnement de la méthodologie du PVT



Source : <https://poeci-elections.org/technique-du-pvt/>, consulté le 27 septembre 2015.

Certaines expériences internationales tentent de montrer que la méthode PVT peut jouer un rôle primordial dans la promotion de l'intégrité des élections dans les pays en transition démocratique. Bien entendu, lorsqu'il est conduit par des organisations non partisans de la société civile, le projet PVT aide sans doute à renforcer le rôle citoyen. Une opération PVT permet aux groupes civils d'être impliqués dans les élections d'une façon forte et substantielle et ce, en mobilisant les citoyens pour qu'ils exercent leurs droits à participer dans les affaires publiques, d'accéder à l'information et de la transmettre. Lorsqu'il y a des preuves d'infractions ou de fraudes, les citoyens peuvent tenir les fonctionnaires en charge ou les leaders politiques pour responsables. Comme les PVT

contribuent à donner de la légitimité au processus, les citoyens ont confiance dans les résultats et, par conséquent, dans la légitimité du gouvernement élu.

Pour illustrer notre propos, nous nous intéressons au cas Tunisien où Mourakiboun, un réseau national d'observation électorale lors des législatives du 26 octobre 2014 a conduit avec succès sa tabulation parallèle avec un taux de réponse de 96,7% comprenant des rapports provenant de la totalité des 27 circonscriptions couvertes par les 264 délégations déployées sur le territoire. La même méthodologie du PVT est utilisée pour le scrutin du premier tour des élections présidentielles du 23 novembre 2014 en Tunisie. Pour la mise en place de son projet de tabulation parallèle, les observateurs volontaires du réseau ont été accrédités par l'Instance Supérieure Indépendante pour les Élections. Et parmi ces 4000 citoyens, 2002 ont été déployés sur des bureaux de vote selon un échantillon représentatif et représentant 465 071 électeurs inscrits se trouvant dans chaque circonscription et chaque délégation.

Ainsi, quelques heures après la fermeture des bureaux de vote, sur la base des rapports de 998 des 1001 bureaux de vote de l'échantillon représentant 465 071 électeurs inscrits, Mourakiboun a pu statuer avec précision sur la base d'un degré de confiance de 99% incluant les candidats ayant obtenu 3% ou plus des votes que les résultats officiels déclarés par l'Instance Supérieure Indépendante pour les Élections (ISIE) correspondaient à leurs estimations (Mourakiboun, 2014).

Par ailleurs, l'expérience du dépouillement des votes par la technique du PVT a été appliquée dans des pays tels que le Pérou, la

Serbie, la Géorgie, l'Indonésie et l'Ukraine, mais aussi dans des pays africains en transition pour un développement démocratique, comme le Kenya, le Mozambique, et récemment au Ghana, en Tunisie, au Sénégal et au Nigéria. À partir de ces exemples, l'engagement de certains acteurs civils a permis d'obtenir dans un court délai des résultats conformes à l'expression populaire.

A ce stade de notre propos, nous pouvons dire que le PVT se pose comme une solution palliative pour éviter la manipulation des informations et des résultats en provenance des bureaux de vote. Nous l'avons souligné, l'une des principales caractéristiques du PVT, c'est qu'avec l'application technologique mise au point, les suffrages exprimés par les votants sont directement envoyés depuis les bureaux de vote par SMS et dans certains cas par Internet, écartant ainsi le traitement manuel par opération de saisie. La tabulation parallèle se base sur des principes scientifiques établis et l'utilisation de technologies avancées pour le *reporting* ainsi que l'analyse des données. C'est pourquoi, certains chercheurs (Vacher, Le Moenne, Kiyindou, 2013) proposent une réflexion sur les manières dont les nouveaux outils numériques sont insérés puis reçus dans diverses institutions, notamment en politique.

Si, l'utilisation de la méthodologie du PVT a pu aboutir à la confirmation du dépouillement officiel au Ghana (2008 et 2012), en Zambie (2008 et 2011), au Sénégal (2012), au Malawi (2013) et au Nigeria (2011 et 2015) et permet, en revanche, l'identification de fraude au Chili en 1980 et au Pérou en 2000-2001, il semble pertinent dans notre démarche

d'analyser sa mise en œuvre dans l'élection présidentielle ivoirienne de 2015.

2. TIC, PVT et transparence électorale

Les TIC sont de plus en plus utilisées comme des outils censés garantir la transparence électorale. On l'a dit, l'expérience du PVT dans plusieurs pays a montré leur apport dans la conduite et la crédibilité du processus électoral. Toutefois, l'usage des technologies numériques en période électorale soulève parfois des questions sans doute liées au danger que peut susciter l'espoir qu'elles réalisent des miracles en dépit de certaines contraintes inhérentes à chaque contexte.

2.1. Le PVT, un outil dissuasif de la manipulation des résultats de vote ?

Si, l'on note un apport réel des TIC dans les processus électoraux de différents pays africains, c'est justement parce que leur utilisation dans l'observation citoyenne des élections contribue, non seulement, au renforcement de la crédibilité du scrutin, mais, favorise également des interactions entre les acteurs de la société civile, ce qui peut susciter, *in fine*, un éveil citoyen, voire un engagement citoyen perceptible dans le processus de démocratisation des pays africains. Son appropriation par la société civile pour susciter une mobilisation citoyenne dans la gestion et l'observation électorales peut apporter de la crédibilité dans un processus où les acteurs politiques sont plus enclins à la suspicion et la méfiance.

Sans doute convient-il de rappeler qu'en Côte d'Ivoire, le second tour de l'élection présidentielle de 2010 oppose Laurent Gbagbo, le

président sortant à Alassane Ouattara. La Commission Electorale Indépendante annonce la victoire d'Alassane Ouattara avec 54,10% des voix, contre 45,90% pour Laurent Gbagbo. Le Conseil Constitutionnel annonce plus tard l'annulation des résultats dans sept régions du pays et inverse les résultats en faveur de Gbagbo qui est, alors, crédité de 51,45% des votes alors que Ouattara n'a plus que 48,55%. Dans ce climat délétère marqué par une forme de bicéphalisme au sommet de l'Etat, une violente crise postélectorale éclate et fait plus de 3000 morts et environ un million de déplacés selon l'ONU.

Il ne fait guère de doute que la culture de la violence et l'intolérance constituent un obstacle majeur à la consolidation de la démocratie et à la poursuite d'un développement durable dans les pays africains (Dussey, 2008). Peut-être serait-il pertinent de rappeler que sur la question de la violente crise liée au contentieux électoral de 2010 en Côte d'Ivoire, Laurent Gbagbo revient sur sa proposition de recomptage des voix (Gbagbo, Mattei, 2014) comme solution pour dénouer le contentieux électoral au moment où l'ONU chargée de la certification des élections confirmait l'élection d'Alassane Ouattara.

S'il est clair que c'est pour prévenir d'éventuels conflits qui éclatent souvent à la suite de contentieux électoraux et pour ainsi pallier les éventuelles contestations des résultats proclamés par la Commission Electorale Indépendante (CEI), qu'une quinzaine d'organisations de la société civile ivoirienne a procédé à la mise en place d'une Plateforme pour l'Observation indépendante des Elections en Côte d'Ivoire (POECI) en

déployant 755 observateurs fixes et 119 mobiles lors de la présidentielle de 2015 pour réaliser un PVT.

Au total, ce sont 5285 SMS, 396,375 points d'information et donc 100% des données selon l'échantillon aléatoire et représentatif qui ont été traités par cette faitière d'ONG au cours de ce processus. Les tendances dégagées par la POECI sur la base de ces rapports, rejoignent les chiffres annoncés par la CEI quant aux suffrages exprimés pour chacun des 10 candidats comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Estimations PVT et résultats officiels de la CEI lors de l'élection présidentielle de 2015 en Côte d'Ivoire

Candidats	Estimation PVT	Degré de précision	Résultats officiels CEI
Alassane Ouattara	83,54%	+/-1,87%	83,66%
Konan Kouadio Siméon	0,73%	+/-0,10%	0,71%
Lagou Adjoua Henriette	0,96%	+/-0,17%	0,89%
Affi N'guessan Pascal	9,25%	+/-1,50%	9,29%
Amara Essy	0,20%	+/-0,04%	0,20%
Banny Konan Charles	0,33%	+/-0,07%	0,28%
Mamadou Koulibaly	0,13%	+/-0,03%	0,11%
Kouadio Konan Bertin	3,84%	+/-0,48%	3,88%
Kouangoua Jacqueline Claire	0,41%	+/-0,08%	0,40%
Gnangbo Kacou	0,60%	+/-0,16%	0,60%

Source : Données fournies par la POECI, Abidjan, 28 octobre 2015.

Aussi, les résultats officiels proclamés par la Commission Électorale Indépendante (CEI) et les estimations du PVT, tels que présentés dans le tableau ci-dessus, tendent à renforcer davantage la fiabilité de cette technique basée sur les TIC. Le PVT, tout en se gardant de se substituer aux instances officielles de proclamation des résultats, se présente ainsi comme un outil dissuasif de manipulation des résultats. Et partant, il se pose comme un palliatif des fraudes qui très souvent entachent sérieusement la sincérité des scrutins en Afrique et conduisent à de violentes crises postélectorales.

Par conséquent, l'on peut dire que le PVT a certainement contribué à une élection apaisée dont les résultats ont été acceptés par les différents candidats, les acteurs politiques, civils et médiatiques permettant ainsi au pays de rompre avec des cycles de violences postélectorales. D'autant plus que contrairement au scrutin précédent de 2010, ses résultats n'ont pas été contestés. Il n'empêche que la CEI annonce dès le lendemain de l'élection une participation « de l'ordre de 60% », alors même que le PVT ne franchissait pas la barre des 53%. Et finalement, le résultat officiel de la participation s'est stabilisé à 52,86%. Le dernier motif d'inquiétude concernant la paix civile est levé lorsque tous les candidats ont reconnu la victoire du président sortant, et que le Conseil constitutionnel a confirmé les résultats provisoires (Bouquet, Kassi-Djodjo, 2016).

S'il est vrai comme le note D. Cardon (2010, p. 102) qu'« entendu comme principe démocratique, Internet est bien plus une chance qu'un danger, une aubaine qu'un péril », il faut bien admettre que « face à un certain prophétisme et à une conception idéologique des médias

participatifs, combien il est nécessaire de ne pas s'en tenir à une forme de déterminisme technique » (Cardon et Granjon, 2013, p. 145). En effet, tout progrès technologique s'accompagne très souvent de contraintes de fonctionnement et les risques imprévisibles sont réels. Pour J. Ellul (1988), l'obsession de l'efficacité conduit à prendre des risques toujours plus graves.

2.2. De l'usage des technologies du numérique dans les élections

Selon P. Chambat, la diffusion des TIC « ne s'opère pas dans le vide social ; elle ne procède pas davantage par novation ni substitution radicales. Elle interfère avec des pratiques existantes, qu'elle prend en charge et réaménage » (Chambat, 1994, p. 253). L'intérêt des études portant sur les usages des TIC est de prêter attention à ce niveau de la réalité sociale qu'est le monde vécu (Gras et alii, 1992), en cherchant à articuler les comportements microsociaux et les tendances macrosociales.

Or, la réalité de la diffusion des TIC dans certains pays africains se heurte à de nombreuses difficultés au nombre desquelles les problèmes d'infrastructures. De fait, le continent africain est le parent pauvre en termes de bande passante disponible et travaille à rattraper son retard sur le reste du monde.

De plus, la tentation de la coupure de l'internet par les autorités publiques et les délestages constituent de sérieux obstacles à la diffusion des TIC en Afrique. En effet, l'on a pu observer la coupure d'internet et même de téléphone au moment des opérations électorales au Congo-Brazzaville en mars 2016 (lexpress.fr, 20 mars 2016). Ici comme ailleurs en Afrique, dominant encore les questions de déficit énergétique, d'instabilité

politique et de la faiblesse du cadre légal qui comptent parmi les freins à l'implantation d'infrastructures locales dédiées au stockage des données (Kalonji, Couve, et Le Bot, 2016).

S'il est vrai que de nombreux pays africains ont tenté l'expérience des nouvelles technologies, il faut toutefois indiquer qu'elles n'ont pas toujours été la garantie de résultats incontestables lors des élections.

Au cours des années 2000, les oppositions africaines sont les premières à militer pour le recours aux techniques biométriques, censées garantir la transparence et la fiabilité des scrutins avec le soutien des ONG, des agences onusiennes et de diverses fondations. Sans parler de celui, moins désintéressé, des entreprises spécialisées, qui, très vite entreprirent d'exercer un intense lobbying auprès des pouvoirs comme des oppositions (Olivier, 2018).

Un autre point lié à l'apport des TIC dans la transparence électorale qui mérite qu'on s'y attarde concerne le Kenya où le candidat de l'opposition, Raila Odinga, a accusé l'entreprise française Idemia de manipulation au lendemain de l'invalidation de l'élection présidentielle par la Cour Suprême le 5 septembre 2017. « Le système utilisé pour la transmission des résultats fait appel à des technologies éprouvées auxquelles nous avons précédemment eu recours dans d'autres pays », s'est défendu Idemia (Olivier, 2018).

Si, pour Rushdi Nackerdien, Directeur Afrique de la Fondation Internationale pour les Systèmes Electoraux, « cette nouvelle technologie répond à un besoin d'accessibilité et de précision des résultats, mais elle ne résout pas tous les problèmes », il faut néanmoins regretter qu'« elle ne

peut pas grand-chose contre le bourrage des urnes, l'inversion des résultats, la falsification des procès-verbaux, l'achat des votes ou l'intimidation d'électeurs ». L'annulation du récent scrutin au Kenya a mis en lumière « des insuffisances dans la transmission et la vérification des résultats », renchérit Rushdi Nackerdien.

Si nous citons ces exemples même un peu lointains de mauvaises pratiques des TIC dans les processus électoraux, c'est pour montrer leurs limites et leurs insuffisances dans la garantie d'élections transparentes et crédibles.

Or, le PVT est présenté comme un outil dissuasif de la manipulation des résultats des élections au moment où la méfiance vis-à-vis de la technologie utilisée et surtout les soupçons d'ingérence extérieur sont de plus en plus constatés. Dans le prolongement, V. Cortier explique que la confiance des citoyens dans le système utilisé est primordiale « même si vous n'avez pas foi en les autorités qui le mettent en place », sinon les résultats « risquent d'être contestés » (Olivier, 2018).

De fait, la mise en œuvre du PVT lors de l'élection présidentielle de 2015 en Côte d'Ivoire a suscité des réserves et des appréhensions tant au niveau des acteurs politiques que civils. D'un côté, l'Observatoire Ivoirien des Droits de l'Homme (OIDH) soutient n'avoir pas été associé à la Plateforme de la société civile pour l'Observation des Elections en Côte d'Ivoire (POECI) et déclare que son organisation n'a pas non plus participé à l'observation de l'élection présidentielle de 2015. Le Président de l'Oïdh en donne les raisons, « il n'y avait pas d'enjeux pour la démocratie au vu de la composition de la Commission Electorale Indépendante (CEI) que nous

avons toujours dénoncée, au vu du traitement équitable des candidats et plus généralement au vu de la situation sociopolitique qui prévalait dans le pays (réconciliation nationale en panne, justice sélective, etc.)³⁴».

En dépit des appréhensions du journaliste-blogueur Frédéric Gooré-Bi « il aurait fallu un large consensus de la société civile³⁵ », l'un des membres de l'Union Nationale des Blogueurs de Côte d'Ivoire (UNBCI), Foster Ncho explique son engagement, « nous avons mené une action de veille électorale afin de remonter les résultats des différentes zones *via* les réseaux sociaux sans toutefois diffuser l'information avant l'institution autorisée³⁶ ».

Dans une tout autre posture, le National Democratic Institute (NDI) qui appuie la POECI est accusée par un parti politique d'opposition de partialité. Pour Nathalie Yamb, Conseillère exécutive du Président de Liberté et Démocratie pour la République (LIDER), « la nuisance du NDI, qui a fait fi de toute notion de droit ou de démocratie pour aider le pouvoir en place à violer les lois électorales de Côte d'Ivoire afin de permettre le passage en force de Ouattara en octobre 2015, est encore trop récente dans la mémoire collective des ivoiriens », dénonce-t-elle dans un communiqué relayé par la presse (Connectionivoirienne.net, 16 février 2016).

Face à cette charge, le Directeur Résident du NDI tempère, « le NDI appuie les efforts des ivoiriens à avancer leurs institutions démocratiques

³⁴ Entretien, Abidjan, juin 2017.

³⁵ Entretien, Abidjan, juillet 2018.

³⁶ Entretien, Abidjan, juillet 2018.

et leurs systèmes électoraux³⁷ », et Marie-Paule Kodjo, Porte-parole de la POECI rappelle que « toutes ces activités visent à améliorer le processus électoral en Côte d'Ivoire pour le rendre plus inclusif et démocratique³⁸ ».

En revanche, quand les acteurs politiques et les citoyens accordent leur pleine confiance aux institutions électorales, les technologies peuvent faciliter ou consolider le processus. Mais quand la défiance règne, un simple dysfonctionnement technique, une imprécision de la législation voire un scandale de corruption peuvent conduire à la mise en cause de l'ensemble du processus (Pommerolle, 2018).

L'enregistrement et la vérification biométriques des électeurs comme la transmission en direct des résultats requièrent des appareils sophistiqués et connectés. En ville comme dans les campagnes, il arrive que, faute d'électricité, de réseau internet ou d'une maîtrise suffisante des tablettes et des scanners, des agents électoraux en reviennent aux listes électorales imprimées et/ou à la vérification des cartes d'identité.

La mise en place desdites technologies (enregistrement et vérification biométriques, vote électronique, encore rare, transmission en direct des résultats) est pourtant censée apporter davantage de transparence à des processus électoraux souvent contestés. On imagine que leur déshumanisation et leur dématérialisation rendent impossibles la corruption et la fraude. Et qu'elles favorisent l'avènement du développement et de la démocratie. C'est oublier que ces techniques ne sont pas neutres et qu'elles s'inscrivent dans des environnements politiques qui déterminent leur usage.

³⁷ Entretien, Abidjan, avril 2017.

³⁸ Entretien, Abidjan, avril 2017.

Par ailleurs, le National Democratic Institute for International Affairs (NDI), une ONG d'inspiration américaine qui a pour missions, entre autres, de promouvoir la culture démocratique, accompagne le processus de démocratisation de nombre de pays, à travers le monde et surtout en Afrique par la formation des Organisations de la Société Civile à l'usage du PVT.

Or, de l'avis de certains chercheurs d'orientation critique les structures sociales et les valeurs culturelles ont une influence sur les technologies, leur implantation et leurs évolutions. C'est pourquoi, D. Linhart (1994) estime que les TIC sont des construits sociaux, au sens où elles sont le fruit d'orientations stratégiques, de choix délibérés à un moment donné de l'histoire et dans des contextes particuliers.

Dans une approche nuancée, la sociopolitique des usages proposée par T. Vedel et A. Vitalis (1994) ne réduit pas l'explication des usages des technologies à un principe unique mais prescrit plutôt la prise en compte des interrelations complexes entre outil et contexte, offre et utilisation, technique et social. En outre, la complexité de certains usages technologiques peut induire des ressources sans cesse croissantes. D'où la difficulté de déterminer les coûts et de mesurer les bénéfices liés à l'utilisation d'une TIC précise. Il faut, également, noter que les technologies ne s'implantent que dans des structures prêtes à les recevoir ou prêtes à une remise en cause. Pour finir, il faut bien préciser que l'utilisation du PVT dans le processus électoral d'un pays donné est sujette à une autorisation préalable des autorités politiques et administratives.

Conclusion

De septembre 2002 à 2007, la Côte d'Ivoire a connu la plus grave crise militaro-politique de son histoire. Cette crise a gravement fragilisé l'équilibre social entraînant ainsi le recul du processus de démocratisation amorcé depuis les années 1990. Cette situation a été accentuée par la crise postélectorale de 2010.

Plus de sept ans après cette crise, la situation sociopolitique et économique se stabilise mais reste encore fragile en raison des clivages politiques et ethniques. L'élection présidentielle de 2015 s'est déroulée sans tension, sans incidents majeurs, voire sans passion, et aucun candidat n'a été exclu du processus. Les opérations de vote ont été transparentes et les résultats n'ont pas été contestés. Les vaincus ont tous reconnu la victoire d'Alassane Ouattara et ont même assisté à sa prestation de serment.

L'utilisation du PVT dans un processus électoral comme présenté dans notre travail a pour objectif de promouvoir la transparence et la crédibilité des élections à travers les TIC. On peut donc le dire, la société civile a contribué à cette élection apaisée notamment avec le dispositif d'observation systématique ou comptage rapide des votes (PVT) mis en place par la POECI, pour la révision de la liste électorale, l'observation de la période préélectorale et celle du scrutin présidentiel. La POECI a pu ainsi comparer ses données avec celles de la Commission Electorale Indépendante (CEI).

L'expérience du PVT a certainement contribué à donner des indicateurs d'une démocratie apaisée en Côte d'Ivoire lors de sa toute

première utilisation dans un processus électoral post-crise. Toutefois, il n'en demeure pas moins que la méthodologie du PVT s'appuie sur les technologies numériques, et à ce titre, elle peut connaître certaines limites inhérentes à la spécificité du contexte d'usage.

En effet, dans le processus d'appropriation d'une technologie comme le comptage rapide des voix avec les TIC, il convient de ne pas isoler les processus cognitifs d'acquisition du savoir des processus comportementaux d'utilisation de ce savoir. Si les travaux de sociologie critique des usages ont montré que les TIC sont catalyseurs de rapports de force et constituent un enjeu de pouvoir au moment de leur introduction dans un contexte social et organisationnel donné (Vedel, 1994), il n'en demeure pas moins que les usages, comme le précise Serge Proulx (2005), sont ancrés dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes, les patterns, les routines. Quand bien même on assiste en Afrique à une forte appropriation du téléphone mobile leurs usages peinent encore à favoriser de nouvelles formes d'engagement citoyen dans les processus électoraux. Aussi, les échéances électorales à venir serviront certainement de cadre à l'analyse de la recevabilité de certaines hypothèses formulées dans ce travail.

Sources et références bibliographiques

N°	Nom et Prénoms	Date et lieu d'entretien	Qualité/profession	Age
01	Adomayakpor Kevin	Avril 2017, Abidjan	Directeur Résident NDI	45
02	Gooré-Bi Frédéric	Juillet 2018, Abidjan	Journaliste-blogueur	43
03	Kodjo Marie-Paule	Avril 2017, Abidjan	Porte-parole de la POECI	52
04	Ncho Foster	Juillet 2018, Abidjan	Membre de l'Union Nationale des Blogueurs de Côte d'Ivoire (UNBCI)	32
05	Semien Eric-Aimé	Juin 2017, Abidjan	Président de l'Observatoire Ivoirien des Droits de l'Homme (OIDH)	45

Agbobli C., 2014 : « Communication internationale et développement en Afrique : postcolonialité et perspectives critiques », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [en ligne], 4 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/955> ; DOI: 10.4000/rfsic.955

- Balle F. (dir.), 2006 : *Lexique d'information communication*, Paris, Editions Dalloz.
- Bjornlund E., 2004: *Beyond Free and Fair: Monitoring Elections and Building Democracy*, John Hopkins University Press.
- Bonjawo J., 2002 : *Internet, une chance pour l'Afrique*, Paris, Karthala.
- Bouquet C. et Kassi-Djodjo I., 2016 : « L'élection présidentielle de 2015 en Côte d'Ivoire : une victoire pour Ouattara, mais pas un plébiscite », *EchoGéo* [En ligne], Sur le Vif, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 10 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/14454> ; DOI : 10.4000/echogeo.14454
- Breton P. et Proulx S., 1989 : *L'explosion de la communication. La naissance d'une nouvelle idéologie*, Paris, La Découverte.
- Cardon D., 2010 : *La démocratie Internet. Promesses et limites*, Paris, Editions du Seuil et La République des Idées.
- Cardon D. et Granjon F., 2013 : *Médiactivistes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Castells M., 2001 : *La galaxie Internet*, Paris, Fayard.
- CE et PNUD, 2012 : *Rapport de synthèse. Atelier thématique. Technologies de l'information et gestion des élections : des décisions éclairées pour des résultats durables*. Mombasa, 5-9 mars 2012. Disponible sur: <http://www.ec-undp-electoralassistance.org/> , consulté le 7 mars 2016.

- Chambat P., 1994 : « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS*, 6 (3), pp. 249-270.
- Compiègne I. 2007 : *Internet. Histoire, enjeux et perspectives critiques*, Paris, Ellipses.
- Dussey R., 2008 : *L'Afrique malade de ses hommes politiques*, Paris, Jean Picollec.
- Ellul J., 1988 : *Le bluff technologique*, Paris, Hachette.
- Estok M., Nevitte N. et Cowan G., 2002 : *Comptage parallèle des résultats et observation des élections*, Washington, National Democratic Institute for International Affairs.
- Gbagbo L. et Mattei F., 2014 : *Pour la vérité et la justice*, Paris, Editions du Moment.
- Gingras A.-M., 2006 : *Médias et démocratie. Le grand malentendu*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Kalonji C., Couve P. et Le Bot, J., 2016 : *Citoyenneté numérique : ce que l'Afrique prépare*, Paris, CFI Coopération Médias.
- Kamga O. et Cishahayo F., 2010: *Information and Communication Technologies for African Development, International Conference Future Imperatives of Communication and Information for Development and Social Change*, Bangkok, December 20-22, <http://www.icconference.co.cc/.lt>, consulted on 19 aout 2018.
- Linhart D., 1994 : *La modernisation des entreprises*, Paris, La Découverte.

- Mourakiboun, 2014 : *Déclaration Préliminaire-Réseau Mourakiboun. Tabulation Parallèle des votes*, Tunis. Disponible sur : <http://www.mourakiboun.org/>, consulté le 23 septembre 2015.
- Ngakoutou T., 2005 : *Les limites de la démocratie subsaharienne*, Paris, L'Harmattan.
- Olivier M., 2018 : « Elections : l'Afrique à l'heure du vote 2.0 », *Jeuneafrique.com*, publié le 15 mars 2018 à 15h37.
- Pommerolle M.-E., 2018 : « Elections : biométrie et nouvelles technologies ne sont pas des garanties », *Jeuneafrique.com*, publié le 15 mars 2018 à 14h48.
- Proulx S., 2005 : « Penser les usages des technologies de l'information et de communication aujourd'hui : enjeux-modèles-tendances », *In Viera, L., & Pinède, N. (2005). Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 7-20.
- Quantin P., 2002 : « Les élections en Afrique : entre rejet et institutionnalisation », article publié au CEAN/IEP de Bordeaux.
- Quantin P., 2004 : *Voter en Afrique, comparaisons et différenciations*, Paris, L'Harmattan.
- Tsagarousianou R., Damian T. et Cathy B., 1998: *Cyberdemocracy. Technology, Cities and Civic Networks*, Londres, Routledge.
- Vedel T., 1994 : « Sociologie des innovations technologiques des usagers : introduction à une sociologie des usages », *In Vitalis A. 1994 : Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*, Rennes, Editions Apogée, pp. 13-34.

- Vedel T., 2003 : « Internet et les pratiques politiques », *In* Gingras A.-M.
2003 : *La communication politique. Etat des savoirs, enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec à Montréal, pp. 189-214.
- Vitalis A., 1994 : *Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*, Rennes, Editions Apogée.

IMPACT COMMUNICATIONNEL DE LA PUISSANCE SYMBOLIQUE DU NOM "FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY" DANS L'UNIVERS DES INSTITUTIONS ET DE LA CULTURE DE LA PAIX EN CÔTE D'IVOIRE

Jules Évariste Agnini Toa

Université Félix Houphouët-Boigny Cocody-Abidjan Côte d'Ivoire

Résumé

Cette réflexion s'inscrit dans les recherches en sciences de l'information et de la communication, notamment dans le domaine de la communication des organisations. Ainsi, la présente étude a pour objet, l'impact du nom « Houphouët-Boigny » dans le paysage des institutions. L'étude démontre que l'adjonction de ce nom induit une visibilité communicationnelle qui vise à perpétuer "la philosophie de dialogue et de paix" prônée par le Président Félix Houphouët-Boigny durant toute sa vie. À travers la théorie de la médiation et l'usage de l'approche sémiologique dénotative et connotative, l'étude montre que les institutions de médiation vulgarisent beaucoup plus le nom qu'ils ne mettent en valeur la philosophie qui lui est liée.

Mots-clés : Impact communicationnel, puissance symbolique, l'univers des institutions, culture de la paix

Abstract

This reflection is part of research in the field of information and communication sciences, especially in the field of communication of organizations. Thus, the present study has for object, the impact of the name "Houphouët-Boigny" in the landscape of the institutions. The study

shows that the addition of this name induces a communicational visibility that aims to perpetuate "the philosophy of dialogue and peace" advocated by President Félix Houphouët-Boigny throughout his life. Through the theory of mediation and the use of the denotative and connotative semiological approach, the study shows that mediation institutions popularize the name much more than they emphasize the philosophy that is linked to it.

Keywords: Communicational impact, symbolic power, the universe of institutions, culture of peace

Introduction

L'arène politique a été parfois le lieu de la confrontation des idéologies entre les actants politiques. Au fil du temps, les idéologies ont évolué pour prendre différentes formes. Ainsi, note-t-on la naissance du capitalisme à partir de la révolution industrielle. Dès lors, dans les démocraties comme dans les dictatures, les références idéologiques ont le plus souvent été le capitalisme contre lequel se sont insurgés le marxisme (socialisme), le communisme (léninisme, maoïsme). Si, de la Guerre froide, mai 1945, à la chute du mur de Berlin en novembre 1989, les puissances opposées, à savoir le bloc occidental mené par les États-Unis d'Amérique défendant le capitalisme, à celui de l'Est mené par l'Union soviétique défendant le communisme ou le socialisme, ont tenté de protéger des aires géographiques en mettant en œuvre leur idéologie, c'est que celle-ci est porteuse de valeurs politiques, sociales, économiques et culturelles. Malgré l'avènement d'un monde apparemment unipolaire, les leaders

politiques avec acharnement, continuent de se réclamer des hommes et des femmes ayant prôné des valeurs qu'ils estiment toujours utiles pour la société en matière de conquête et d'exercice du pouvoir. Au-delà de la transversalité des idéologies de gouvernance héritées de la colonisation, les pays africains demeurent des espaces où l'identification à des leaders charismatiques subsiste encore. C'est l'exemple de Félix Houphouët-Boigny qui demeure un leader emblématique transcendant son époque et le temps.

« La paix n'est pas un vain mot, mais un comportement ». Cette phrase inscrite sur une façade d'entrée de l'université de Cocody (Abidjan) qui porte son nom illustre, a toujours été sur les lèvres du premier président de la République de Côte d'Ivoire, Félix Houphouët-Boigny, jusqu'à son décès en décembre 1993. Il s'est toujours fait l'artisan de la culture de la paix dans son pays et à travers le monde. L'illustration en est l'instauration du prix international Félix Houphouët-Boigny pour la recherche de la paix dont l'UNESCO perpétue le symbole et l'idéal. De son vivant, comme après son décès, des œuvres sculpturales et architecturales et des ouvrages continuent d'immortaliser cet homme à travers son nom.

L'on perçoit dès lors, la perpétuation d'un nom qui semble renfermer un symbolisme en relation avec la philosophie de son porteur. Il est intéressant par conséquent, de mettre à jour cette philosophie dans cette réflexion à partir de la question essentielle suivante : quel est l'impact communicationnel de l'évocation de ce nom et de la philosophie qu'il symbolise au sein de la population et au-delà des frontières ivoiriennes ?

De cette question, se dégagent deux hypothèses à développer dans cette étude : la première stipule que l'univers des institutions en Côte d'Ivoire vise la perpétuation de la culture de la paix à travers le nom "Houphouët-Boigny", la seconde postule que l'impact de la puissance communicationnelle du nom est beaucoup plus dans la fréquence accrue de l'évocation du nom que dans la vulgarisation de la philosophie sous-jacente qu'il représente.

L'objectif de cette étude est de mesurer l'impact communicationnel de la puissance symbolique du nom "Houphouët-Boigny" dans la présentation et l'expression de la culture de la paix à travers la contribution des institutions.

Trois axes organisent cette étude : le cadre d'appréhension des concepts, la mise en relief des résultats obtenus, l'analyse et la discussion des résultats.

1. Cadre d'appréhension des centres d'intérêt conceptuel

Pour mener à bien cette étude, il convient de développer les différents centres d'intérêt conceptuel contenus dans le sujet. Ainsi, dans le domaine des sciences de l'information et de la communication dans lequel s'inscrit cette étude, est-il fondamental de parler de "l'impact communicationnel" qui renvoie, dans une certaine mesure, aux actes de communication. En effet, s'il existe, selon l'approche de l'École de Palo Alto telle que conçue dans son ouvrage *une logique de la communication* par P. Watzlawick, les actes de communication répondent à un corps de règles, des codes de comportement qui interagissent dans les relations interpersonnelles, si bien que tout est communication comme formulée

dans un des axiomes par P. Watzlawick (1979, p.46) « on ne peut pas ne pas communiquer ».

La question de l'impact inconscient ou objectivement recherché y est fortement rattachée. On peut donc déduire que, si tout comportement est communication, alors, toute communication poursuit un objectif dont le résultat perceptible s'inscrit dans "l'impact" qui selon F. Balle et al. (2015, p.209) « Se dit de l'effet d'une communication publicitaire. Les études d'impact publicitaire mettent en évidence la compréhension du message et des scores de mémorisation (reconnaissance, notoriété...) ». L'impact est donc l'effet, le résultat de l'acte de communication sur la population-cible qui accède au message.

Concernant le concept de "puissance symbolique du nom" « Houphouët-Boigny », il est nécessaire d'aborder le substantif « symbolique » dans son acception profonde. La symbolique, pour L. M. Morfaux (1980, p.352) « se dit des théories physiques en tant qu'elles sont des constructions qui nous donnent non la réalité absolue des choses, mais une image représentative de l'état actuel de nos connaissances ». En d'autres termes, la symbolique est un construit issu de plusieurs expériences qui fait office de relatif référent. Dès lors, la force que l'on attribue à ce référent, n'est certes pas absolue, mais reste tout de même vivace dans l'esprit de la population. Par exemple, l'image représentative que les Ivoiriens ont pour la plupart du temps, dans l'évocation du nom « Houphouët-Boigny », se résume à la notion de paix, de bâtisseur, de visionnaire, de cerveau politique, etc. À partir de ce constat, l'on peut indiquer que ce nom revêt une puissance symbolique. Cependant, la

question qui se pose est de savoir si l'image que les Ivoiriens ont du nom « Houphouët-Boigny » est-elle transversale ou universelle, à partir du moment où ce leader aurait « posé certains actes contraires à l'éthique », des actes qui ne militeraient pas réellement en faveur de la paix. L'on peut citer des cas d'accusation ou des soupçons d'ingérence dans la guerre du Biafra, dans la disparition d'un gênant capitaine, Thomas Sankara au Burkina Faso, des liens incongrus avec le leader rebelle Jonas Savimbi de l'Angola, etc. Avérés ou pas, ces faits ont failli ternir l'image que la symbolique accorde à la puissance du nom « Houphouët-Boigny » d'un point de vue scientifique, quand le politique y verra autre chose.

Quant au concept "Univers des institutions", il renvoie à une distinction du point de vue sémantique car à partir du mot institutions, deux concepts sous-jacents se dégagent : "institution" comme construit social immatériel et "institution" comme structure organisante, physique ou lieux. Sur le plan de la sociologie, les institutions sont définies par L.M. Morfaux (op.cit., p.175) comme :

« toutes les manières de penser, de sentir et d'agir que l'individu trouve préétablies dans sa société et qui s'imposent plus ou moins à lui, ainsi que les actions, pratiques et courants sociaux qui tendent à se cristalliser en us et coutumes ».

Ce construit joue, dès lors, le rôle de régulateur des rapports sociaux. La diversité de ces institutions se traduit dans les faits, si bien qu'on les retrouve dans des univers spécifiques à chaque société. Quant aux institutions en tant que structures organisantes, elles sont la forme achevée et formalisée des pratiques culturelles transposées dans la

gouvernance moderne avec l'avènement de la gouvernance démocratique.

Ainsi pour Y. Schemeil (2015, p.139) :

« une institution est instituée, elle est donc établie, stable, neutre, le plus souvent publique, et toujours au service d'une communauté politique dans son ensemble, pas seulement au service de l'une de ses composantes. [...] comme toutes les organisations, elle est soumise à des lois structurelles qui règlent son fonctionnement et parfois l'entravent ».

C'est au regard de cette définition que nous postulons que l'institution est une structure organisante. Son univers est donc divers et varié : l'administration publique, les institutions politiques, la justice, l'éducation nationale, la religion, le travail, la sécurité, les entreprises culturelles, etc. Force est de constater qu'elle soit immatérielle (idée, philosophie, etc.) ou physique (Pont, école, rue, stade, etc.), l'institution participe à la visibilité communicationnelle du nom de « Houphouët-Boigny » liée à la paix.

Enfin, "la culture de la paix" est le dernier concept à définir dans cette étude. P. M. Defarges (2017, p.95) avance que « toute paix est un processus incertain et sans fin. Chaque type de paix se défait selon ses dynamiques spécifiques ». P. M. Defarges semble, en effet, mettre en exergue la fragilité de la paix dans toute société. Dès lors, la construction d'une paix durable nécessite la mise en œuvre d'une culture de paix entre les Hommes. Dans un contexte international, marqué en effet, par la chute du mur de Berlin, un congrès ayant pour thème « la paix dans l'esprit des hommes » est organisé en 1989 à Yamoussoukro à l'initiative de l'UNESCO.

C'est lors de ce congrès que le concept d'une «culture de la paix» est élaboré. Ce congrès invite vivement l'UNESCO (1999) :

« à construire une nouvelle vision de la paix en développant une culture de la paix basée sur les valeurs universelles de respect pour la vie, de liberté, de justice, de solidarité, de tolérance, de droits de l'homme et d'égalité entre les hommes et les femmes».

Selon la résolution 53/243³⁹, au chapitre de la déclaration et du programme d'action sur une culture de la paix", la culture de la paix est définie par l'ONU (1999, AG 93ème session) comme :

«l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération (...) ».

L'identification des centres d'intérêt conceptuel et l'appréhension des réalités idéologiques et socio-historiques qui les structurent ont fourni des données épistémologiques d'une réflexion permettant de saisir les contours de la symbolique du nom et les enjeux de cohésion sociale qu'il impulse.

2. Symbolique du nom, histoire socio-humaine, cadre théorique et méthodologique

2.1. Une source d'inspiration polico-littéraire

L'histoire des nations est le plus souvent confondue avec celle des hommes et des femmes qui ont posé des actes significatifs dans l'édification de celles-ci. Dans cette optique, ces personnages demeurent

³⁹ [http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/culture de la paix](http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/culture%20de%20la%20paix) 1, 17/08/2018, 01h37 min.

des héros dont il faut préserver la philosophie pour les nouvelles générations. Deux catégories de héros sont à distinguer : ceux qui ont livré et remporté de façon héroïque des batailles militaires et ceux qui ont mené des batailles d'idées. Ainsi, d'Abraham Lincoln, l'Américain démocrate et abolitionniste, à Félix Houphouët-Boigny, l'Ivoirien « homme de paix », en passant par Mahatma Gandhi, l'Indien, apôtre de la non-violence, Charles De Gaulle le héros français qui a lancé l'appel du 18 juin 1940 à la radio BBC à Londres pour la libération de la France de l'occupation nazie, Nelson Mandela, le Sud-africain, qui s'est battu pour l'abolition de la ségrégation et pour une nation multiculturelle. Il existe toute une littérature, de nos jours, sur l'histoire de la vie de ces hommes qui ont marqué leur époque à travers des actes de valeur emprunts d'universalisme. Ces hommes ont véhiculé des idéaux que le sens commun partage. Leur philosophie semble s'universaliser au point que de nouvelles générations de politiciens s'en inspirent et veulent même l'actualiser. Le plus souvent, le recours à ces icônes intervient quand des leaders politiques estiment que leur société est en perte de vitesse au niveau de certaines valeurs cardinales à perpétuer. Cette observation fait débat en France à l'heure actuelle. Ainsi, M.Tandonnet, ancien conseiller de Nicolas Sarkozy confie-t-il au Figaro que :

« le 18 juin est une date sacrée, peut-être l'une des dates les plus importantes de l'histoire contemporaine, synonyme d'honneur, de refus de la médiocrité et de la soumission, un message de clairvoyance, de vision de l'histoire. Nous vivons une période profondément troublée pour la France, attentats islamistes sanguinaires, désintégration de l'Europe et retour des tensions nationalistes sous l'impact d'une crise migratoire qui souligne l'impuissance des États, décomposition sociale et fragmentation du

pays, violence, chômage de masse, montée de la pauvreté, déclin économique et industriel »⁴⁰.

La droite comme la gauche française semblent, de plus en plus, se référer à la puissance symbolique du gaullisme. En Côte d'Ivoire, la longévité du Président Félix Houphouët-Boigny à la tête du pouvoir politique, dans un contexte monolithique, a profondément marqué beaucoup d'écrivains qui lui ont consacré des ouvrages de son vivant comme à sa disparition. P-H. Siriex (1986) qui a toujours vu en Houphouët-Boigny « l'incarnation de la sagesse africaine » et Frédéric Grah Mel qui s'est chargé de retracer la vie entière de cet homme d'État, font partie de ses biographes. Cependant, les deux décennies, marquées par des convulsions politiques qui ont succédé à sa mort, ont fait voir la production d'ouvrages relatifs à la philosophie d'Houphouët-Boigny sous teinte de nostalgie. C'est le cas de Gaoussou Kamissoko (1996) qui s'est chargé plutôt de réhabiliter la mémoire de cet homme <<relativement aux reproches que les opposants de son pays lui faisaient dans les années 90>>. Si, de son vivant, il n'a pu clairement répondre à la question de savoir ce qu'est l'houphouétisme, ce concept politique qui incarne sa philosophie, a fait surface avec force sur la scène politique ivoirienne par l'entremise de politiciens qui cherchent des repères. Mais qui est donc Félix Houphouët-Boigny et en quoi se résume sa philosophie ?

⁴⁰ Maxime Tandonnet, <http://www.lefigaro.fr/vox/histoire/2018/06/18/31005-20180618ARTFIG00142-pourquoi-l-appel-du-18-juin-doit-continuer-denous-inspirer?>

2.2. Vie, histoire et philosophie

Félix Houphouët-Boigny, l'apôtre ivoirien de la paix reconnu par l'humanité, possède un nom accompagné de nombreux qualificatifs que l'on peut lire dans l'ouvrage de P.-H. Siriex (1986, p.7) : « Le pape de l'Afrique », « le sage de l'Afrique », « Gandhi africain », « Père de la nation », « le Vieux ». L'histoire de cet homme se confond avec celle de la Côte d'Ivoire moderne. Il naît le 18 octobre 1905 sous le nom de Dia Houphouët. Un peu plus tard, P.-H. Siriex (Idem, p.14) de poursuivre :

« en 1945, lorsque candidat aux élections à l'assemblée nationale française, il devra satisfaire aux exigences de l'état civil, Houphouët ajoutera le patronyme familial de Boigny, le Béliér, celui qui marche en tête du troupeau ».

Après avoir conduit son peuple à l'indépendance, il va diriger son pays du 7 août 1960 jusqu'à sa mort le 7 décembre 1993. Mais quelle est la philosophie de cet homme ?

Le Président Houphouët-Boigny, toute sa vie durant, a prôné la culture de la paix et le règlement des conflits par le dialogue qu'il juge lui-même être et relevé par F. Toha (2012) : « l'arme des forts et non des faibles. Notre combat n'est pas terminé, il ne sera jamais terminé. Le vrai combat demeure, c'est le combat pour la paix », déclarai-t-il.

Dans la perspective de perpétuer son œuvre, l'UNESCO a institué le prix Félix-Houphouët-Boigny pour la recherche de la paix. L'objectif de ce prix est :

« honorer les personnes vivantes, institutions ou organismes publics ou privés en activité ayant contribué de manière significative à la promotion, à la recherche, à la sauvegarde ou au maintien de la paix,

dans le respect de la Charte des Nations unies et de l'Acte constitutif de l'UNESCO. »⁴¹.

Ce prix a été parrainé par 120 pays et adopté par la 25^e session de la Conférence générale de l'UNESCO en 1989. Il se situe dans la droite ligne de la philosophie des pères fondateurs de l'UNESCO qui, dans le préambule de l'Acte constitutif de l'organisation, reprend cette célèbre pensée de Pierre de Coubertin en ces termes : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». C'est au regard des actions et de la philosophie d'Houphouët-Boigny en faveur de la paix et du dialogue que l'UNESCO décide d'associer symboliquement son nom à un tel prix. L'UNESCO revisite les actions significatives du parcours d'Houphouët-Boigny en réalisant que sur toutes les tribunes internationales, de 1956, année où il dirigea la délégation française aux Nations-Unies, à sa disparition en 1993, Félix Houphouët-Boigny n'a cessé, dans tous ses discours, de prêcher la tolérance et la reconnaissance des légitimes aspirations des peuples, seules voies menant, selon lui, à une paix juste et durable.

Depuis 1991 à 2017, le prix a été décerné à plus d'une vingtaine de nationalités et institutions. Les premiers bénéficiaires ont été les Sud-africains Nelson Mandela et Frederik Willem de Klerk en 1991 et les derniers en date sont conjointement Giuseppina Nicolini, maire de la ville de Lampedusa (Italie) et SOS Méditerranée, association européenne de sauvetage en mer pour leurs actions en faveur des migrants en 2017.

⁴¹<http://www.unesco.org/new/fr/houphouet-boigny-peace-prize>

Dans l'univers des institutions ivoiriennes, le nom "Houphouët-Boigny" y est aussi évoqué. C'est le lieu d'y faire une incursion pour voir les implications de ce nom.

2.3. "Houphouët-Boigny « : une symbolique communicationnelle dans les institutions

En Côte d'Ivoire, plusieurs infrastructures et institutions continuent de porter le nom "Houphouët-Boigny". Certes, les nouvelles générations qui n'ont pas connu ce leader ont l'occasion de découvrir son nom à travers ces institutions et des ouvrages. Ainsi, une certaine convergence semble-t-il se dessiner sur les concepts de tolérance, de paix, de dialogue, etc. liés au nom dans l'univers des institutions. Cependant, le risque de la préservation de ce nom, à titre honorifique, subsiste si sa philosophie ne s'enracine pas dans la conscience populaire qu'incarne le porteur du nom, à l'image de De Gaulle dont l'évocation du nom chez les citoyens français de tous âges, signifie « libérateur de la France », Mao Tse Toung pour les Chinois comme « l'incarnation de la révolution culturelle et économique », Ho Chi Minh pour les Vietnamiens comme « le libérateur face aux Américains » et enfin Mandela comme « le libérateur et le symbole de la coexistence pacifique entre Blancs et Noirs dans une société égalitaire ». Cette remarque empirique expose donc la problématique de la puissance symbolique de ce nom de façon pragmatique et dans la durée.

2.4. Modèle théorique, modèle d'analyse

Dans l'analyse de l'impact communicationnel de la puissance symbolique du nom "Houphouët-Boigny" dans l'univers des institutions et la culture de la paix, deux modèles d'étude s'offrent à cette réflexion : le

modèle théorique de la médiation et l'analyse sémiologique dénotative et connotative. Pour le modèle d'analyse de la médiation, elle constitue selon B. Lamizet (1992, p.187) :

« le champ dans lequel s'exerce l'improbable articulation entre forme et socialité, entre logique de représentation symbolique et logique de représentation politique-bref, entre la dimension du langage et la dimension de l'institution ».

En d'autres termes, cette pensée indique que la médiation est le lieu des interactions communicationnelles, pas de façon intersubjective, mais plutôt le lieu des représentations. De ce fait, les journalistes sont la figure représentative la plus connue de la médiation, car pour Lamizet (op.cit. 187):

« ils concourent à l'instauration d'une idéologie, (...) et à la diffusion de modèles de représentation du politique et de l'institutionnel au nom de quoi les sujets membres de la communauté exercent la pratique politique par laquelle ils adviennent au statut d'acteur du champ institutionnel et politique ».

Mais les journalistes ne sont pas les seuls. L'écrivain, l'artiste, le politique, l'ouvrage d'art, les institutions sont autant médiateurs parfois insoupçonnés. La médiation est une communication désindividualisée. L'univers des institutions porteuses du nom "Houphouët-Boigny" l'est autant. On peut donc évoquer le modèle sous le vocable de géographie de la communication. Le modèle de la médiation s'inscrit dans l'interactionnisme et se tourne, comme le soutiennent O. Aïm et S. Billiet (2015, p.6) :

« du côté des espaces et des publics pour montrer que rien en communication n'est jamais pensable indépendamment des dispositifs de réception et donc de médiation. [...] Le journal, le

musée, l'éditeur, le traducteur, le curateur, le portail web, l'agrégateur de contenus, etc. opèrent le grand repeuplement de communication ».

L'analyse dénotative et connotative, issue de la sémiologie, permet de décrypter l'impact des messages écrits. À cet effet, derrière un sens dénoté se trouve un sens connoté. La dénotation est, selon R. Bourreau (1997, p.209) :

« l'opération par laquelle un signe décrit correctement un référent, objet ou idée ce dont on parle ; la signification brute du mot, telle qu'elle se trouve dans le dictionnaire. [...] La connotation exprime des valeurs subjectives attachées au signe du fait de sa forme et de sa fonction ».

Dans l'exemple suivant que donne Bourreau, l'on peut saisir les réalités sémantiques que les deux notions décrivent. Le signifié brute du mot drapeau par exemple, est une pièce d'étoffe attachée à une hampe et portant les couleurs d'une nation, d'une idée. Par contre, ce mot va prendre d'autres significations lorsqu'il est employé pour exprimer un ensemble d'actions et de valeurs qui dépassent sa seule fonction de désignation d'une nation, d'un groupe idéologique, religieux.

2.5. Cadre méthodologique

L'objectif général et la référence théorique de l'étude amènent à inscrire cette réflexion dans une recherche empirico-inductive. La démarche privilégiée est l'analyse documentaire. Le corpus, est puisé dans l'univers des institutions et constitué de dix référents empiriques porteurs du nom "Houphouët-Boigny". La sélection du corpus provient des institutions reconnues qui portent le nom "Houphouët-Boigny" et à partir

desquelles on peut mesurer l'impact communicationnel. Ce sont dix institutions suivantes retenues dans le cadre de cette étude et regroupées dans le tableau synthétique ci-dessous.

Tableau synthétique des institutions porteuses du nom Houphouët-Boigny

Institutions	Date d'inauguration
Stade Félix Houphouët-Boigny	ouvert au public sportif en 1952
Pont Félix Houphouët-Boigny	28 octobre 1958
Aéroport international Félix Houphouët-Boigny de Port-Bouët	construit dans les années 1970 mais rebaptisé en 1996
Fondation Félix Houphouët-Boigny pour la recherche de la Paix	Créée en 1973 sous le nom de Fondation Félix Houphouët-Boigny, elle devient en 1997 la Fondation Félix Houphouët-Boigny pour la recherche de la paix.
Institut National Polytechnique Houphouët -Boigny de Yamoussoukro	4 septembre 1996 (Mais avant cette date, il existait les grandes écoles de Yamoussoukro)
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody	ouverte en 1964, mais rebaptisée UFHB en septembre 2012
Prix Félix Houphouët-Boigny institué par l'UNESCO	1989
Lycée Félix Houphouët-Boigny de Korhogo	créé en 1965
Le Rassemblement des houphouëtistes pour la démocratie et la paix (abrégé en RHDP) est une coalition de partis politiques ivoiriens Sur les traces d'Houphouët-Boigny	18 mai 2005 4 juillet 2018
Le Centre Hospitalier Régional Félix Houphouët -Boigny de Guiglo	1978
Hôpital Houphouët-Boigny d'Abobo (Abidjan Nord)	1980

Source : Jules Toa, août 2018, Abidjan.

Le choix du corpus s'est effectué sur la base de la transversalité du nom dans le paysage institutionnel ivoirien et international, même si l'on enregistre tout de même une forte concentration à Abidjan, cadre de prédilection de cette étude. Pour le traitement des informations, des axes de compréhension connotative relative aux institutions porteuses du nom Houphouët-Boigny ont été dégagés.

3. Analyse et discussion des résultats

Le modèle théorique et le modèle d'analyse servent de point d'ancrage pour objectiver l'impact communicationnel du nom "Houphouët-Boigny" dans l'univers des institutions. Pour le modèle théorique, c'est la médiation et concernant le modèle d'analyse, c'est la dénotation/connotation. En effet, les institutions et lieux porteurs de ce nom sont considérés d'abord comme des lieux de médiation. Ensuite, il se dégage un symbole que le lieu de la médiation traduit en portant le nom Houphouët-Boigny. Dès lors, il s'agit de mesurer leur impact ou puissance symbolique. Mais comment objectivement cet impact est-il perçu ?

La première hypothèse de l'étude énonce que « l'univers des institutions en Côte d'Ivoire vise la perpétuation de la culture de la Paix à travers le nom Houphouët-Boigny ». La vérification de cette hypothèse va se faire à travers l'analyse de la dimension géographique des institutions porteuses du nom et le symbole qui se cache derrière la position stratégique de celles-ci à travers l'analyse dénotative et connotative.

3.1. Fonction de médiation et les connotations des institutions

Ce volet d'analyse est axé sur des infrastructures liées aux voies de communication, moyens de rapprochement entre des peuples.

3.1.1. Voies de communication : « le pont Félix Houphouët-Boigny », « l'aéroport international Félix Houphouët-Boigny de Port-Bouët »

Le pont et l'aéroport constituent des infrastructures de grande importance dans l'existence d'un pays en développement. Ils sont également des lieux inscrits dans les agendas touristiques pour tous ceux qui vont et viennent en Côte d'Ivoire. Cette fonction première est celle à laquelle le sens commun se familiarise en premier lieu. Cependant, ils jouent le rôle de promotion du nom qu'ils portent et amènent les usagers à s'interroger sur celui qui a porté ce nom. En interne, le pont Félix Houphouët-Boigny relie le sud de la ville d'Abidjan à sa partie nord et surplombe le centre de la façade lagunaire qui serpente la ville. Par ailleurs, ceux qui quittent la Côte d'Ivoire pour les pays étrangers, ont d'abord pour première passerelle le premier pont de la capitale économique comme pour leur rappeler d'abord la chute des frontières et autres barrières construites préalablement dans leur esprit. C'est une manière de rappeler aux voyageurs que rien ne devraient les empêcher d'aller découvrir les autres cultures. Dès la traversée du pont, la dernière infrastructure qui les accueille est l'aéroport. Le nom donné à cet aéroport est la dernière chose que tout voyageur quittant le pays peut garder à l'esprit. L'aéroport est une porte de sortie, certes, mais une porte d'entrée pour les autres. En revanche, pour tous ceux qui rentrent en Côte d'Ivoire par la voie des airs,

l'aéroport international Félix Houphouët-Boigny a le mérite de rappeler immédiatement qu'ils foulent le sol du pays d'un homme de dialogue qui prône l'hospitalité. Celle-ci fait référence aussi au brassage des cultures. Dans le sens de l'aéroport au centre de la ville et en direction des pays voisins du nord et non insulaires, la découverte du pont est encore le rappel de l'ouverture et de l'hospitalité. D'ailleurs, Houphouët-Boigny lui-même a toujours eu pour vœux de « faire de son pays, celui de la vraie fraternité ». La fraternité fait, en effet, partie des valeurs universelles pour l'instauration d'une culture de paix. Le symbole d'ouverture et de dialogue qu'incarne le pont Houphouët-Boigny est renforcé par la présence du deuxième pont dédié au Président français, le Général Charles de Gaule. Cette mitoyenneté est le signe de la cohabitation, de la reconnaissance des valeurs et de l'acceptation de l'autre. Le pont Houphouët-Boigny et l'aéroport International Félix Houphouët-Boigny de Port-Bouët sont des lieux de médiation sous-tendant symboliquement la philosophie du Président Félix Houphouët-Boigny. Les symboles de cette philosophie sont les vertus de dialogue et d'ouverture. Cependant, pour la postérité et pour leur préservation, de telles valeurs s'enseignent. C'est pourquoi on les retrouve dans les hauts lieux de transmission du savoir.

3.1.2. Lieux de communication et de transmission de la philosophie du Président Félix Houphouët-Boigny

Les lieux de transmission de savoir retenus par le corpus de l'étude, renvoient aux établissements d'enseignement qui portent le nom "Houphouët-Boigny". Il s'agit de « l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody » au sud, de « l'Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny

de Yamoussoukro » au centre, et du « Lycée Félix Houphouët-Boigny de Korhogo » au Nord de la Côte d'Ivoire. Les écoles sont, en effet, des lieux, par excellence, de transmission du savoir. Elles sont en Côte d'Ivoire de hauts lieux de communication, de formation de l'élite intellectuelle et de vulgarisation de la philosophie du Président Félix Houphouët-Boigny. Leur premier objectif est, certes, de transmettre le savoir en général, mais le fait de porter le nom "Houphouët-Boigny" au fronton de leur édifice est donc un rappel aux enseignants de se souvenir "d'Houphouët-Boigny" et de s'approprier les valeurs universelles de dialogue et de paix qu'il incarnait. Cependant, ces établissements, même s'ils n'y dispensent plus largement les pensées du Président Houphouët-Boigny comme à l'époque où il était vivant, ils continuent tout de même de perpétuer son nom-symbole et de sa philosophie de la tolérance dont le dialogue et l'ouverture sont des expressions essentielles et mémorielles.

3.1.3. Le nom d'Houphouët-Boigny immortalisé par les institutions internationales

La fondation et le prix international dédiés au Président Houphouët-Boigny sont, à première vue, les preuves de la reconnaissance des œuvres d'Houphouët-Boigny de la communauté nationale et internationale. La fondation est le lieu de conservation de son patrimoine intellectuel et le prix est l'institution qui récompense tous ceux qui font comme Houphouët-Boigny. Mieux encore, ces institutions rappellent la nécessité de préserver la culture de la Paix et du dialogue à l'échelle internationale telle que voulue par Houphouët-Boigny. Ce prix est un patrimoine de l'humanité dont l'UNESCO est le garant. Il y a donc une convergence entre toutes les

valeurs qu'incarnent l'UNESCO et la philosophie universaliste du Président Houphouët-Boigny. Le prix et la fondation, d'un point de vue communicationnel ont vulgarisé la culture de la Paix de façon remarquable.

3.2. Fonctions emblématique, éthique et de boussole perceptive.

3.2.1. Sur la scène politique : les cas du Rassemblement des Houphouétistes pour la Démocratie et la Paix (RHDP) sur les traces d'Houphouët-Boigny

La création en mai 2005 d'une plateforme politique se revendiquant de la philosophie de paix et du dialogue du Président Houphouët-Boigny sous l'appellation de "Rassemblement des Houphouétistes pour la Démocratie et la Paix" (RHDP) et de "Sur les traces d'Houphouët-Boigny" depuis le 4 juillet 2018 ont fortement contribué à la vulgarisation du nom d'Houphouët-Boigny. La première plateforme a permis à ce groupement politique d'accéder au pouvoir d'État après l'élection présidentielle de 2010. Pour rééditer l'exploit, l'on assiste à la création d'une seconde plateforme qui s'inspire toujours de sa philosophie de dialogue et de consensus. Si l'objectif, pour les promoteurs, est en premier lieu de gagner une compétition politique, leur référence et leur identification au Président Félix Houphouët-Boigny a une résonnance communicationnelle majeure dans le paysage institutionnel dont la philosophie du dialogue et du consensus prônée par Houphouët-Boigny est devenue une sorte de boussole politique. Comme le souligne Gaoussou Kamissoko (1996, p.65) :

« le Président Félix Houphouët-Boigny, fort de son autorité morale et conscient des limites d'un système monopartisan les a pallier en partie en développant une formule originale de communication politique, « les Journées du Dialogue » qui ont renforcé le caractère

démocratique du régime en ce qu'elles furent l'occasion de remise en cause permettant au pouvoir de se consolider ».

Le Président Houphouët-Boigny a pu dire, en effet, dans son discours prononcé devant le corps diplomatique le 1^{er} janvier 1970, revisité par F. Toha, (2012, p 43) :

« Le dialogue est l'arme des forts et non des faibles, c'est l'arme de ceux qui font passer leurs problèmes généraux avant les problèmes particuliers, avant les questions d'amour propre ».

Le « RHDP », le PDCI-RDA et « Sur les traces d'Houphouët-Boigny » se disputent l'héritage politique d'Houphouët-Boigny qui semble se transformer en conflit latent dont la presse ivoirienne a fait l'écho, à la veille des élections municipales et régionales couplées. Les belligérants de ce conflit politique sont ceux qui cogèrent le pouvoir d'État depuis la crise postélectorale de 2010. Même si ce conflit politique ne rime pas avec la philosophie du dialogue et du consensus du fait que c'est le manque de consensus qui a entraîné la création de « Sur les traces d'Houphouët-Boigny ». Ces deux institutions ont tout de même été des lieux de médiation du nom "Houphouët-Boigny" pour se maintenir dans la ligne d'une éthique de la gouvernance et qui est une boussole perceptive en matière de développement.

3.2.2. Dans l'univers sanitaire

Les établissements sanitaires ont pour fonction d'accueillir des patients sans distinction de race ni de religion. Ce sont des lieux de médiation symbolique. Le Centre Hospitalier Régional Félix Houphouët-Boigny de Guiglo et l'Hôpital général Houphouët-Boigny d'Abobo incarnent

bien l'esprit d'ouverture et d'hospitalité du Président Houphouët-Boigny. En voulant faire de son pays une terre d'accueil, le Président Houphouët-Boigny n'a pas hésité à ouvrir les frontières de la Côte d'Ivoire à la sous-région et au reste du monde. Ainsi, Houphouët-Boigny dira, le 23 janvier 1965 à Daloa, dans un discours cité par F.Toha (op-cit, p 62) que :

« la Côte d'Ivoire ne peut pas demeurer une oasis de paix, de stabilité, de prospérité au milieu d'un désert d'instabilité, de pauvreté et de misère. [...] Nous voulons aider à la réalisation de nombreuses oasis de verdure et la clé de notre action c'est l'entente et la tolérance. ».

À l'image des centres de santé qui offrent des soins, Houphouët-Boigny, en sa qualité de médecin, soulage la population de son mal en lui administrant des soins appropriés. Ensuite, il prône l'esprit du partage, de l'entraide et de la solidarité dans son parcours professionnel et politique. Les hôpitaux qui portent son nom incarnent bien cette philosophie éthique d'humanisme qui dissout toutes difficultés relatives à l'altérité et à la xénophobie.

3.2.3. Sur la scène sportive

Le « Stade Félix Houphouët-Boigny » est un des cadres d'analyse du corpus. Dans sa première acception, le stade est un terrain aménagé pour faire du sport. À cet effet, il est ouvert à toutes les catégories d'âge, à toutes les nationalités et au genre féminin comme masculin autour d'une passion commune qu'est le sport. Le rassemblement de tous les Africains a été un idéal cher au Président Houphouët-Boigny durant sa vie. Il a exprimé cet idéal de façon pragmatique. Le Président Houphouët-Boigny avec le chancelier Joseph Anoma, fonde d'abord le 8 août 1944 le Syndicat

Agricole Africain (SAA) afin de lutter pour l'intérêt des planteurs africains. Ensuite, il a été membre fondateur du Rassemblement Démocratique africain (RDA), groupement politique ayant pour objectif de réunir les Africains dans un ensemble solide et solidaire pour les amener à l'indépendance et au développement de l'Afrique. Tout comme le stade est un lieu de rassemblement autour d'un intérêt commun, l'idéal du Président Houphouët-Boigny est transversal à l'Afrique. Le choix du stade n'est pas anodin. En effet, c'est le lieu où des compétitions nationales et internationales se déroulent. C'est donc un lieu de rencontres entre des peuples. L'on peut conclure que le stade Félix Houphouët-Boigny, de par la similitude de ses fonctions avec la philosophie du Président Houphouët-Boigny, est un puissant moyen de médiation de l'idéal éthique d'ouverture et de rassemblement du leader, ce qui fait un puissant symbole de même valeur philosophique que les établissements sanitaires. D'ailleurs, une grande photo du Président Houphouët-Boigny surplombe l'entrée de cet édifice sportif. On peut supposer dans ce cadre, que la philosophie de paix à travers l'ouverture, la tolérance et le dialogue entre les peuples est suffisamment ancrée dans la conscience populaire et surtout des jeunes dont l'éducation était une préoccupation fondamentale du Président Houphouët-Boigny.

3.3. Aux antipodes de la philosophie de paix

La seconde hypothèse de l'étude postule que « l'impact de la puissance communicationnelle du nom est beaucoup plus dans la fréquence accrue de l'évocation du nom que dans la vulgarisation de la philosophie sous-jacente ». En effet, la reconnaissance de l'action du

Président Félix Houphouët-Boigny par l'UNESCO, traduite par l'adjonction de son nom à un prix international, montre bien la valeur internationale des pensées de celui-ci. Cependant, les deux décennies de crises militaro-politiques ont plutôt travesti et mis en mal l'héritage philosophique du leader, dans la mesure où sa philosophie n'a pas eu d'échos favorables pour instaurer la paix et le dialogue entre les protagonistes de la scène politique si bien qu'est survenue de 2002 à 2011, une rébellion armée qui a fait officiellement 3000 morts et de nombreux exilés. Par ailleurs, tous les pays voisins qui ont toujours admiré la philosophie du Président Houphouët-Boigny qu'ils ont qualifié de « sage d'Afrique », « apôtre de la paix », « homme de la paix », n'ont pu faire l'économie de convulsions politiques meurtrières en s'inspirant de sa philosophie. Par ailleurs, les dissensions profondes entre ceux qui se réclament de l'houphouétisme ont prouvé leur incapacité à dialoguer pour faire la paix. Enfin, une observation empirique montre que la vie du Président Houphouët-Boigny est insuffisamment enseignée dans les universités, les écoles et même dans les établissements qui portent son illustre nom. Au regard de toutes ces observations, l'on peut affirmer que l'on connaît beaucoup plus le Président Félix Houphouët-Boigny en tant qu'individu que sa philosophie qui demeure finalement un slogan emblématique qu'une éthique de gouvernance institutionnelle et socio-humaine.

Conclusion

Par ses œuvres en faveur de la paix dans son pays et dans le monde, le Président Félix Houphouët-Boigny a marqué ses contemporains et compte parmi les leaders qui ont œuvré en faveur de la paix dans le

monde. Cette réflexion n'a pas eu pour objectif tant de s'étaler sur la vie de cet homme, mais plutôt sur le symbolisme qu'incarne son nom dans la perpétuation de sa philosophie dans l'univers des institutions et de la vie sociale en général.

L'étude, par le modèle basé sur la démarche d'analyse dénotative et connotative des institutions porteuses de son nom contenu dans le corpus et dans un contexte théorique relatif à la médiation, a montré que celle-ci est liée beaucoup plus à la vulgarisation du nom en lui-même qu'à la mise en exergue expressive et dynamique de la philosophie du Président Félix Houphouët-Boigny, comme gage de pérennité d'une vision qui aurait pu être pour tous une boussole perceptive.

Le constat de l'analyse d'impact communicationnel révèle que ce nom est puissamment retentissant à travers la théorie de la médiation. Cependant, force est de reconnaître que dans le paysage institutionnel, cette médiation est plutôt limitée à la vulgarisation du signifiant que du signifié. Ce signifiant que B. Lamizet (Op.cit., p.57) désigne comme « la matérialité de la communication, ce grâce à quoi la communication emprunte des voies transmissibles, diffusables, audibles, interprétables, bref, le champ des formes ». Il s'agit donc des médiateurs institutionnels analysés dans le corpus. Par contre, la signification pour B. Lamizet (Idem. p. 61) « résulte d'une convention sociale transformée avec le temps et avec l'histoire en norme sociale de nature à régir les usages ». C'est ce travail lié aux valeurs défendues par le Président Houphouët-Boigny, à travers sa philosophie de la tolérance, du dialogue, d'humanisme et de la paix qui est restée malheureusement en friche. Dès lors, il est important qu'une

communication responsable puisse être orchestrée afin que le nom "Houphouët-Boigny" soit également associé aux valeurs profondes professées par cet homme, pour son appropriation par la population. Mais la trop grande "folklorisation" médiatique du nom effectuée par ses héritiers politiques, galvaude et dévalorise finalement ce nom.

Références bibliographiques

- Aïm Olivier, Billiet Stéphane, 2015 : *Communication*, Paris, Dunod.
- Balle Francis et al., 2006 : *Lexique d'information communication*, Paris, Édition Dalloz.
- Bourreau René, 1997 : *Sociologie général*, Paris, Montchrestien.
- Defarges Philippe Moreau, 2017 : *La géopolitique pour les nuls*, Paris, First Éditions.
- Toha Faustin, 2012 : *Houphouët-Boigny en 100 citations*, Abidjan, Éditions Tabala.
- Fortin Marie-Fabienne, 2010 : *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Kamissoko Gaoussou, 1996 : *L'après Houphouët-Boigny*, Abidjan, CEDA/SNEPCI.
- Lamizet Bernard, 1992 : *Les lieux de la communication*, Liège, Pierre Mardaga éditeur.
- Morfaux Louis-Marie, 1980 : *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- Schemeil Yves, 2015 : *Introduction à la science politique*, Paris, Sciences Po.

Siriex Paul-Henri, 1986 : *Houphouët-Boigny ou la sagesse africaine*, Paris, Nathan.

Watzlawick Paul et al. 1979 : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

Wolton Dominique, 2010 : *Informers n'est pas communiquer*, Paris, CNRS-ÉDITIONS

Liens consultés

- Maxime Tandonnet, sur
[http://www.lefigaro.fr/vox/histoire/2018/06/18/31005-20180618ARTFIG00142-pourquoi-l-appel-du-18-juin-doit-continuer-denous inspirer](http://www.lefigaro.fr/vox/histoire/2018/06/18/31005-20180618ARTFIG00142-pourquoi-l-appel-du-18-juin-doit-continuer-denous-inspirer). Consulté le 2/08/2018 à 10h 15
- [http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/culture de la paix 1](http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/culture_de_la_paix_1), consulté le 17/08/2018, 01h37 min.
- <http://www.unesco.org/new/fr/houphouet-boigny-peace-prize>.19/08/2018, 22h37 min.

PLACE DES FEMMES DANS LE PAYSAGE MÉDIATIQUE TOGOLAIS

Namoin Yao Baglo

Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts - Université de Lomé (Togo). Chercheure associée au MICA/EA4426 Axe Cos Université Bordeaux Montaigne (France)

Résumé

Le paysage médiatique togolais regorge de femmes avec l'émergence de nouvelles figures. Toutefois, leur nombre, les postes occupés et leur sous-représentativité au niveau des productions de contenus demeurent problématiques. Au plan national et international, la question du genre est toujours d'actualité ; pourtant, les membres de la corporation au Togo et leurs partenaires restent focalisés sur des problèmes liés à la professionnalisation au point où aucun mécanisme n'est mis en place pour corriger ce constat. Cet article, en se basant sur des données empiriques, met en exergue les mécanismes conscients et inconscients de la sous-représentativité des femmes dans les métiers de l'information au Togo.

Mots clés : femmes, médias, Togo, représentativité, genre, stéréotypes

Abstract

Abstract

The Togolese media landscape is full of women with the emergence of new figures. However, their number, positions held and their under-representation in content production remain problematic. At the national and international levels, the question of gender is still relevant; however,

the members of the corporation in Togo and their partners remain focused on issues related to professionalization to the point where no mechanism is put in place to correct this finding. This article, based on empirical data, highlights the conscious and unconscious mechanisms of the under-representation of women in the information professions in Togo.

Key words: women, media, Togo, representativity, gender, stereotypes

Introduction

Les organes de presse privés ont fait leur apparition dans le paysage médiatique togolais dans les années 1990 par la création des radios, puis des chaînes de télévision (Yao, 2013). De ce fait, les emplois offerts par ces médias ont augmenté comparativement à l'ère du monopole des médias d'Etat. Bon nombre de journalistes togolais ont été formés sur le tas (B. Raimbaud, 2006 ; H. Blao, 2002) et quelques-uns à l'étranger (Yaoundé et Dakar essentiellement). Dans les années 2000, deux écoles/instituts de formation se créent et préparent aux métiers du journalisme⁴².

Ces deux facteurs (émergence des médias privés et création des centres de formation) ont contribué à la progression du nombre de femmes dans le paysage médiatique. Il est également à noter que l'idée reçue selon laquelle, la femme journaliste serait une femme de mœurs légère, tendant à disparaître progressivement, beaucoup de femmes, notamment jeunes, se sont lancées dans la profession (H. Blao, 2002).

⁴² Il s'agit de l'Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA) situé à l'Université de Lomé créé en 2005 et une école privée dénommée École Supérieure des Techniques et Arts de la Communication (ESTAC) créées en 2003.

Ainsi, on observe depuis quelques années, l'émergence de figures féminines jeunes dans le paysage médiatique togolais.

Toutefois, cette émergence cache d'autres réalités. Ces figures sont encore sous-représentées comparativement à leurs collègues hommes et occupent assez souvent le poste de journaliste présentatrice de journal télévisé ou d'animatrice d'émission en l'occurrence de divertissement dans l'audiovisuel. La situation au niveau de la presse écrite n'est pas plus reluisante. Ainsi donc, que ce soient dans les médias traditionnels (presse, radio ou télévision) privés ou publics, très peu sont celles qui ont des postes de responsabilité dans les rédactions, dirigent des entreprises de presse et/ou arrivent à s'imposer dans le paysage audiovisuel en animant des émissions de débats supposées connues du grand public.⁴³

Sur les radios, la majorité des émissions débats très écoutées sont animées par des hommes et l'essentiel des journalistes invités sont également des hommes.⁴⁴ Il est aussi rare que qu'une femme appelle pour réagir sur les sujets d'actualité abordés⁴⁵.

La sous-représentativité des femmes dans les paysages médiatiques est une réalité partagée au niveau mondial et bon nombre d'actions/activités sont menées pour y remédier⁴⁶.

⁴³ Puisqu'il n'existe aucune étude rigoureuse sur l'audience des médias et des productions médiatiques au Togo, nous préférons utiliser ce terme.

⁴⁴ Exemple des émissions comme « Le Club de la Presse » sur la Radio Kanal FM ou « Audi Actu » sur Victoire FM.

⁴⁵ Nous avons suivi l'émission Audi Actu pendant deux mois et aucune femme n'a appelé pour réagir sur les sujets abordés par les invités dans cette émission matinale.

⁴⁶ Plusieurs mécanismes ont été mis en place pour mieux rendre compte de cette sous-représentativité des femmes dans les médias. En effet, ces derniers ayant une capacité d'influence non négligeable, étudier la manière dont ils rendent compte consciemment ou inconsciemment du concept genre est donc intéressant. Aussi, le Projet Mondial de

Dans le cadre de cette étude, il s'agit de cerner premièrement la représentativité des femmes au sein des médias⁴⁷ au regard des facteurs conjoncturels et structurels liés au paysage médiatique togolais. Combien sont-elles et quel(s) poste (s) occupent-elles réellement au sein des structures médiatiques ? Deuxièmement, il s'agit de relever et comprendre les mécanismes d'exclusion éventuelle des femmes dans le paysage médiatique togolais en recourant à l'approche genre et médias décrite dans la méthodologie ci-dessous. Quelles sont les raisons pour lesquelles elles sont peu présentes ? S'excluent-elles *de facto* ? Si oui comment et pourquoi ? Sinon, entreprennent-elles des actions pour accroître leur représentativité et visibilité sur la scène médiatique ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous émettons l'hypothèse principale selon laquelle, le monde journalistique togolais est confronté à des défis à la fois conjoncturels et structurels à tel point que les questions liées à l'égalité entre hommes et femmes au sein de la profession semblent marginales dans ce contexte. Le terreau demeure

Monitorage des Médias (Global Media Monitoring Project en anglais) est la plus vaste étude globale réalisée depuis 1995 sur la représentation des femmes et des hommes dans les médias. Plusieurs pays y participent chaque cinq ans. De 71 pays en 1995, il est passé à 114 pays en 2015. L'adhésion du réseau GMMP s'étend sur plus de 100 pays sur tous les continents. <http://whomakesthenews.org/gmmp-2015#french>. On peut aussi mentionner l'Alliance Mondiale pour les Médias et le Genre (Global Alliance on Media And Gender), un réseau mondial composé d'individus et d'organisations multipartites qui œuvrent de concert pour renforcer l'égalité des sexes dans et par le biais des médias et des TIC. L'Alliance a été lancée par l'UNESCO et plus de 500 organisations lors du premier Forum mondial sur le genre et les médias qui s'est tenu à Bangkok, en Thaïlande, du 2 au 4 décembre 2013. Elle publie également des études sur la question. <http://gamag.net/> La fédération Internationale des journalistes (FIJ) et d'autres organisations ne sont pas du reste sur cette question.

⁴⁷ Cette étude porte aussi bien sur les médias publics que privés. Il s'agit essentiellement de la radio, la Télévision et la presse écrite.

donc fertile à la reproduction des stéréotypes sexistes véhiculés aussi bien par les femmes que les hommes.

Sur le plan méthodologique, cette étude a été menée d'Octobre 2016 à Mai 2017. Elle exploite les publications traitant de la problématique médias et genre de manière générale. Sur le plan empirique, la collecte des données s'est faite en deux parties au cours de la période indiquée. Primo, une enquête qualitative exploratoire (entretiens semi-directifs) a été menée avec un public constitué de journalistes femmes et hommes (TV, radios, presse écrite) en activité pour recueillir et comprendre leurs représentations sur la question. Au total, cinq (5) femmes et trois (3) hommes ont été rencontrés pour un entretien à l'aide d'un guide composé de douze (12) questions. Au regard de son objectif de l'enquête exploratoire et de la taille de l'échantillon, l'analyse de contenu a été réalisée manuellement et certains extraits seront cités en guise d'illustration. La deuxième partie de la collecte des données empiriques a consisté à mener une étude en adoptant la méthode *Mediawatch*⁴⁸ pour observer la représentativité des femmes sur les écrans de TV, dans les émissions radiophoniques et les parutions de presse écrite au cours de la journée du 11 Avril 2017⁴⁹.

⁴⁸ La méthode Media Watch est celle utilisée par le Global Media Monitoring Project dans sa approche quantitative. Le Media Watch est une technique qui consiste à observer et analyser les productions et pratiques en un jour témoin (sauf le 08 mars qui est la journée internationale de la femme).

⁴⁹ Aussi, dans le cadre de cette étude et en nous inspirant de cette méthode, un travail a été réalisé grâce au concours d'un groupe de dix (10) étudiants de l'ISICA inscrits en option journalisme. Radio Lomé, Kanal FM et Victoire FM (pour les radios); TVT, TLS, TV2, TV7 et RTDS pour les chaînes de télévision et Togo presse, Golfe info, Forum de la semaine et Liberté ont été les cibles de l'observation au cours de cette journée du 11 avril 2017. Ne disposant pas de données fiables sur les audiences des médias au Togo, ces différents

Avant la présentation des résultats de la collecte des données empiriques, l'article s'attachera à décrire le paysage médiatique togolais avant d'interroger la représentativité des femmes à travers le concept genre. Les résultats de cette recherche viennent donc compléter/enrichir ceux obtenus par d'autres études précédentes sur le sujet.

1. Description sommaire du paysage médiatique togolais

Plusieurs chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication se sont intéressés aux fonctionnements des médias au Togo (B. Rambaud ; C. Agbobli ; etc.). Outre le contenu des productions médiatiques leurs analyses ont aussi porté sur le contexte organisationnel adjacent. En 2013, l'Etat togolais sous l'égide du ministère de la Communication organisa les Etats généraux de la Presse togolaise sous le thème « Le Pari de la professionnalisation ». Il est à noter la récurrence de la problématique de la professionnalisation des journalistes dans les débats se déroulant dans l'espace public. Outre celle-ci, la nécessité de doter le secteur d'activité d'une convention collective demeure également une préoccupation majeure. En effet, la précarité (au niveau de la rémunération et des conditions de travail) dans laquelle vivent les journalistes conduit les organisations syndicales à se mobiliser pour ce faire.

Il est difficile de vivre décemment, exclusivement grâce à ses revenus issus de sa profession à cause des salaires irréguliers et jugés dérisoires

supports ont été choisis en fonction de leur régularité dans la parution et de leur notoriété. Notons qu'au niveau des télévisions, hormis la New Word TV qui émet sur satellite, presque toutes les chaînes ont été sélectionnées.

versés aux professionnels du domaine surtout ceux du secteur privé⁵⁰. D'après le Baromètre des Médias Africains 2017, il n'existe quasiment pas de véritables entreprises de presse avec un modèle économique viable et des opportunités de carrières⁵¹. Les « entreprises » si elles existent se cristallisent autour de la personne du directeur (en général le directeur de publication) qui est souvent seul à « gérer » son organe. La provenance des fonds financiers servant à la survie de l'organe (TV, presse, radios) est souvent ignorée par les autres collaborateurs et on note rarement la présence d'un conseil d'administration.

« En attendant, l'entreprise de presse au Togo continue d'évoluer dans une ambiance surréaliste où rien n'est formalisé. Elle reste à promouvoir. Il est fréquent de constater que la plupart du personnel travaillant dans les médias n'ont pas de contrat écrit, ni de protection sociale, pas de plan de carrière, ni de perspectives d'avenir » (H. Blao, 2002, p. 14).

Ces difficultés structurelles, sommairement présentées, influent négativement sur la qualité des productions. En effet, le manque de professionnalisme a été plusieurs fois dénoncé au regard du non-respect des règles de déontologie et d'éthique. L'inexistence de statistiques fiables ou d'étude sur les audiences constitue un véritable problème. Certains organes prétendent alors être les plus écoutés, lus ou regardés. Toutefois, pour la plupart des journalistes interrogés, le nombre de lecteurs a considérablement baissé à cause de la perte de crédibilité des journalistes. Ces derniers étant souvent étiquetés pour ou contre le pouvoir politique en

⁵⁰ Ceux du secteur public ont été intégrés dans la fonction publique d'Etat depuis 2015 alors que ces derniers sont restés très longtemps dans la précarité à cause notamment du statut de pigiste ou de journaliste stagiaire.

⁵¹ Baromètre des Médias Africains Togo 2017.pp- 46-54.

place au point où certains ne s'en cachent pas ou ne s'en offusquent plus de cette situation compromettante en termes d'impartialité et de neutralité du journaliste. Les efforts consentis par les organisations professionnelles, syndicales et autres partenaires (Ambassades, Fondation Friedrich Ebert, etc.) pour professionnaliser⁵² et responsabiliser les journalistes togolais ne semblent pas agir sur leurs pratiques au regard des dérives quotidiennes observées.

Aussi, le paysage médiatique étant caractérisé d'une part par la pluralité des médias privés et d'autre part, par des difficultés conjoncturelles et structurelles, de quelle manière se présentent les problèmes liés au genre dans ce milieu ?

2. Genre et médias : une problématique toujours d'actualité

Le genre est un concept ayant fait l'objet de plusieurs publications en Sciences Sociales (D. Lame, 2000). Objet assez controversé selon les théories et les approches mobilisées, il peut être défini comme les relations différenciées et inégalitaires qu'entretiennent les hommes et les femmes dans les sociétés humaines⁵³. Dans cette perspective, le sexe serait biologique et le genre relèverait des construits sociaux. Aussi, selon Navarre Maud et Ubbiali Georges, le genre est un outil permettant d'analyser les rapports sociaux et de domination entre les sexes. Ces

⁵² En coordination avec le Ministère de la communication, de la culture, des sports et de la formation civique, l'ambassade de France au Togo a élaboré en 2018 un projet d'appui au secteur des médias intitulé Projet de formation et d'appui au secteur de l'audiovisuel et des médias au Togo (PROFAMED). Il se donne pour objectif principal l'amélioration du traitement de l'information journalistique au Togo en vue de favoriser la consolidation de la démocratie au sein d'un état de droit et de paix. <https://tg.ambafrance.org/Appel-a-candidatures-PROFAMED-Formateurs>. Consulté le 23 Octobre 2018.

⁵³ www.genreenaction.net/comprendre-le-concept-genre. Consulté le 16 Octobre 2018.

études visent en général l'égalité et la lutte contre les discriminations (M. Navarre, et G. Ubbiali, 2017). « L'intégration du concept genre dans la pensée et les stratégies de développement a été réalisée selon des étapes bien définies. L'on est parti de l'approche Intégration de la Femme au Développement (IFD) à l'approche Femme et Développement (FED) avant d'en arriver à l'approche Genre et Développement (GED) »⁵⁴. Ces différences basées sur le genre existent dans toutes les sociétés et le Togo s'est doté d'une Politique Nationale pour l'Equité et l'Egalité du Genre (PNEEG) en 2011. On n'y lit :

« L'analyse du genre dans les domaines social et culturel, pose globalement la question du statut et des rôles différenciés des hommes et des femmes. Ceux-ci sont confortés par des stéréotypes qui en font les portraits imagés facilement intériorisés comme étant dévolus aux hommes et aux femmes en fonction de capacités féminines/masculines considérées comme normales » (PNEEG, 2011, p.12).

Les médias exerçant un pouvoir sur la construction des opinions d'après les théories ayant étudié les effets des médias, s'intéresser à la manière dont ils prennent en compte la problématique genre et la restitue est significatif. Ce faisant, la question de la représentativité des femmes a été abordée dans les travaux portant sur le Genre et les Médias dès les années 60 selon Marlène Coulomb-Gully. D'après l'auteure « L'idée de passer au crible les médias, un jour donné de l'année, dans le plus grand nombre de pays possible serait née en 1994, lors de la Conférence internationale de Bangkok sur les femmes et la communication » (2011, p. 3). Les résultats de cette étude seront ensuite présentés une année plus

⁵⁴ www.genreenaction.net/comprendre-le-concept-genre. Consulté le 16 Octobre 2018.

tard (1995) à la conférence de Beijing qui servira de fer de lance et de repères pour les mouvements féministes sur le continent africain. Elle relèvera d'ailleurs que « les Sciences de l'Information et de la Communication (sic), pour lesquelles les médias constituent un objet d'analyse privilégié, sont longtemps restées à l'écart de ce questionnement sur le Genre » (M. Coulomb-Gully, 2011, p. 4). Malgré la faiblesse, voire le manque de publications scientifiques sur le sujet, il n'en demeure pas moins que la sous représentativité des femmes dans l'univers médiatique aussi bien du point de vue de la production des contenus que des positions sociales dans les métiers reste flagrante : « Un peu partout dans le monde, l'univers des médias demeure donc aujourd'hui encore résolument masculin » (M. Gallagher et M. Euler 1997, p. 2). « Les femmes dans les médias sont souvent sous-estimées par rapport au travail qu'elles peuvent faire. Ce manque de confiance est lié à l'influence de la domination des hommes qui dirigent les structures de médias. Là, c'est la phallocratie qui est en cause » (H. Blao, 2002, p. 26). L'édition 2010 du GLOBAL MÉDIA MONITORING PROJECT (GMMP) met en avant quelques résultats :

« 76 % des personnes qui sont sujets ou objets des informations sont des hommes, et 24 % des femmes ; sur 5 experts interviewés, un seul est une femme ; et même lorsqu'il est question d'exprimer une opinion ou un témoignage personnel, les hommes restent massivement représentés » (M. Coulomb-Gully, 2011, p. 4).

Comparés aux résultats obtenus en 2015, on note une stagnation voire une légère diminution puisque que celles qui sont l'objet de nouvelles ou en sont les sources ne représentent que 24,1% comparativement à l'année 2010 où sur le même indicateur, elles étaient

28,3%.⁵⁵ Le journal *Le Monde* a également publié en 2015, les résultats d'un travail démontrant clairement que les femmes sont minoritaires dans le monde médiatique en France⁵⁶.

Ce constat partagé dans les pays occidentaux et africains demeure également une réalité au Togo (H. Blao, 2002). L'Association des Professionnelles Africaines de la Communication (APAC – Togo) a mis en place un observatoire pour l'image des femmes dans les médias togolais (Observatoire Togolais pour l'image des femmes dans les médias (OTIFEM)). Cet organe s'intéresse davantage aux questions relatives à l'usage de l'image des femmes notamment dans les clips vidéo et dans les publicités surtout celles liées aux produits éclaircissants. Outre ces réflexions, on note également la tenue d'un atelier dans le cadre des festivités des quarante (40) ans de la Télévision Togolaise (TVT) en 2013. Cet atelier a été l'occasion de restituer les résultats d'une enquête menée sur les indicateurs d'égalité genre dans les médias⁵⁷. Nonobstant la présence de ces réflexions, aucune statistique n'existe jusqu'à alors à ce sujet⁵⁸.

⁵⁵ Résultats 2015 de l'enquête internationale Global Monitoring Media Project.

⁵⁶ Du 02 au 06 Février 2015, *Le Parisien*, *Le Figaro*, *Libération* et *Le Monde* ont été passées au crible pour examiner la place occupée par les femmes. Entre autres résultats, on note que 14, 2% des femmes paraissent en Une et 78, 5% des personnes citées sont des hommes. http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/03/09/les-femmes-toujours-en-minorite-dans-les-medias_4590137_4355770.html. Consulté le 15 Octobre 2016.

⁵⁷ « L'enquête a été menée du 11 juin au 28 juillet 2013 auprès de 72 personnes, toutes catégories confondues dans les médias suivants: TVT, TV2, Radio Lomé, Radio Légende, Radio Zéphyr, Sport Fm, Kanal Fm, EDITOGO et ATOP. Toutefois, elle s'est focalisée sur la TVT » lit-on dans le document qui nous a été transmis dans le cadre de cette recherche.

⁵⁸ Dans le cadre de cette recherche, un courrier a été adressé au Ministère de la Communication, de la Culture, des Sports et de la Formation Civique le 21 mars 2017 afin d'obtenir des données relatives au nombre de femmes présentes dans les médias d'état au Togo. Nos interlocuteurs du ministère ont affirmé ne disposer d'aucune donnée de ce

3. La place des femmes dans les médias au Togo

3.1 D'un point de vue numéraire

Si le Ministère de la Communication, de la Culture, des Sports et de la Formation Civique a fourni des données concernant le nombre de femmes dans les médias publics⁵⁹, l'absence de ces statistiques dans le secteur privé reste à noter. En effet, nos requêtes adressées à deux organisations professionnelles sont restées infructueuses à ce sujet⁶⁰. Ainsi, selon les données communiquées par le ministère sous l'appellation « Tableau détaillé des effectifs absolus et relatifs des hommes et des femmes travaillant dans les médias publics au Togo » sur un total de 737 agents (tous postes et médias confondus), on note 179 femmes soit un pourcentage de 24, 29% contre 75, 71% d'hommes (558 personnes). Au niveau des postes de direction, une femme dirige l'Agence Togolaise de Presse, le reste (TVT et les deux radios) étant dirigé par des hommes. Les femmes journalistes et/ou animatrices à la TVT sont 13 (29,55%) contre 31 hommes (70, 45%).

Elles représentent : 47,5% (soit 38 femmes) contre 52,5% (42 hommes) au sein de la Radio Lomé ; 20% (soit 4 femmes) contre 80% (soit 16 hommes) à la Radio Kara ; 22, 86% (16 femmes) contre 77,14% (54 hommes) à l'ATOP. En ce qui concerne les postes de techniciens et/ou

type dans leur base après réception de notre courrier. Néanmoins, une réponse écrite nous est parvenue le 03 mai 2017 et nos interlocuteurs ont déclaré être allés à la recherche de l'information à la suite de notre requête.

⁵⁹ Il s'agit de la Télévision Nationale Togolaise (TVT), des deux chaînes radiophoniques (Radio Lomé et Radio Kara) et de l'Agence Togolaise de Presse (ATOP).

⁶⁰ Nous avons contacté l'Union des Journalistes Indépendants du Togo (UJIT) et le Comité National des Patrons de Presse (CONAPP) dans le cadre de ce travail.

cameraman elles sont très peu présentes. On note à ce sujet : 1 femme contre 40 hommes à la TVT, 3 femmes sur 31 hommes à la Radio Lomé, aucune femme sur les 36 hommes présents dans l'équipe de la Radio Kara et pareil à l'ATOP (équipe totalement masculine).

Par contre au niveau du secrétariat, c'est une équipe totalement féminine à la TVT (11 femmes) ; 88, 89% (soit 8 femmes et 1 homme) à la Radio Lomé, 83, 33% (5 femmes et 1 hommes) et 78, 57% (11 femmes et 3 hommes) à la Radio Kara.

Le tableau suivant illustre leur représentativité au niveau de la production des émissions à la Télévision Togolaise (TVT).

Tableau 1 : Représentativité des femmes au niveau de la production des émissions sur la TVT

Nom de l'émission	Nombre de femmes	Poste Occupé
Santé d'abord	2	Présentatrice et assistante
Église aujourd'hui	1	Présentatrice
Le bon goût	2	Présentatrice et assistante
Le grand reportage	1	Assistante
Sécurité routière	1	
Salut les enfants	1	Présentatrice
New Africa Design	1	Présentatrice externe à la TVT
Six 8	4 femmes	1 présentatrice et 3 chroniqueuses externes à la TVT
ESKAL	5 femmes	1 présentatrice, 3 chroniqueuses et une réalisatrice externe à la chaîne
On fait de la Télé	2	2 femmes chroniqueuses externes à la chaîne
Femme et développement	2	Productrice
Jeudi Femmes	1	Présentatrice

Source : Enquête, Yao, septembre 2016

Afin de compléter ces données communiquées par le ministère et en l'absence de réelles statistiques sur le nombre des femmes dans les médias privés, nous avons interrogé des journalistes travaillant dans deux organes (TV et radio) afin d'obtenir quelques indications en guise de

comparaison. Aussi, le tableau suivant présente des informations sur leur place dans une chaîne de télévision privée (Chaîne du Futur (LCF))⁶¹

Tableau 2 : Nombre de femmes présentes à la Chaîne du Futur (

DÉPARTEMENTS		FEMMES	HOMMES
ADMINISTRATION		1	2
SECRÉTARIAT		2	0
COMMERCIAL		1	2
MONTAGE		1	2
RÉALISATION		0	4
RÉGIE		0	4
REDACTION	PRESENTATION	3	4
	REPORTER	4	2
ANIMATION D'ÉMISSION		4	6

Source : Enquête, Yao, septembre 2016

À la radio Kanal FM, 7 femmes ont été comptabilisées sur 17 personnes travaillant au sein de cette radio. Elles sont respectivement, rédacteur en chef, rédacteur présentateur, stagiaire, responsable administrative et financière, secrétaire de rédactions, comptable et animatrice de programme.

En somme, ces données collectées dans les médias traditionnels (radio, presse écrite, télévision) privés et publics) démontrent non seulement la sous-représentativité des femmes mais également la division sexuée du travail surtout au niveau des médias publics. En effet, on remarque qu'elles sont systématiquement présentes sur les postes de secrétariat et très peu à la technique (exemple de la TVT). Aussi, l'analyse des données contenues dans le tableau 1 montre qu'elles produisent

⁶¹ Celle-ci a été fermée par la Haute Autorité de l'Audiovisuelle et de la Communication (HAAC) au mois de février 2017 après dix ans d'émission.

davantage des thématiques connotées féminin, comme : enfant, religion, développement, habillement, et moins celles connotées masculin à l'instar du sport, de la politique, etc. Ces résultats viennent corroborer ceux obtenus en 2002 par Honoré Blao

« Tous les patrons (directeurs de publication, rédacteurs en chef), qui ont défilé, sans exception étaient des hommes. Sur deux cent sept (207) agents, à l'ATOP, on dénombre 28 % de femmes. Elles s'occupent de la rédaction, des reportages photos, du secrétariat de rédaction, et le reste des saisies des dépêches au secrétariat » (H. Blao, 2002, p. 17).

3.2 Leur place au niveau de la production des contenus

L'observation des productions médiatiques (presse, radios et TV) réalisée le 11 avril 2017 a été riche en enseignements. En l'absence de données fiables relatives aux audiences, les choix ont été opérés sur le critère de leur renommée comme dit précédemment. Deux (2) radios, cinq (5) chaînes de télévision et quatre (4) presses écrites ont été retenus⁶². L'observation a consisté à la lecture des journaux et à l'écoute des grandes éditions des chaînes radios et télévisées dans le but de recenser et comparer la représentativité des femmes en tant que sujet et objet d'informations⁶³.

Dans la **presse écrite** (privée et d'Etat), sur les 151 personnes citées le jour de l'observation, seulement 13 sont des femmes (soit 9%). On remarque également que cinq (5) femmes (8%) sont interviewées sur 58

⁶² Il s'agit des radios Lomé et Kanal FM ; des télévisions TVT, TLS, TV2, TV7 et RTDS et Togo presse (quotidien), Golfe info, Forum de la semaine et Liberté.

⁶³ Il s'agit d'observer qui présente l'information (homme ou femme) d'une part, et, le contenu (le sujet porte-t-il sur un sujet relatif aux femmes ? Combien de femmes ont été interviewées ou sont montrées à l'image pour l'illustrer ? Quel est le statut social des femmes montrées et/ou interviewées ?) D'autre part.

personnes. 6 sujets de reportage sur les 12 présentés dans les quatre (4) journaux choisis ont été réalisés par des femmes. L'identité des hommes est systématiquement présentée (Nom et prénom cités) contrairement aux femmes (dont seules 9 ont leur nom et prénom systématiquement cités). Cinq (5) femmes contre un (1) homme sont présentés comme des anonymes.

Les photos à la Une sont majoritairement masculines (15 hommes contre 2 femmes) et à l'intérieur de ces parutions, le déséquilibre est flagrant puisqu'on note 80 illustrations d'hommes contre 48 pour les femmes⁶⁴.

Les **éditions radios** des deux chaînes retenues ont toutes été présentées par des femmes. Du côté de la radio Lomé, sur dix (10) reportages réalisés, 5 sont faits par des femmes et sur les 10 personnes interviewées, la moitié sont des femmes.

À la radio Kanal FM, sur 27 personnes citées, seulement 7(soit 26%) sont des femmes. La majorité des sujets présentés dans les différents journaux avaient pour interviewés des hommes avec un statut social élevé (président de parti politique, docteur, ministre).

⁶⁴ Dans le journal Golfe Info, les femmes citées sont en majorité de nationalité étrangère, avec une position sociale plus « correcte » et qui pèsent sur l'échiquier international. On y trouve donc une députée britannique, une ancienne présidente de la commission de l'Union Africaine et la directrice des systèmes et moyens de la BCEAO qui sont intervenues dans des sujets importants de l'actualité économique. Aussi est-il important de noter que l'équipe rédactionnelle ici est composée d'hommes à 100%.

Au niveau du quotidien Liberté, une seule femme a été citée avec son nom et prénoms sur huit (8) femmes et ceci pour son statut social. Il s'agit de Mme Awa Nana Daboya, présidente du Haut-Commissariat à la Réconciliation et au Renforcement de l'Unité Nationale.

Cinq (5) femmes citées l'ont été comme aspirantes dans un grand reportage portant sur l'immigration clandestine, en fin de journal et n'étaient pas toutes nommément citées et les deux autres étaient les présentatrices.

Pour toutes les **chaînes de télévision**, le nombre total de personnes citées dans les interviews et reportages, avec également les présentateurs est cent (100), avec 28 femmes (28%) contre 72 hommes (71%). **Au niveau de la Radio-Télévision Delta Santé (RTDS)**, il a été constaté que toutes les éditions du journal ne sont présentées que par des hommes. Sur 16 sujets de reportages, 7 ont été traités par des femmes. On remarque leur forte présence quand il s'agit des émissions de santé⁶⁵.

4. Les raisons de cette sous-représentativité

Au vu des résultats obtenus, il est judicieux de connaître les raisons qui les expliquent et le niveau de prise de conscience des acteurs (hommes/femmes) d'une part, et les mécanismes formels ou informels mis en place pour corriger cet état de fait.

Les résultats de l'entretien semi-directifs auprès d'un échantillon représentatif de professionnels des médias (hommes et femmes) serviront à développer cette partie.

Concernant les femmes journalistes rencontrées, nous avons noté une forme de critique assimilable à de l'autocensure comparable d'ailleurs au

⁶⁵ La Radiotélévision Delta Santé ne présente que des sujets réalisés par les médias internationaux (France 24, Africa 24, etc.). Ce qui ne reflète pas exactement les réalités au sein de la rédaction de la RTDS. Le seul reportage qui a été réalisé par l'équipe de la RTDS ne l'a été que par une équipe masculine. A Téléport (TLS), sur 22 personnes, seulement quatre(4) femmes ont été mentionnées, dont 3 reporters et une dernière interviewée (Secrétaire Générale Synbank).

propos tenus par Amina Touré lors de la conférence inaugurale des 44^{ème} assises de l'Union de la Presse Francophone tenues à Lomé en 2015 : « Loin d'être des victimes passives, les femmes journalistes sont parfois aussi les artisanes des mécanismes qui les dévalorisent dans les rédactions en faisant primer leur rôle domestique sur les exigences de la profession » ou encore le constat de M. Gallagher et M. Euler « la surreprésentation des hommes au sein des médias fait qu'on juge trop souvent les femmes en fonction des normes et critères de rendement typiquement masculins. Il faut tout le temps prouver qu'on peut aussi bien que les hommes sinon mieux ».

Les propos des femmes journalistes renvoient en général à la division sexuelle du travail traitée par les écrits sur le Genre et les Médias et plus particulièrement aux stéréotypes (V. Julliard, et A. Olivesi, 2011). Aussi, si elles considèrent que leur travail est louable, elles mentionnent « la paresse », « le manque de polyvalence et d'expérience » comme les raisons pouvant expliquer le fait qu'elles n'arrivent pas à se hisser en haut de la hiérarchie.

Concernant leur représentativité dans les productions médiatiques, elles ne semblent pas si conscientes du phénomène ou se sentent incapables de pouvoir inverser la tendance et mettent en avant le fait que les femmes, même si elles sont expertes d'un sujet souhaitent rarement prendre la parole pour s'exprimer. « Lors de reportages, nous rencontrons beaucoup de femmes qui sont prêtes à s'exprimer hors des micros et des caméras. Dès qu'on les sort, elles préfèrent passer la parole à un homme ».

« A force de devoir les supplier pour prendre la parole, on ne fait plus cet effort compte tenu des contraintes de temps. »

Selon les propos des journalistes femmes rencontrées dans le cadre de cette recherche, « nous demeurons dans une société où malgré les évolutions des mœurs et de la culture, certains préjugés subsistent toujours. En effet, dans une société où les femmes ont longtemps été éduquées pour rester dans l'ombre de leur mari et ne pas prendre la parole en public (même dans le cercle familial), comment voulez-vous qu'elles s'affichent sur des médias qui par essence sont des espaces de visibilité ? » D'après elles, les femmes ont peur d'être vues, entendues et critiquées sur leur apparence et sur ce qu'elles diront surtout sur des questions politiques qui, au Togo sont encore de l'ordre du clivage (pour ou contre). À propos de l'émission « le Club de la presse » par exemple une journaliste femme travaillant au sein de cette même radio dira « Nous ne maîtrisons pas les questions politiques qui ne nous intéressent pas d'ailleurs à cause des éventuelles répercussions. Je ne souhaite pas que ma famille ou mes proches aient des problèmes à cause des propos que je pourrai tenir » « Même entre nous les femmes journalistes nous n'abordons pas les questions politiques lors de nos rencontres formelles ou informelles par manque de compétences et par peur des représailles ».

Les hommes journalistes rencontrés mentionnent à leur tour le manque de compétences des femmes pour s'exprimer et construire un discours logique voire attrayant. « Quand vous allez sur le terrain, les femmes ont des difficultés à s'exprimer sur les sujets abordés. Même si elles le font, le contenu reste creux ce qui rend le travail difficile au

montage. De ce fait, nous allons par réflexe chez les hommes plus prompts à parler sans aucune préparation en amont contrairement aux femmes.»

Concernant la présence des femmes dans leur émission et leurs rapports avec leur collègue femmes ils déclarent : « les femmes ont souvent peur de venir débattre avec nous sur les plateaux surtout sur les questions liées à l'actualité ayant souvent trait à la politique » « Elles n'aiment pas se mouiller et prendre des risques, elles préfèrent rester dans leur zone de confort et rester dans leur coin ». « Le métier du journalisme est un métier à risques surtout pour les femmes au Togo. Elles peuvent être repérées par des hommes haut placés auxquels elles ne peuvent pas dire non ». L'un déclarera : « Je ne souhaiterai pas avoir une femme journaliste à la maison car elle sera exposée et difficilement maniable car on sait que si la femme accède à un poste de responsabilité, elle ne respecte plus son mari ».

L'ensemble de ces propos recueillis lors de l'enquête exploratoire chez les deux sexes montrent bien les mécanismes conscients et inconscients d'exclusion des femmes dans le milieu journalistique. Au-delà de leur simplicité apparente, ils permettent d'interroger l'imaginaire et les représentations collectives vis-à-vis du rôle et de la place de la femme dans la société togolaise d'une part, et, l'organisation et les conditions de travail d'une manière générale en mettant l'accent sur la précarité et l'insécurité des emplois mentionnées plus haut d'autre part.

Le contenu de ces entretiens met également en lumière le milieu misogyne rempli de stéréotypes véhiculés par les deux sexes. Au-delà de ces stéréotypes qu'on peut qualifier de sexiste, ces propos font aussi écho à des réalités socio-culturelles.

Conclusion

Cette recherche universitaire est l'une des premières à compiler les données existantes sur cette thématique au Togo. Ce faisant, elle confirme le manque de représentativité des femmes aussi bien au niveau des contenus produits que des postes de responsabilité au sein des organes médiatiques. Cette affirmation est étayée par des chiffres d'une part et, les résultats des entretiens semi-directifs d'autre part. Les résultats confirment les hypothèses de base puisqu'ils révèlent qu'aucun mécanisme formel n'est mis en place pour pallier ce phénomène. La majorité des formations/sensibilisations portant sur le journalisme au Togo ont davantage trait aux questions de professionnalisme (respect des règles d'éthique et de déontologie) et moins à celles relatives au genre et à la représentativité des femmes comme dit plus haut.

Outre la validation des hypothèses, ces résultats révèlent également la division sexuée du travail et les stéréotypes véhiculés par les deux sexes sur la place et le rôle des femmes dans le paysage médiatique togolais. Si les facteurs conjoncturels et structurels endogènes aux fonctionnements des organes médiatiques expliquent fortement cette situation, les pesanteurs socioculturelles deviennent un levier pour la justifier.

Références bibliographiques

Agbobli C., 2004 : « L'éthique ou la quête d'un *modus vivendi* pour les médias togolais », « *Valeurs et éthique dans les médias : approches internationales* », sous la direction de Patrick J. Brunet

- et Martin David-Blais, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval.
- Blao H., 2002 : Rapport d'Etude sur la situation des femmes dans les médias au Togo, 2002.
- Biscarrat L., Espineira K., Maud- Yeuse T., Alessandrin A. (dir), 2014 :
« *Quand la médiatisation fait genre médias, transgressions et négociations de genre* », « *Cahiers de la transidentité* », Hors-série, Paris, Le harmattan.
- Coulomb-Guilly M., 2011 : « Genre et Médias : vers un état des lieux », *Sciences de la Société*, n° 83, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 3-13.
- Coulomb-Guilly M. (dir), 2011 : Médias : la fabrique du genre, « *Sciences de la Société, Presses Universitaires du Mirail* », n° 83.
- Gallagher M., Euler M., 1997 : « *L'emploi des femmes dans les médias : une histoire inachevée* », Edition UNESCO.
- Julliard V., Olivesi A., 2011 : « La presse écrite d'information : un media aveugle à la question du genre », *Sciences de la Société*, N°83, pp. 36-53.
- De Lame D., 2000 : « Études de genre et développement, de l'archétype à la polyphonie », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 20 | 2000, mis en ligne le 23 mars 2006, consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apad/227>
- Rambaud B., 2012 : « La presse écrite togolaise, acteur et témoin de l'ère Eyadéma (1967-2005) », « *Transcontinentales* » [En ligne], 2 | 2006, document 5, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté

le 10 octobre 2017. URL :

<http://transcontinentales.revues.org/415>

YAO N., 2013 : « Médias et processus de starification au Togo : l'exemple d'Adebayor Sheyi », *Jeunes et Médias, Les Cahiers francophones de l'Education aux médias*, n°5, pp. 71-80.