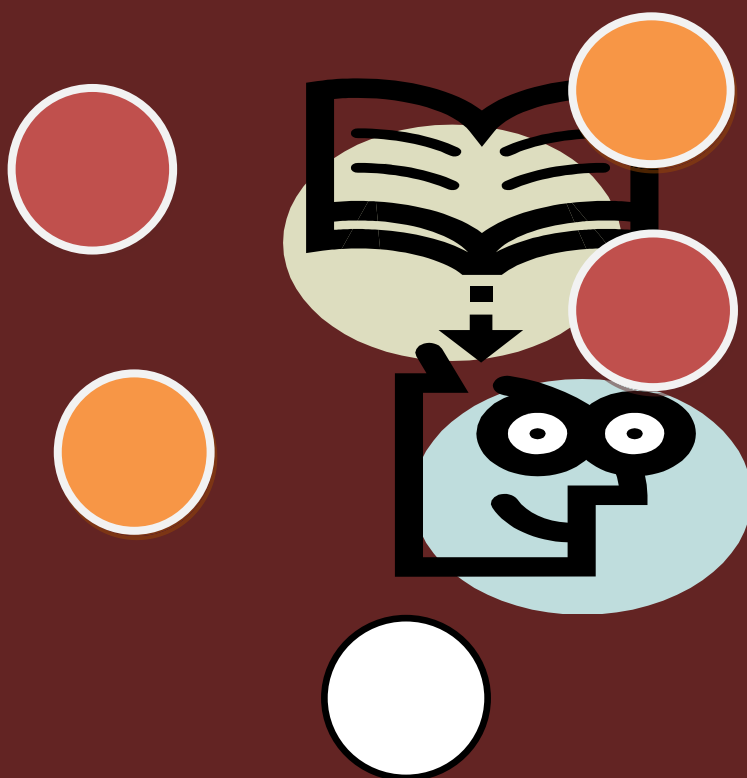


ISSN : 2226-1443

EDUCOM

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



Numéro 009 - décembre 2019

Sommaire

Présentation du CEROCE.....	IV
Administration et normes éditoriales.....	VII
PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET PERFORMANCE SOCIALE	
Badji Ouyi	1
ORGANISATIONS AUTOUR DE LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE DANS UN CONTEXTE DE GLOBALISATION AU BENIN : FRAGILITÉS INSTITUTIONNELLES ET PLURALITÉ DES RATIONALITÉS DANS LES COMMUNES RURALES DE ZE AU SUD ET DE NIKKI AU NORD-Comlan Julien Hadonou	18
INFLUENCE DES ORGANISATIONS PATRONALES DANS L'AMÉLIORATION DU CLIMAT DES AFFAIRES AU CAMEROUN : LE CAS DU GICAM- Bastiel Dexter Oyono Minlo.....	51
STRATEGIES DE RESILIENCE DES COLLECTIVITES TERRITORIALES IVOIRIENNES DURANT LA CRISE ARMÉE DE 2002-2011-Jean-Arsène Paumahoulou Guiriobé... 71	71
LES FONDATIONS ET LES CONSÉQUENCES D'UNE HIÉRARCHISATION ENTRE LES SERVICES CENTRAUX ET LES CABINETS MINISTÉRIELS AU GABON (1957-1976)- Fabrice Nfoule Mba	100
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL DES SALAIRES INTERIMAIRES DES AGENCES CHARGÉES DE L'INTERIM AU TOGO-Laré Batouth Penn	140
ÉTUDE DES USAGES ET PRATIQUES DU WEB SÉMANTIQUE : EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE-Kondi Napo Sonhaye.....	169
ENJEU ET SPECIFICITE DE LA DIPLOMATIE NUMERIQUE DANS LA POLITIQUE DE COMMUNICATION INTERNATIONALE DE LA COTE D'IVOIRE-Dja André Ouréga Junior Gokra	205
GESTION DE LA TRAÇABILITE CONNECTEE DE FLOTTES DE VEHICULES-Oulaï Honoré Kahi	234
COMMUNICATION DE MASSE ET CRISE DE L'EAU POTABLE EN MILIEU URBAIN DE COTE D'IVOIRE-Mamadou Diarrassouba	263
LES FONDEMENTS LINGUISTIQUES DES CRISES SOCIALES EN AFRIQUE : L'ÉCLAIRAGE DE QUINE-Amani Angèle Konan Épse Grogue	289
LA COMMUNICATION POLITIQUE AU TOGO : ESQUISSE D'UNE QUALIFICATION SOCIOLOGIQUE-Folly G. A.-Ekue-A	312

ENJEUX CULTURELS ET AFFIRMATIONS IDENTITAIRES DU FRANÇAIS ET DE L'EWE PAR LES ÉLÈVES AU TOGO : CAS DE LA COMMUNE D'AGOE-NYIVE- Koffi Agbéko Agbotro	343
IMPACT DE L'ESTIME DE SOI SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES CHEZ LES ELEVES DES CLASSES DE TROISIEME AU TOGO- Ibn Habib Bawa	364
LE COURAGE PLATONICIEN ET LA GÉNÉROSITÉ CARTÉSIENNE COMME FONDEMENTS D'UNE ÉTHIQUE Á USAGE DES FORCES ARMÉES AFRICAINES- Muller Simon Glérou	384
L'ÉDUCATION INCLUSIVE OU LA RICHESSE DE LA DIFFÉRENCE EN CONTEXTE BURKINABÉ : UNE CONTRIBUTION THÉORIQUE- Bawala Léopold Badolo	407
DIFFICULTÉS DANS LA PRODUCTION ORALE CHEZ LES ÉLÈVES DES COURS PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES DE LA RÉGION DU GONTOUGO AU NORD-EST DE LA CÔTE D'IVOIRE- Koffi Ibrahim Amadou; Digo E. K. D. Akakpo-Ahianyo et Sam Aristide Niamke	431
VERS UNE MODELISATION MELIORATIVE DE LA RELATION PARENTS/ ENFANTS EN COTE D'IVOIRE- Koffi Jacques Anderson Bouadou	459
ÉDUCATION DURABLE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE : INDICATIONS DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE- Paul-Marie Bayama	481
RAPPORT AU GENRE ET ATTITUDE DES PARENTS ENVERS LA SCOLARISATION DE LA JEUNE FILLE A BONDOUKOU- Johnson Touré Ya Eveline	507
LA PROBLEMATIQUE DE LA TRANSFORMATION PASSIVE ET ACTIVE EN FRANÇAIS EN CLASSE DE TROISIEME AU BURKINA FASO- Wendnonga Gilbert Kafando et Cheick Félix Bobodo Ouédraogo	531
L'EDUCATION METAPHYSICO-CIVIQUE PLATONICIENNE AU SECOURS DE L'ECOLE CONTEMPORAINE- Ange Allassane Koné	559
USAGES SCOLAIRES DES TIC CHEZ LES ETUDIANTS DES ECOLES DE SANTE PUBLIQUE DU NIGER- Mohamed Moctar Abdourahamane	583
LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU NIGER ET LES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENDROIT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP- Issa Evaristho Moussa	606
LA SCOLARISATION DU MINEUR EN COTE D'IVOIRE DANS LES BALBUTIEMENTS DE LA POLITIQUE DE GRATUITE ET D'OBLIGATOIRETE- Mame Ibrahima N'doye	632

EFFET DE L'IDENTITÉ DE SOI SUR LA RÉCUPÉRATION DES INFORMATIONS EN MÉMOIRE- Pierre-Claver Mihorto; Louis Ange Onkerekakoula et Théodore Koumba	660
UNIVERSITÉS AFRICAINES ET LEADERSHIP FÉMININ- Chantal Palé-Koutouan	679
AUTORITE ET AUTORITARISME DANS LA PRATIQUE DE CLASSE : COMMENT EXERCER SON AUTORITE SANS ETRE AUTORITAIRE ?- Eric Ki Zongui et Tionyéle Fayama	706
ATTACHEMENT AUX PARENTS, NIVEAU D'ETUDE ET DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL PENDANT L'ADOLESCENCE AU TOGO : CAS DES ELEVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE DE LA REGION PEDAGOGIQUE GOLFE-LOME- Boussanlègue Tchable; Kossi Bito et Kofi Dahon	737
LA FORMATION COOPÉRATIVE DE TYPE DUAL AU TOGO : LE DECROCHAGE EN FORMATION DUALE- Kokou Awokou	756
STRUCTURATION DES FAMILLES ET DÉFIS POUR UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL- Amévor Amouzou-Glikpa	783

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

1. 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 :

- Encadrer les étudiants en Master et Doctorat ;
- 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 vulgarisation 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.

2. Direction du CEROCE

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

- Directrice administrative : Mme **ANATE Kouméalo**, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication.
- Assistants administratifs : M. **GNANE Napo Mouncaïla**, Maître-assistant, Sociologie de la communication ; M. **SONHAYE Napo Kondi**, Maître-assistant, Sciences de l'Information et de la Communication.

ADMINISTRATION ET NORMES ÉDITORIALES

1. Administration et rédaction

Directeur de publication

Mme **ANATE Kouméalo**, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication.

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 ; Mme FAVIER Laurence, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication ; Université de Lille ; 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 JAPPEL Christa, Professeure Titulaire, Psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM), M. KADANGA Kodjona, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; M. KIYINDOU Alain, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3 ; M. KOLA Edinam, 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. NAPO Gbti, Maître de Conférences, Sociologie des médias et de la communication, Université de Lomé ; M. OWAYE Jean-François, Professeur Titulaire, Histoire Contemporaine, Université Omar Bongo de Libreville ; M. TOA Jules Evariste, Professeur Titulaire, 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

M. GNANE Napo Mouncaïla. Courriel : gnanenapo@gmail.com

M. SONHAYE Napo Kondi. Courriel : sabin.sonhay@gmail.com

Courriel CERROCE : ceroce.ul@gmail.com

Secrétariat de rédaction

M. AMEKUDJI Anoumou ; Mme YAO-BAGLO Namoin ; M. GNANE Napo Mouncaïla ; M. SONHAYE Napo Kondi.

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 (CERROCE) 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) ;
 - Initiale (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 occupée 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 développement 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'identification (numéro, nature, ...) ;
 - pour les documents d'archives, indiquer le dépôt (le service), le lieu, la cote (série et sous-série en précisant le numéro), titre du dossier.
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).

01 BP 1515 Lomé-Togo

Téléphone : (+228) 91 93 03 03 / 90 90 88 84

Courriel : ceroce.ul@gmail.com

Site web : <http://www.ceroce-ul.org>

PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET PERFORMANCE SOCIALE

Badji Ouyi

*Institut National des Sciences de l'Education /Université de Lomé,
gilouyi@gmail.com*

Résumé

Toute organisation (dont l'école) repose avant tout sur son capital humain. Pour permettre à ce capital d'exceller, de faire face à la concurrence et de s'adapter à un environnement perpétuellement changeant, les organisations adoptent des pratiques de Gestion des Ressources Humaines (GRH) plus ou moins formalisées et parfois dynamiques. Ainsi, la présente étude vise à explorer les pratiques de GRH sur la performance sociale des établissements scolaires. Afin d'atteindre cet objectif, l'étude a porté sur le personnel du Collège St Joseph de Lomé. Un questionnaire validé dans ce contexte a permis de recueillir auprès de 76 sujets des données permettant de déterminer le niveau de formalisation des différentes pratiques GRH et de mesurer l'impact de ces pratiques sur la performance sociale. Les statistiques descriptives et corrélationnelles ont montré que trois pratiques GRH sont formalisées. Les analyses de régression linéaire montrent que la rémunération et le management participatif influencent la performance sociale.

Mots-clés : Pratiques, ressources humaines, performance sociale.

Abstract

All organization (including schools) rely primarily on their human capital. To enable this capital to excel, to face competition and to adapt to

the constantly changing environment, organizations adopt more or less formalized and sometimes dynamic Human Resources Management (HRM) practices. Thus, this study aims to explore HRM practices on the social performance of schools. In order to achieve this objective, the study focused on the staff of St Joseph's College in Lomé. A questionnaire validated in this context made it possible to collect data from 76 subjects in order to determine the level of formalization of the various HRM practices and to measure the impact of these practices on social performance. Descriptive and correlational statistics have shown that three HRM practices are formalized. Linear regression analyses show that remuneration and participatory management influence social performance.

Key words: Practices, human resources, social performance.

Introduction

L'histoire de l'institution scolaire connaît certes plusieurs organisations et réformes. Toutefois, l'école demeure à ce jour, un réel et permanent souci pour les gouvernements. Conscients du lien fort entre l'éducation et le développement, les décideurs politiques n'ont cessé de se pencher sur les questions relatives à l'avenir et à l'essor des systèmes éducatifs en Afrique comme en témoignent les conférences d'Addis-Abeba (1961), d'Abidjan (1964), de Nairobi (1969), de Lagos (1976), de Harare (1982), de Dakar (1991), de Durban (1998), de Dar Es Salam (2002), de Sèvres (2014), et de Kigali (2015). Toutes ces rencontres ont contribué à revaloriser la fonction de l'éducation, en tant que facteur déterminant de

développement. L'école s'impose aujourd'hui comme une étape incontournable dans la formation de la personne humaine aussi bien sur le plan de l'éducation sociale, civique et humaine que pour l'apprentissage d'un métier et de l'insertion professionnelle. J.M. Berthelot (1985) avait donc raison d'affirmer que nul n'échappe au piège scolaire, dans une société où les diplômes sont censés être le plus souvent la clé de l'emploi et de la réussite socio-économique.

Cependant, si la mission dévolue à l'école est plus qu'indispensable, son atteinte n'est pas automatique et elle suppose une certaine organisation reposant notamment sur les ressources humaines. Il s'agit là, évidemment, des hommes et femmes qui sont en contact direct avec les élèves, les apprenants. Investis d'une grande responsabilité, les enseignants ont à mettre tout en œuvre pour faire de leurs élèves des personnes instruites et éduquées. Ils jouent donc un rôle de premier plan qui fait d'eux des piliers indispensables du système scolaire. Face à cela, il importe pour les structures d'éducatives de mettre en place les pratiques adéquates en matière de mobilisation et de gestion des ressources humaines (cheville ouvrière du système éducatif).

En effet, dans tous les domaines d'activités, les formes d'entreprises s'ouvrent à la Gestion des ressources humaines avec la mise en place des structures et la présence de Gestionnaires du capital humain. Aujourd'hui, la Gestion des Ressources Humaines dans l'enseignement ou dans l'éducation (GRHE) est en pleine structuration et la tendance est de passer d'une gestion distante et essentiellement administrative des enseignants à une gestion décentralisée ; une gestion de proximité (OCDE, 2005 ; P.

Laderrière, 2006 ; Cour des comptes, 2013). Ainsi, comme toute organisation reposant sur des êtres humains, les établissements scolaires ont aussi recours aux pratiques de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) telles que le recrutement, la formation professionnelle, la rémunération, la gestion des carrières et l'évaluation du personnel. Face à la concurrence de plus en plus rude dans le secteur privé de l'éducation, le souci d'un bon positionnement et le désir d'obtenir sans cesse de meilleurs résultats portent la plupart des établissements à entrer dans une dynamique de GRH de plus en plus formalisée.

L'amélioration de la performance des entreprises passe par leurs manières de conduire les activités de gestion de ressources humaines et de mettre en place de nouvelles pratiques en adéquation avec leurs réalités (M. Huselid, 1995).

Dans la littérature, nous rencontrons de multiples indicateurs pour mesurer la performance, notamment financière. Nous n'avons retenu que les aspects qui entrent directement dans le cadre de cette étude qui aborde la performance sous sa dimension sociale.

E. M. Morin, A. Savoie et G. Beaudin (1994) proposent une instrumentation de leurs concepts qui vise à donner à la mesure de performance une certaine crédibilité. Les difficultés d'opérationnalisation sont nombreuses, le concept étant multidimensionnel. Ils retiennent quatre critères de mesure de la performance organisationnelle. Il s'agit de la pérennité représentée par la qualité du produit / service, la rentabilité financière et la compétitivité ; l'efficacité économique mesurée par l'économie des ressources et la productivité ; la valeur des ressources

humaines, avec comme indicateur la mobilisation, le développement personnel, le rendement et le climat social ; et enfin, la légitimité de l'organisation auprès des groupes externes qui se matérialise par la satisfaction des bailleurs de fonds, de la clientèle, des organismes régulateurs et de la communauté.

Cependant, les études de J. Liouville et M. Bayad (1995) ont permis de regrouper les indicateurs selon qu'ils sont internes (performance sociale), intermédiaires (performance organisationnelle) ou externes (performance économique). La satisfaction, l'absentéisme et le taux de roulement des employés sont des indicateurs internes (performance sociale) retenus lors des études antérieures mettant en relation les pratiques de GRH et la performance des entreprises (J. Liouville et M. Bayad, op. cit.).

Le soin et les investissements donnés aux pratiques de gestion de ressources humaines sont actuellement reconnus comme des moyens pour améliorer la rentabilité des entreprises (J. Barney et P.M. Wright, 1998). Ces considérations restent aussi vraies pour l'école, qui est une organisation, une entreprise sociale. Le climat social est déterminant pour la réussite de toute entreprise, et c'est de cette certitude que naît la question-genèse de cette recherche. L'objet donc de cette recherche est d'explorer les relations entre les pratiques en gestion de ressources humaines et la performance sociale.

Pour répondre à cette préoccupation, le Collège Saint Joseph de Lomé (CSJL) a servi de cadre d'études. Fondé en 1948, il est l'un des premiers établissements secondaires confessionnels du Togo.

Nous présentons ci-après, la méthodologie adoptée, les principaux résultats et discutons des résultats par rapport à certains travaux connexes.

1. Méthodologie

Rappelons que la présente étude vise à explorer l'effet des pratiques de la GRH sur la performance sociale au sein d'un établissement scolaire. Pour atteindre cet objectif, nous articulons la démarche autour de l'hypothèse selon laquelle, les pratiques de Gestion des Ressources Humaines influencent la performance sociale du Collège. Les hypothèses opérationnelles qui en découlent sont les suivantes :

- Les pratiques de gestion de ressources humaines relatives au recrutement, à l'information et la communication, à la formation, à la rémunération, au management participatif, à la gestion des carrières et à l'évaluation y sont formalisées.
- Le recrutement influence la performance sociale du CSJL.
- L'information et la communication influencent la performance sociale du CSJL.
- La formation professionnelle influence la performance sociale du CSJL
- La rémunération influence la performance sociale du CSJL.
- Le management participatif influence la performance sociale du CSJL.
- La gestion des carrières influence la performance sociale du CSJL.
- L'évaluation du personnel influence la performance sociale du CSJL.

La population soumise à cette étude est constituée de l'ensemble du personnel du Collège Saint Joseph de Lomé. Par « personnel », nous désignons l'Administration, le corps enseignant, le personnel d'appui (chauffeur, agents d'entretien, agents de sécurité).

Cette étude n'a eu recours à aucune technique d'échantillonnage ; puisqu'elle a pris en compte l'ensemble du personnel. Cependant, elle n'a concerné que 79 sujets sur les 83 travailleurs qui ont bien voulu participer à l'enquête.

L'échantillon ainsi considéré comprenait 82,9 % d'hommes contre 17,1 % de femmes. Plus de 84 % de l'échantillon sont des enseignants, contre 7,9 % composé de surveillants ; le personnel d'appui et le personnel administratif représentent chacun 3,9 %. Environ 4 % des sujets ont moins de 20 ans et 3,9 % des sujets plus de 60 ans. La majorité c'est-à-dire 92 % ont un âge compris entre 20 et 60 ans. Plus de 18 % du personnel étudié totalisent une ancienneté supérieure à 20 ans. Aussi, 18,4 % des sujets ont une ancienneté inférieure ou égale à 5 ans. Ceux dont l'ancienneté est comprise entre 5 et 20 ans représentent 63,1 % de l'échantillon. Par rapport au niveau d'études, 21 % des sujets ont un niveau inférieur ou égal au Baccalauréat ; 28,9 % ont un diplôme universitaire inférieur ou égal à la Licence ; 40,8 % des enquêtés ont la Maîtrise (Bac + 4) ; 9,2 % des enquêtés ont le Master (Bac + 5).

Pour collecter les données nécessaires à l'étude, nous avons utilisé un questionnaire que nous avons élaboré en tenant compte des observations de terrain, de la littérature spécialisée, des entretiens exploratoires sur les variables considérées. Afin de mettre à l'aise les

enquêtés, le questionnaire a été anonyme. Le modèle de Likert d'une échelle de mesure allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) a été utilisé pour les variables explicatives. L'échelle de 1 (très faible) à 5 (très élevé), pour les indicateurs de performance sociale a été retenue pour la conception du questionnaire. Le questionnaire comprend trois parties. La première partie porte sur les pratiques de GRH et vise à mesurer leur pertinence au CSJL. La seconde partie porte sur les indicateurs de performance sociale et la troisième partie est consacrée à préciser les caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés. Notons au passage que l'instrument de mesure ainsi élaboré a donné un coefficient général & de Cronbach égal à 8,1 ; ce qui nous a réconforté quant à la qualité métrologique des outils de mesure.

L'élaboration de la première partie s'est réalisée en deux temps : primo, la formulation des questions de mesure de chaque pratique de GRH et secundo, un mélange des questions a été effectuée afin de ne pas attirer directement l'attention du répondant sur la pratique mesurée. Au total, 79 questionnaires ont été distribués et collectés. Cependant, trois questionnaires ont été mal renseignés (aucune information sur l'identification du répondant, des réponses avec des phrases explicatives sans utiliser l'échelle de Likert, etc.). L'étude n'a donc pris en compte que 76 questionnaires.

Cette recherche, ayant pour but d'explorer les relations entre les pratiques en gestion de ressources humaines et la performance sociale, nous avons dans un premier temps utilisé la corrélation bivariée de Pearson pour confirmer ou infirmer l'existence de lien entre les pratiques

de gestion de ressources humaines et la performance sociale. L'analyse de régression multiple a permis par la suite de vérifier si les relations entre les variables des pratiques GRH et la performance sociale ont des relations d'influence.

2. Résultats

Au cours de cette étude, nous avons émis huit hypothèses, que nos résultats nous ont permis de confirmer ou d'infirmer.

Tableau 1 : Statistiques descriptives liées au niveau de formalisation des pratiques de Gestion des Ressources Humaines

Variables des pratiques de GRH	Accord (%)	Désaccord (%)	Total (%)
Recrutement	43,4	56,6	100
Communication et Information	57,9	42,1	100
Formation professionnelle	51,3	48,7	100
Rémunération	36,8	63,2	100
Management participatif	46,1	53,9	100
Gestion des carrières	42,1	57,9	100
Évaluation du personnel	55,3	44,7	100

Le tableau 1 montre le niveau d'accord ou de désaccord du personnel du Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé par rapport aux pratiques de gestion des ressources humaines relatives au recrutement.

Ces pourcentages révèlent le niveau de formalisation de ces pratiques. Le questionnaire a proposé aux répondants, des items formulés positivement et qui décrivaient une pratique de GRH conduite dans les normes c'est-à-dire structurée de manière formelle selon les règles en vigueur dans le domaine scientifique de la GRH. De ce fait, l'accord ou le désaccord exprimé par un répondant était un avis porté sur la formalisation. Parmi les pratiques de GRH retenues, les résultats révèlent que seules celles relatives à l'information et à la communication, à la formation professionnelle et à l'évaluation du personnel sont formalisées au Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé.

Tableau 2 : Corrélations (r de Pearson) entre les variables de performance sociale et les 7 variables de pratiques de GRH

	1	2	3	4	5	6	7
1. Performance Sociale	-						
2. Rémunération	.43***	-					
3. Management	.29**	.15	-				
4. Formation professionnelle	.25*	.56***	.59***	-			
5. Recrutement	-.08	.17	.01	.10	-		
6. Evaluation du personnel	.02	.37***	.18	.43***	.01	-	
7. Communication	.17	.07	.09	.12	.11	-.04	-
8. Gestion des carrières	.11	.57***	.11	.38***	.13	.43***	-.32**

Le tableau 2 ci-dessus nous révèle que la performance sociale est corrélée positivement avec la rémunération ($r = 0.43$; $p < 0.001$), avec le

management ($r = 0.29$; $p < 0.01$) et avec la formation professionnelle ($r = 0.25$; $p < 0.05$).

La performance sociale n'est pas corrélée avec le recrutement ($r = -0.08$; $p = 0.49$), avec l'évaluation ($r = 0.02$; $p = 0.9$), avec la communication ($r = 0.17$; $p = 0.14$) et avec la gestion des carrières ($r = 0.11$; $p = 0.34$).

Tableau 3 : Résumé de l'analyse de régression multiple de l'effet des pratiques de Ressources Humaines sur la performance sociale.

Performance sociale		
Prédicteurs	R ²	B
	.33***	
Rémunération		.60***
Management		.34**
Formation		-.18
Recrutement		-.17
Évaluation		-.15
Communication		.11
Gestion des carrières		-.07

À partir d'une analyse de régression multiple, le tableau 3 montre l'effet significatif des pratiques de gestions de ressources humaines ($\beta = .33$; $F(7) = 4,77$; $p < .001$) sur la performance sociale du collège. Seules la rémunération ($\beta = .60$; $t(74) = 4,77$; $p < .001$) et le management ($\beta = .34$; $t(74) = 2,63$; $p = .01$) influencent significativement la performance sociale. Les

autres variables ne présentent pas d'effet significatif sur la performance sociale.

À l'issue des tableaux sus-présentés, retenons que seules les hypothèses 5 (la rémunération influence la performance sociale du Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé) et 6 (le management participatif influence la performance sociale du Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé) sont vérifiées. Puisque, le Tableau 2 indique que la performance sociale est corrélée positivement avec la rémunération ($r = 0.43$; $p < 0.001$), et avec le management participatif ($r = 0.29$; $p < 0.01$) ; le Tableau 3 montre l'effet significatif de la rémunération ($\beta = .60$; $t(74) = 4.77$; $p < .001$) sur la performance sociale, l'effet significatif du management ($\beta = .34$; $t(74) = 2.63$; $p = .01$) sur la performance sociale. L'hypothèse 1 est validée partiellement : sur les sept pratiques de GRH retenues pour notre étude, seules 3 (information et communication, formation professionnelle, évaluation du personnel) sont formalisées.

3. Discussions

Les résultats de l'analyse descriptive présentés dans le Tableau 1 montrent que les pratiques de gestion des ressources humaines relatives à l'information et à la communication, à la formation professionnelle et à l'évaluation du personnel sont formalisées au Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé. Les Tableaux 2 et 3 montrent l'effet significatif des pratiques de gestions de ressources humaines sur la performance sociale du collège. Aussi, seuls la rémunération et le management participatif influencent positivement et significativement la performance sociale.

Ces résultats rejoignent les travaux d'I. K. Bandibeno et J. C. A. Ndong (2017) qui ont montré qu'il existe un lien positif et significatif entre les pratiques de GRH et la performance sociale des CTD. M. Arcandm, M. Bayad et B. Fabi. (2002) ont trouvé des résultats similaires au niveau des coopératives financières aux Canada. De façon beaucoup plus précise, T. C. Kutche (2012) a fait remarquer qu'au Cameroun, la plupart des établissements d'enseignement secondaire privés ne respectent pas les étapes du recrutement et très souvent, l'enseignant ne découvre pratiquement les obligations relatives à son travail que pendant l'exercice de ses fonctions.

L'étude menée par J. E. Delery et D.H. Doty (1996) a permis de conclure que les pratiques de partage des profits, de protection de l'emploi et d'évaluation du rendement des employés constituent d'importants déterminants de l'efficacité financière des banques américaines. Dans le même sens, M. Stephen et A. Verma (1995) ont démontré également une importante relation entre les pratiques visant la protection de l'emploi, les programmes de qualité de vie au travail et le niveau de profitabilité des entreprises.

M. A. Huselid et B. E. Becker (1997) ont trouvé une relation significative d'une part, entre l'investissement réalisé dans certaines pratiques RH dont notamment les pratiques d'évaluation du rendement, de rémunération et de gestion des carrières et d'autre part, l'accroissement de l'avoir des actionnaires.

Par ailleurs, J. Barette et M. Simeus (1997), ont prouvé l'existence d'une relation entre l'accroissement de l'efficacité financière de ces firmes

et la présence de certaines activités RH dont les activités de rémunération et d'évaluation du rendement. Dans la même logique, P. Berg (1999) observe que le niveau de satisfaction des employés américains du secteur de l'acier est aussi fortement relié à la présence de pratiques RH telles que les groupes autonomes de travail, la formation et la multiplication des canaux de communication.

Conclusion

Rappelons que l'objet de cette recherche était d'explorer les relations entre les pratiques en gestion de ressources humaines et la performance sociale. Ainsi, pour la collecte de données, nous avons construit un questionnaire et validé ses qualités métrologiques avant son administration. Enfin, pour l'analyse des résultats, nous avons eu recours à la corrélation bivariée de Pearson et à l'analyse de régression multiple.

Au terme de cette recherche, les résultats permettent d'affirmer que seules deux pratiques de gestion de ressources humaines influencent la performance sociale du Groupe scolaire du Collège Saint Joseph de Lomé. Aussi, toutes les pratiques de GRH de l'institut ne sont pas formalisées. A la lumière de ces constats, Il est impérieux que la direction du Collège envisage des mesures concrètes pour relever le niveau de formalisation des pratiques de GRH.

Il serait également de bon ton que des politiques adéquates en matière de rémunération et de management soient mises en œuvre afin d'améliorer la performance sociale du Collège. Nonobstant les insuffisances de cette recherche relevée plus haut, rappelons que ce travail a eu le mérite de s'intéresser à la gestion des ressources humaines et à la

performance sociale dans le milieu scolaire, une problématique peu traitée par les travaux antérieurs, et d'avoir comme cible principale de recherche le personnel enseignant. Puisque, la plupart des recherches en gestion de ressources humaines dans l'enseignement s'est focalisée sur le personnel de direction des écoles.

La recherche pourrait être poursuivie en intégrant d'autres volets de la performance notamment la performance scolaire. Il s'agirait, après avoir évalué les corrélations entre les pratiques de gestion de ressources humaines et la performance sociale, de voir l'influence de la performance sociale sur la performance scolaire des apprenants. Une telle étude aura alors pour population cible l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (direction, personnel administratif et enseignant, élèves et parents).

Références bibliographiques

- Bandibeno I. K. et Ndongo J. C. A., 2017 : « Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale des collectivités territoriales décentralisées au Cameroun », *Mondes en développement* 2 (n° 178), pp. 139-154.
- Barney J. & Wright M., 1998 : « On Becoming a Strategic Partner : The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage ». *Human Resource Management*, vol.37, n°1, pp 31-46.
- Barrette J. et Simeus M., 1997 : « Pratiques de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle dans les entreprises de haute technologie », *Actes du congrès annuel de la section Ressources humaines de l'Association des sciences administratives du Canada*, vol. 18, no 9, pp. 23-33.

- Bayad M., Arcand M., et Fabi B., 2002 : « L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité organisationnelle des coopératives financières canadiennes », *Annals of Public and Cooperative Economics*, vol. 73, no 2, pp. 215-240.
- Berthelot J.-M., 1985 : *Le piège scolaire*, Paris PUF, 1ère Edition.
- Berg P., 1999 : « The Effects of High Performance Work Practices on Job Satisfaction in the United States Steel Industry », *Relations Industrielles*, Vol.54, no1, pp. 111-134.
- Cour des comptes, 2013 : « Gérer les enseignants autrement » *Rapport public thématique*.
- Huselid M., 1995 : « The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover Productivity and Corporate Financial Performance », *Academy of Management Journal*, vol. 38 n°3, pp 635-672.
- Huselid M. A., Becker B, 1997 : « The impact high performance work systems, implementation effectiveness, and alignment with strategy on shareholder wealth », Published Online : 13 Dec 2017 <https://doi.org/10.5465/ambpp.4981101>
- Delery J. E., & Doty H E, 1996 : « Modes of Theorizing in Strategic Human Resource Management : Tests of Universalistic, Contingency, and Configurational Performance Predictions », *The Academy of Management Journal*, Vol. 39, Aug., No. 4, pp. 802-835.
- Kutche T. C., 2012 : *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale des établissements secondaires privés*

au Cameroun. Cas du collège La Bergère, mémoire Master 2,
IAE de Poitiers.

Morin E. M., Savoie A. et Beaudin G, 1994 : *L'efficacité de l'organisation.*

Théories, représentations et mesures, Gaëtan Morin
Editeur.

Laderrière P., 2006 « Gestion des ressources humaines dans
l'enseignement : où en est l'Europe ? », Journées
d'Approfondissement de l'expertise des groupes
académiques de pilotage de la formation des personnels
d'encadrement du 19-20 janvier à l'école supérieure
d'éducation nationale (ESEN) de France.

Liouville J. & Bayad M., 1995 : « Stratégies de gestion des ressources
humaines et performances dans les PME : résultats d'une
recherche exploratoire », *Gestion 2000*, vol. 1, pp. 159-179.

OCDE, 2005 : *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des
enseignants de qualité*, Editions OCDE, Paris.

Stephen M. et Verma A., 1995 : *Industrial Relations and Financial
Performance : Evidence from Unionized Canadian Firms,*
Forum on Canadian Workplace Practices, Document non
publié, Ottawa, On.

ORGANISATIONS AUTOUR DE LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE DANS UN CONTEXTE DE GLOBALISATION AU BENIN : FRAGILITÉS INSTITUTIONNELLES ET PLURALITÉ DES RATIONALITÉS DANS LES COMMUNES RURALES DE ZE AU SUD ET DE NIKKI AU NORD

Comlan Julien Hadonou

Université de Parakou-Bénin

julienhadonou@gmail.com

Résumé

Du tout Etat à l'Etat minimum voire absent, le monde rural est de plus en plus livré à lui-même au Bénin. Cela s'est traduit par la suppression des subventions de l'Etat, la responsabilisation des producteurs agricoles devant les charges liées à l'adoption d'outils techniques et technologiques et leur confrontation aux effets néfastes du marché. Dans ce nouveau contexte, les logiques paysannes ne vont pas toujours dans le sens de la sécurité alimentaire. La présente étude analyse les contraintes qu'exercent le désengagement de l'Etat, sa décentralisation et la globalisation sur la sécurité alimentaire durable dans les communes rurales du Bénin à partir des exemples de Zè au Sud et de Nikki au Nord du pays. La démarche méthodologique est fondée sur la recherche documentaire, des entretiens semi-directifs et l'administration d'un questionnaire aux cibles de la recherche : producteurs agricoles, agents de promotion de l'agriculture, unions de producteurs, partenaires techniques et financiers du secteur agricole, etc. Les résultats obtenus montrent trois situations importantes. D'abord, dans le Sud comme dans le Nord, les contraintes économiques imposent à plus de 90% de producteurs une agriculture de subsistance malgré la politique gouvernementale de mécanisation agricole. Ensuite, les

villes, en forte croissance, récupèrent la production agricole alimentaire à 2 agriculteurs sur 3. Enfin, on note un défaut de garantie de l'innocuité des aliments mis à la consommation des populations sur les marchés.

Mots-clés : Bénin, rationalités, globalisation, fragilités institutionnelles, sécurité alimentaire.

Abstact

The state disengages itself. In the farming world it resulted in the deletion of his subsidies and the responsabilisation of producers in their adoption of technical and technological tools and their confrontation to the ominous effects of the market. In this new context, farmers don't always go in the sense of the food security. The present research analyzes the constraints that the disengagement of the state, his decentralization and globalization exercise on the lasting food security in the farming Communes of Zè, in the South, and Nikki, in the North of Benin. The methodological gait is founded on the documentary research and a based land investigation, among others, on interviews and the questionnaire. The gotten results first show that in the South as in the North, the economic constraints impose to more of 90% of the peasants an agriculture of subsistence in spite of the governmental politics of agricultural mechanization, that then the cities, in strong growth, inhale the food agricultural production to 2 peasants on 3 and finally, a defect of guarantee of the safeness of food put to the consumption of the populations on the markets.

Key words: Benin, economic rationalities, institutional fragilities, globalization, food security.

Introduction

L'agriculture est la première source de richesse du Bénin. Ce secteur occupe 70% de la population active et contribue à 32.2% au Produit intérieur brut (PIB). Elle demeure riche en opportunités tant au niveau de la production, de l'exportation que de la transformation (INSAE, 2010). C'est un secteur qui exige pourtant de bonnes stratégies de développement. Au-delà de la pauvreté et de l'analphabétisme de la population rurale (INSAE, 2013 ; D. Cervantes-Godoy & J. Dewbre, 2010), d'autres difficultés menacent la vie au village et, au-delà, le développement du pays. D'abord, la production agricole est confrontée à d'énormes difficultés : l'écosystème se détériore et les conditions de vie en milieu rural ne s'améliorent pas (FMI, 2011 ; F. Gendreau, 1996). Ensuite, les réformes institutionnelles et réglementaires, adoptées sous la pression des institutions internationales, lient les mains à l'Etat et limitent ses ambitions de modernisation du secteur rural. Enfin, la globalisation, face à l'absence de barrières de protection, charrie jusque dans les terroirs agricoles les effets néfastes du libéralisme intégral.

En effet, après l'adoption de plusieurs réformes institutionnelles et réglementaires, sur insistance des institutions de Bretton Woods (E. Wamba dia Wamba, 2012), l'Etat béninois s'est retiré de certaines interventions dans le secteur agricole où ses investissements n'amélioraient déjà pas substantiellement la production, surtout dans le sens de la sécurité alimentaire. Des résultats encourageants ont été obtenus certaines années mais rarement de façon constante et consécutive. A chaque campagne agricole, des actions intenses sont

entreprises en direction des zones productrices de matières premières d'exportation comme le coton. Ces actions visent essentiellement à garantir et surtout à maximiser la production. Il n'existe pas une politique de développement globale et cohérente du milieu rural, qui tienne compte d'une dynamique de modernisation et qui requiert une synergie d'actions de tous les acteurs impliqués. La production des vivriers est alors doublement influencée par la politique publique d'encouragement des cultures d'exportation et par l'absence d'un mécanisme cohérent de prise en compte des besoins du milieu rural. Ces dernières années, le gouvernement et des ONG ont dû appuyer plusieurs communes agricoles, jadis autosuffisantes sur le plan alimentaire, afin d'éviter l'insécurité alimentaire (BAD, 2010). Les agriculteurs n'ont plus le contrôle de leur activité, pas plus que les structures publiques d'encadrement, tous conditionnés par l'environnement économique.

Dans ces conditions, sous quelles formes se présentent alors les enjeux de la sécurité alimentaire au Bénin ? L'objectif de cette recherche est d'analyser, à travers les différentes rationalités en compétition, les effets conjugués de la globalisation et des réformes institutionnelles et réglementaires de l'Etat sur la sécurité alimentaire dans les communes de Zè et de Nikki.

1. Matériel et méthodes

1.1. Zone de l'étude

Nikki et Zè sont deux communes rurales, à fortes potentialités agricoles et ouvertes sur des zones démographiquement importantes : les grandes villes du Sud pour Zè, les grandes villes du Nord et le Nigeria pour

Nikki. Le choix des deux communes est pour marquer les similitudes et les dissemblances dans la politique sécurité alimentaire au Bénin. En effet, éloignées l'une de l'autre (environ 600km), elles sont différentes par les conditions géographiques et agro-pédologiques, le climat et les cultures d'exportation. Ces deux communes présentent bien les contraintes majeures structurelles des agriculteurs face aux défis de la sécurité alimentaire dans un marché globalisé de production rentière.

1.2. Méthodes

La méthode est mixte et basée sur l'observation directe, les entretiens semi-structurés, la revue documentaire et le questionnaire. Les recherches documentaires ont permis d'analyser les évolutions paradigmatiques, thématiques et réglementaires de la problématique de la sécurité alimentaire au Bénin et ailleurs pour faire des comparaisons. L'enquête de terrain s'est déroulée entre le 20 et le 26 mars 2017 à Biro et Sérékali (Nikki), et entre le 13 et le 20 avril 2017 à Dodji-Bata et Zè-centre (Zè). Elle a pris en compte un échantillon de 97 personnes à raison de 44 à Nikki, 46 à Zè et 7 personnes-ressources non liées à l'une des deux communes. Les acteurs ciblés ont été catégorisés : les grands producteurs (produits d'exportation et denrées alimentaires : tubercules et céréales), les commerçant(e)s, les ménages, les techniciens agricoles, les élus locaux et les responsables de développement rural. Dans le cas de Nikki, les grands cotonculteurs sont aussi des producteurs de maïs et parfois d'igname. Au total, 7 commerçants dont 2 hommes, 3 techniciens agricoles, 64 agriculteurs, 4 élus locaux, 17 chefs de ménages et 2 directeurs départementaux du ministère du commerce ont été enquêtés

sur les deux communes. Les données collectées portent sur, entre autres, les superficies emblavées, les spéculations produites, les quantités récoltées et les marchés desservis. Elles permettent de renseigner le taux de nutrition des ménages, la politique économique publique, les stratégies familiales en matière d'alimentation, etc. Le traitement informatique a été fait avec le logiciel sphinx plus. Le tableau 1 récapitule les cibles de l'enquête selon les communes.

Tableau N°I : Répartition des enquêtés

Zones ou institutions d'enquête	Commune de Nikki		Commune de Zè		Institutions Indépendantes
	Biro	Sérékalé	Dodji-Bata	Zè-Centre	
Cibles					
Producteurs de rente	-	7	3	6	-
Producteurs de vivriers	8	16	13	11	-
Commerçants de vivriers	3	-	1	3	-
Elus locaux	-	2	1	1	-
Chefs ménages	3	5	4	5	-
Cadres /ministère du commerce	-	-	-	-	2
Techniciens agricoles	-	-	-	-	3
Total	14	30	22	26	5

Source : Enquêtes de terrain mars-avril 2017

2. Résultats

La sécurité alimentaire est au cœur de plusieurs politiques étatiques et institutionnelles. Si des études se focalisent sur le changement climatique, facteur qui agit indiscutablement sur la production agricole, au Bénin, d'autres facteurs sont à prendre aussi en compte dans l'analyse de la situation. Il s'agit de l'organisation structurelle, institutionnelle et économique de l'Etat béninois dans le contexte de globalisation.

2.1. Le désengagement, la décentralisation et la globalisation au Bénin : trois niveaux de fragilisation de l'Etat

Sous le couvert du Programme d'ajustement structurel (PAS), les acteurs de tous les secteurs de production ont été confrontés à la vague dévastatrice du désengagement, suivie peu après de la décentralisation. La globalisation n'est que la consécration de la suprématie du marché libéral, dont les deux premiers processus étaient les chevaux de Troie.

2.1.1. Le désengagement de l'Etat : un nœud coulant tenu de l'extérieur

La chute du Mur de Berlin de novembre 1989 a anéanti le système bipolaire de contrôle du monde économique, à savoir les constellations américaine et russe. Les conséquences ont été sans limite dans les pays en développement, y compris le Bénin. La dislocation des ensembles les contraint désormais à défendre, presque individuellement, leurs intérêts face aux autres puissances, dans un état de fragilité économique et structurelle. Le coup fatal pour les institutions économiques au Bénin a été le régime des programmes d'ajustement structurel (PAS), imposé par le

Fonds monétaire international (FMI) vers la fin des années 1980. En ligne de mire, non seulement le désengagement de l'Etat de tous les secteurs de production mais aussi la liberté individuelle. En effet, « ... les programmes d'ajustement structurels ont prescrit le désengagement de l'État des secteurs de production, plus de démocratie, une bonne gouvernance » (M. Moupou et L. Akei Mbanga, 2008, p.163). Il y a eu des résistances mais le désengagement a été effectif, avec ses principes : « recentrage de l'État sur ses fonctions de définition de politique et de service public, libéralisation de la filière et transfert aux privés de l'amont et l'aval de la production, transfert de la gestion des aménagements aux organisations paysannes » (P. Lavigne-Delville, 1997, p. 9).

Le « moins d'Etat » est devenu la règle qui s'est imposée à tous. Le désengagement de l'Etat soulage les caisses publiques. Il réduit cependant la marge de manœuvre de l'Etat dans les secteurs très économiquement importants, principalement celui de l'agriculture. En effet, au-delà des privatisations des services publics, des compressions et des départs volontaires des agents de l'Etat, les controverses dans les zones rurales sont nombreuses (C. J. Hadonou, 2012). L'Etat est, en réalité, amené à se retirer d'un secteur qui représente plus de 34,3% de ses recettes d'exportation (2011). Il a arrêté la subvention des filières agricoles, sauf dans le secteur cotonnier, laissant aux agriculteurs la responsabilité de la production. On note aussi la limitation voire l'absence de financement des institutions de vulgarisation et de production agricole qui rend de fait payant l'appui technique des structures publiques aux agriculteurs individuellement ou en groupement d'agriculteurs. Cependant, lâcher ses

bases de production revient à abandonner son pouvoir de domination sur les masses rurales, à se priver de ressources économiques directes et à s'affaiblir politiquement et économiquement.

Finalement, débarrassé de ses industries, de son personnel qualifié, de ses filières de production et du contrôle des agriculteurs, le Bénin se trouve paralysé économiquement et politiquement¹. Ainsi, l'Etat béninois a investi plus de 13 milliards FCFA entre 2010 et 2013 pour soutenir la filière du coton. Le désengagement, tel un nœud coulant tenu de l'extérieur, asphyxie et fragilise les capacités d'action de l'Etat dans tous les domaines, surtout ceux de la production économique et sociale. Une fragilité qui peut prendre des proportions inquiétantes lorsque les nouveaux acteurs des principales filières agricoles sont suffisamment puissants pour bloquer leur fonctionnement en cas de différends avec l'Etat. C'est le cas lors de la campagne cotonnière 2013-2014. Le conflit entre l'Etat et le président du Conseil d'administration de l'Agence Interprofessionnelle du Coton (AIC) a conduit à la suspension de la fourniture des intrants, compromettant toute la production. L'Etat a dû mobiliser les forces de l'ordre pour imposer le bon déroulement de la campagne. Or, le service public n'est pas plus efficace avec les collectivités locales issues de la décentralisation.

¹ Avant son retrait, l'Etat contrôlait toutes les chaînes de production, de transformation et de commercialisation des produits agricoles d'exportation. Il se procurait ainsi d'énormes ressources financières.

2.1.2. Décentralisation et production agricole : les chimères du développement à la base

Dans la foulée du désengagement de l'Etat se trouve la décentralisation « imposée ». Selon P.-J. Laurent (2006, p. 3) :

« La décentralisation, replacée dans son contexte d'élaboration et donc dans une perspective diachronique, renvoie à une doctrine importée et à une imposition institutionnelle et cela dans un environnement où les Etats africains, n'ont jamais vraiment pu imposer un monopole d'allégeance citoyenne sur les groupes (dans le sens des identités de communautés) ».

Les États sont incités à décentraliser une plus grande part de leurs responsabilités par un transfert des pouvoirs, des ressources et des fonctions stratégiques (A. Diemer, 2001). Désormais, les aides internationales sont conditionnées par la décentralisation de l'Etat. L'Etat central, reconnu responsable de tous les maux qui freinent le développement est appelé à laisser la gestion de certaines affaires publiques aux populations elles-mêmes. La décentralisation s'est imposée concrètement au Bénin avec les élections municipales et communales de 2002 et 2003. Le processus a abouti à la création de 77 communes dont trois municipalités. Ces communes ont compétence dans plusieurs domaines dont, entre autres, la promotion de la production agricole. Mais la pratique ne reflète pas les attentes.

En effet, après 20 ans de parcours, les communes n'ont toujours pas les moyens d'asseoir le développement à la base. Elles souffrent de plusieurs insuffisances, en ressources économiques mais aussi en savoir-faire dans les services techniques, en personnel, quantitativement et qualitativement. R. Lemarchand (2006), en faisant référence à R. Putnam

(1993), résume bien la situation en estimant que la décentralisation est avant tout une affaire de capital social, c'est-à-dire de ressourcement à la base ; c'est par la mise en place de réseaux de solidarités horizontales, fondées sur la confiance mutuelle, que doit s'étayer la vie communautaire dans le sens d'une participation plus active aux affaires des collectivités de base. Or cette action, pour être efficace, doit tenir compte, et éventuellement se substituer au jeu des multiples solidarités de type vertical qui, partout en Afrique, sous une forme ou une autre, limitent la participation, détournent les financements, entravent l'allocation des ressources, et renforcent l'emprise de l'État. Comment opérer le passage du clientélisme politique au capital social ? »

Dans le cas du Bénin, les travers sont encore nombreux. Le capital social reste une chimère. La puissance publique, dépossédée de ses structures économiques par le biais du désengagement, rechigne à céder aux communes le peu de compétences et de ressources dont elle dispose. Les transformations institutionnelles et politiques sont lentes et l'État, loin de s'effacer, est encore plus présent et plus prégnant sur toutes les initiatives de développement (C. J. Hadonou et A. Imorou, 2016). Le pouvoir est allé à la base en même temps que les luttes pour son acquisition. Ces conflits politiques ont plusieurs fois abouti à la destitution des maires (Parakou, Natitingou, Ouidah, etc.), au blocage du fonctionnement des mairies. Ils ont ainsi conduit à une compromission des initiatives de développement à la base. Inscrire dans la durée l'action publique, lorsque les acteurs jouissent d'une appartenance ethnique ou communautaire faible, ne peut se réaliser que par des concessions

compromettantes et/ou la corruption. En conséquence, peu de maires ont la capacité de soutenir de façon efficiente les activités agricoles. Sans ressources, ils doivent parfois parer au plus pressé devant certaines urgences sociales comme la construction des salles de classe, l'aménagement de certaines voies ou le soutien financier à des groupements de femmes. Finalement, le retrait de l'Etat n'est pas compensé par les collectivités locales. Les producteurs sont ainsi livrés, presque seuls, aux affres de la globalisation, car les effets des marchés mondiaux de matières premières agricoles ont des répercussions jusque dans les zones rurales.

2.1.3. Les contraintes productives de la globalisation économique et institutionnelle

Le désengagement de l'Etat et la décentralisation constituent des étapes vers la globalisation dans les pays en développement. Pour P.J. Laurent & J. P. Peemans (2006) « La globalisation elle-même doit être aussi analysée comme un rapport de force entre acteurs et pas seulement comme un phénomène économique. Elle n'est pas indépendante de l'évolution du contexte historique et géopolitique des années 1980. ». La chute du Mur de Berlin et le triomphe du capitalisme ont ouvert les portes de la mondialisation et de la globalisation sur le continent. Les nouvelles orientations ont même parfois pris l'allure de nouveaux slogans et de nouvelles conditionnalités du développement (et aussi de l'aide au développement) : désengagement de l'Etat, promotion de la société civile, promotion de la régulation par le marché, appui aux processus de démocratisation, lutte contre la corruption et exigence de la gouvernance

et de la transparence dans la gestion des affaires publiques à tous les niveaux (C. J. Hadonou, 2012). Dès lors, les concepts de "globalisation" et de "mondialisation" se sont imposés comme concepts fédérateurs de l'ensemble des dynamiques économiques et politiques d'uniformisation du monde autour de l'économie de marché et du libéralisme politique qui traversent les pays du monde (J. Damon et O.J. Igue, 2003, p.104). Il ne s'agit pas ici de faire la genèse de la globalisation. L'intéressant, c'est plutôt ses implications sur les relations entre les Etats dans le monde, et surtout les conséquences de ces rapports entre pays développés et pays en développement sur le plan économique. La globalisation est le pendant actif de la mondialisation qui est, selon A. Diemer (2001) ; la prétention de soumettre la planète entière aux mêmes règles, aux mêmes normes, aux mêmes valeurs. Elle implique la mise en concurrence, à l'échelle mondiale, de toutes les entreprises. A l'instar du désengagement et de la décentralisation, la globalisation est aussi une réalité imposée de l'extérieur, qui enlève aux Etats faibles toute capacité de contrôle de leur système économique. Les implications sont plus sensibles quand il s'agit de produits agricoles.

L'agriculture a rejoint le cadre général régulant le commerce international lors du cycle de l'Uruguay selon M. Filippi et *al.* (2008). Mais la lutte sur le marché international est très âpre entre puissances économiques². Qu'en sera-t-il alors des pays en développement soumis aux

² Les Etats-Unis n'ont pas hésité à sommer la Communauté européenne de démanteler son système de restitution parce que la production agricole européenne ayant rapidement généré des excédents, lui grignotait des parts de marché (Filippi et al, 2008).

conditions de production très pénibles. L'Organisation Mondiale pour le Commerce (OMC) a été créée en 1995 pour libéraliser le commerce mondial. Face à la faiblesse des pays du Sud devant la concurrence des pays industrialisés (en général du Nord), plusieurs accords pour leur permettre un accès avantageux aux marchés ont été initiés sans succès. Selon la CEDEAO (2004, p. 104) :

« La concurrence à l'exportation est probablement l'un des sujets de négociation les plus conflictuels. Les subventions à l'exportation, principalement utilisées par l'Europe, sont fortement critiquées par une très grande majorité des membres de l'OMC. Elles apparaissent souvent comme la caricature d'une concurrence déloyale. La dénonciation dans le cadre de l'organe de règlement des différends l'atteste, qu'il s'agisse de la politique de la banane, du sucre ou du coton par exemple ».

Pendant que les institutions de Bretton Woods interdisent les subventions aux producteurs agricoles dans les pays du Sud, les pays du Nord continuent de le faire pour des produits soumis aux mêmes marchés. Produire pour le marché international ou pour la sécurité alimentaire devient un dilemme que seules les rationalités des acteurs permettent de lever.

2.2. La sécurité alimentaire dans un contexte de globalisation : de la pluralité des rationalités

L'Etat, les collectivités locales, les partenaires techniques et financiers et enfin les agriculteurs agissent chacun en fonction de l'environnement économique, des avantages et des opportunités. Face au besoin économique des acteurs, la sécurité alimentaire n'est pas toujours un objectif irréductible, même si elle est au centre des discours.

2.2.1. L'inefficacité d'une politique agricole commune sous-régionale

La globalisation intègre tous les pays en un système unique. Il n'y a plus de frontière et les normes nationales sont submergées par de nouvelles, créées par la mondialisation. Devant l'ampleur d'un tel système, il est illusoire de croire que les mesures prises par un seul pays arriveront à modifier la donne. Le Bénin est membre de plusieurs organisations sous régionales, régionales et continentales. La Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), en est une. En 2005, la CEDEAO a adopté sa politique agricole commune pour les 15 Etats membres. Cette politique a pour objectif de « contribuer de manière durable à la satisfaction des besoins alimentaires de la population, au développement économique et social et à la réduction de la pauvreté dans les Etats membres, ainsi que des inégalités entre les territoires, zones et pays ». Elle vise à la fin, la « souveraineté alimentaire » des pays de la sous-région. Mais « si les aspects réglementaires ont beaucoup progressé, les instruments de politiques publiques fondées sur des incitations s'avèrent plus long à mettre en œuvre (Inter-Réseaux, 2016, p.7). Les initiatives transrégionales peinent donc à s'affirmer sur le terrain. Il est dénoncé plusieurs entraves parmi lesquelles : les barrières linguistiques, monétaires, commerciales ainsi que quelques disparités économiques comme le niveau de développement des pays, le poids de la dette et la dynamique de la croissance économique (CEDEAO, 2004 ; OXFAM, 2015).

Le processus, déjà long, demande plus d'investissements politiques et économiques. Il faut aplanir les barrières citées plus haut et créer les

conditions nécessaires surtout aux agriculteurs, acteurs principaux dans l'atteinte des objectifs. L'exemple de l'Union européenne est à titre indicatif. Selon M. Filippi et *al.* (2008, p. 35) :

« [La politique agricole commune (PAC)] a vu le jour en 1962 avec pour objectif principal de rendre les six pays membres de la Communauté Economique Européenne autosuffisants. Les mesures prises par la première PAC ont été très incitatives pour les agriculteurs et les résultats ne se sont pas fait attendre : certains ont pu écouler toute leur production, les agriculteurs ont donc investi massivement dans de nouvelles techniques de production et de nouveaux matériels pour augmenter leur volume de production. La PAC a donc été revue en 1992, car les objectifs assignés à la première ont dépassé les espérances : non seulement les pays européens sont autosuffisants en alimentation, mais ils sont même pour la plupart excédentaires ».

Les dissemblances sont aussi institutionnelles. Selon Inter-Réseaux (2016, p. 7) :

« Le département Agriculture, Environnement et Ressources en eau dispose d'une quarantaine de personnes au sein de ses 3 directions. À titre de comparaison, la seule direction générale de l'agriculture de la Commission européenne se divise en 13 directions subdivisées en 54 unités employant au total 1 200 fonctionnaires, signe de la priorité accordée au secteur agricole. »

En l'absence d'une politique agricole commune fonctionnelle, les efforts des uns sont absorbés par les autres, les frontières poreuses facilitant l'exportation des produits agricoles alimentaires vers les pays voisins. Nikki, une commune frontalière, produit essentiellement pour le marché nigérian. Et comme Nikki, toutes les communes rurales produisent pour la commercialisation.

2.2.2. L'Etat et les PTF : de la rentabilité des investissements

Le développement rural s'est énoncé en des objectifs à atteindre dans un court terme dont la diversification des filières agricoles, la contribution à l'amélioration du niveau de vie des populations par l'augmentation du pouvoir d'achat des producteurs, la lutte contre la pauvreté, le contrôle de la qualité et l'innocuité des aliments. Un autre point important est le maintien de la sécurité alimentaire et nutritionnelle dans un contexte de forte croissance démographique³. Des projets, dont certains conduits directement par les partenaires au développement, sont lancés en direction du monde rural : le Projet de vulgarisation de l'apport culture continental ("Provac JICA"), le Programme d'Appui pour le Développement Rural (PADER), le Projet d'Interventions locales pour la Sécurité Alimentaire (PILSA), etc. Des milliards de francs ont été mobilisés pour le développement agricole et surtout pour la sécurité alimentaire, sans effets notables, absorbés par le circuit de l'aide. En effet, selon S. N. Tomety (1999, p.101) :

« L'Etat béninois n'a jamais pu disposer de ressources propres suffisantes à affecter aux CARDER. Ils dépendent en conséquence fortement de l'aide extérieure qui finance plus de 80% de leur budget d'équipement. Les subventions qui concourent à plus de 75% de leur fonctionnement sont couvertes à plus de 45% par les bailleurs de fonds étrangers ».

Les actions engagées dans le secteur n'ont donc pas encore permis le développement des filières agricoles. Les ruraux se sont appauvris au fil des années et l'insécurité alimentaire contraint parfois l'Etat à faire appel à l'aide internationale (BAD, 2010 ; S. D. Sotindjo, 2001).

³ Déclaration de politique de développement rural, en juin 2000

Dépourvu d'alternative, l'Etat est attaché à la culture du coton à cause de son impact majeur sur l'économie du pays. C'est aussi le principal secteur d'investissement des PTF ; il offre les meilleures garanties de remboursement. Cependant, le coton, même si les statistiques de 2016-2017 sont flatteuses avec 426000 tonnes, les conséquences dans les milieux ruraux sont énormes. Les terres de production sont sous pression chaque année, brûlées par les herbicides, lessivées par les engrais et autres produits de traitement. Pour la campagne 2017-2018, plus de 500 000 litres de glyphosate ont été importés. Ces produits de traitement ne sont pas tous conformes aux normes. Ils ne sont pas sans conséquences sur la sécurité alimentaire surtout en ce qui concerne l'innocuité des produits agricoles. La question de durabilité se pose dans toutes les zones de production agricole d'autant plus que les acteurs à la base ne poursuivent pas les mêmes objectifs.

2.2.3. La production agricole à la base : à la recherche d'une synergie d'action

Le Secteur communal de développement agricole (SCDA) est la structure officielle qui assure le destin de la sécurité alimentaire au niveau des communes. À Zè comme à Nikki, ce service déconcentré du Ministère de l'Agriculture a pour mission de promouvoir le développement agricole à l'échelle de la commune. Il n'a pas une relation hiérarchique directe avec les autorités locales. Leur relation fonctionnelle est orientée vers l'assistance conseil en matière de développement agricole. Il prête assistance aussi dans l'élaboration du Plan de Développement Communal, la mise en œuvre de la stratégie de financement local à travers

le Fonds d'Appui au Développement des Communes (FADeC), le Fonds National pour la Sécurité Alimentaire (FNSA) et les Fonds Communaux. Mais à l'endroit des agriculteurs, ses services sont désormais rémunérés. Il est alors difficile aux populations rurales de rémunérer les services jadis gratuits.

À Sérékali (Nikki), un des greniers vivriers du Nord-Bénin, la campagne 2015-2016 a été calamiteuse. Les récoltes d'igname, dont cet arrondissement est le grenier, ont été très en deçà des espérances : 0,5 tonnes à l'hectare à cause de l'utilisation d'engrais de mauvaise qualité. De peur d'intoxication, la récolte a été utilisée comme semence la saison suivante. Les agriculteurs s'approvisionnent en intrants sur des marchés de contrebande pour éviter de payer les services des agents de l'Etat et se retrouvent parfois avec des produits de mauvaise qualité. Pour cette année, le maïs et autres denrées alimentaires sont importés de Cotonou.

À Zè, grande productrice de maïs, c'est l'appui des ONG, notamment Hunger Free World-Bénin, qui permet d'éviter la malnutrition dans certaines familles. A Dodji-Bata, arrondissement d'intervention de cette ONG, les agriculteurs, pourtant grands producteurs de maïs sont régulièrement en insécurité alimentaire. Ils vendent trop tôt et moins cher leurs productions sous la pression des villes environnantes. La majorité des ménages enquêtés (87,5 %) affirment qu'ils ne disposent pas de nourriture suffisante durant toute l'année. Les périodes de soudure varient d'un ménage à un autre mais correspondent en général aux mois de sécheresse (août à septembre et novembre à mars).

Par le biais des projets, certains producteurs bénéficient des équipements pour la production et la transformation des produits agricoles. Ils bénéficient également de l'intervention des structures d'encadrement pour des appuis techniques. Les projets comme les faiseurs de développement sont nombreux dans les zones rurales. Ils visent aussi bien la consolidation de la décentralisation que l'amélioration de la sécurité alimentaire. Le Projet de Sécurité Alimentaire par l'Intensification Agricole (PSAIA) en est un. Il n'appuie pas la politique agricole définie dans les PDC mais plutôt ceux définis depuis les bureaux par les bailleurs de fonds. Le manque de ressources des communes ne permet pas, non plus, le financement de l'agriculture sur le budget de la Commune. Les différents acteurs collaborent donc sur les intérêts communs que portent bien souvent les cultures d'exportation.

La commune, à l'instar des ONGs, fait alors la promotion des cultures d'exportations (le coton pour Nikki, le palmier à huile et l'ananas pour Zè) dans l'intention d'en tirer des taxes. Des céréales sont aussi promues mais elles rentrent dans la dynamique du marché, comme le riz pour des populations qui ont le maïs comme aliment de base. La réticence des Ministères de l'Agriculture et des Finances aux transferts des ressources fiscales et de leurs personnels vers les collectivités locales handicape les actions de développement à la base. Les apports financiers, au lieu de contribuer à un fonds commun pour le développement agricole, sont plutôt répartis suivant des critères variant d'un partenaire à un autre et suivant des réseaux variés, avec des priorités différentes. Des zones concentrent alors un grand nombre de partenaires pendant que d'autres

en cherchant désespérément. Les agriculteurs, après les multiples expériences avec l'Etat, ses services déconcentrés et les partenaires au développement savent désormais élaborer leurs stratégies de survie face aux contextes qui changent incessamment.

2.3. Transformation du contexte réglementaire et institutionnel et les stratégies d'adaptation ou de contournement des agriculteurs

La globalisation est un piège pour les agriculteurs du Sud. Elle exige des connaissances et compétences que ceux-ci n'ont pas toujours. Comment faire face aux contraintes du contexte et aux variations des cadres réglementaires et institutionnels ? La question se pose sous forme de formation, de soutien en matériels agricoles et d'appuis financiers.

2.3.1. Les agriculteurs face aux contraintes du nouveau paradigme agricole

Le désengagement de l'Etat est souvent vécu comme un abandon par les agriculteurs au lieu d'être considéré comme leur responsabilisation. Ces conflits de sens sont à la base de beaucoup de dysfonctionnements dans le système de production agricole et surtout dans la construction de la sécurité alimentaire. A Nikki comme à Zè, l'agriculture est pluviale. Aucun système de rétention d'eau (barrage, irrigation, etc.) au profit de l'agriculture n'est construit dans ces communes. Les agriculteurs ont essentiellement recours à leurs savoirs endogènes pour organiser leurs campagnes agricoles. « Les pluies qui tombent de nuit ne durent pas. On ne sème pas non plus lorsqu'elles sont accompagnées de grands vents », avertit le Chef de l'Arrondissement de Sérékalé, un grand producteur de

coton et de céréales, plusieurs fois honoré par le gouvernement. La maîtrise des techniques endogènes de contrôle de la nature n'empêche pas souvent la survenue de contretemps comme l'arrêt brusque des pluies, leur abondance nocive ou alors le saupoudrage insuffisant pour porter à maturité les fruits. Des études en cours tendent à montrer une corrélation entre le changement climatique et la sécurité alimentaire. Un rapport note pour le département du Borgou « une mauvaise répartition des pluies dans le temps et dans l'espace provoquant une longue poche de sécheresse avec un impact négatif dans la mise en place des cultures et sur leur état végétatif » (MAEP, 2014). Le constat inquiétant est la diminution de la hauteur des eaux tombées : une hauteur moyenne d'eau de 937,07 mm en 53 jours contre 1281,47 mm en 63 jours à la même période de 2012. La même tendance est notée dans les départements du Sud.

Les moyens de production sont rudimentaires et sont basés sur la force de travail des agriculteurs. Aucun paysan parmi les enquêtés n'utilise la culture attelée ni dans la commune de Zè ni dans la commune de Nikki. Le projet de mécanisation agricole, porté par le gouvernement précédent, s'est révélé un échec. Les agriculteurs se sont endettés et les motoculteurs vendus sont peu adaptés aux sols des bénéficiaires. De plus, les pièces de rechange ne sont pas disponibles sur le marché local. Les machines agricoles et leurs appareillages sont installés sous les intempéries dans les CARDER d'Abomey-Calavi et de Parakou, à quelques kilomètres des champs.

Les intrants agricoles sont utilisés par les agriculteurs mais à des échelles variées. Ils se donnent toute la liberté dans leur choix, malgré les

prises en garde des techniciens agricoles. 28 agriculteurs enquêtés à Sérékalé et à Biro (Commune de Nikki), soit plus de 90%, sélectionnent eux-mêmes les intrants à utiliser dans leurs champs. Ils se les procurent sur des marchés parallèles et dans les pays voisins. Les choix sont essentiellement fonction des prix. En effet, ces producteurs jugent élevé le coût des engrais vendus par les services publics. A Zè, ce taux d'adoption des engrais est seulement de 30%, soit 10 agriculteurs sur les 33 enquêtés dont 9 essentiellement pour les champs d'ananas et de palmiers à huile. Les céréales à Zè, contrairement à Nikki, ne bénéficient pas d'engrais, même si cela est recommandé pour les semences améliorées fournies par le SCDA. Cette situation est devenue complexe avec les failles dans la fourniture de semences ou d'engrais. « L'insuffisance d'engrais vivriers par endroits a conduit les cotonculteurs à un détournement de l'engrais coton vers les vivriers et par conséquent à un sous dosage. » (MAEP, 2014). La conséquence est double : mauvaise récolte et mauvaise qualité de la récolte.

A ce spectre s'ajoutent les effets imprévisibles de l'économie de marché. Les agriculteurs sont souvent confrontés aux fluctuations des prix sur les marchés nationaux et internationaux.

2.3.2. La volatilité de la production et des prix

La croissance démographique autour des deux communes d'étude a créé une inflation des demandes en denrées alimentaires. Les petits producteurs de céréales ne portent plus vers les marchés leur production. Ils sont assiégés dans les champs par les acheteurs qui leur font parfois des prix tentants. Le maïs, comme l'anacarde, la mangue et autres fruits sont

vendus sur pied. L'agriculteur se retrouve ainsi dépossédé de sa récolte et contraint de gérer le revenu obtenu jusqu'à la saison suivante. La parade se trouve dans les deuxièmes semis qui sont faits aussitôt que les fruits mûrs sont emportés par le commerçant. Les semences améliorées sont alors privilégiées dans ce cas. Mais très souvent, les pluies de fin de saison ne sont pas suffisantes pour garantir la réserve domestique. Sur les marchés des environs, les prix passent rapidement du simple au double.

Le sac de 100 kg de maïs est vendu à 8 000 F à la fin de la saison de 2016, en novembre. Le même sac revient à 18 000F en juin 2017 soit une hausse de 225%. Le prix du maïs sur les marchés du Nord (Parakou) est à 700 F le kg, le haricot à 700F, le riz à 500 et le gari à 500 F (juin 2017). La hausse des prix des denrées alimentaires sur les marchés accentue davantage la pauvreté des populations rurales. En même temps, la globalisation introduit des produits alimentaires étrangers qui eux, paradoxalement, sont à de prix abordables. Ainsi, le kilo de maïs coûte 500 FCFA, le même prix que la même quantité de farine de blé. Il en est de même d'autres denrées alimentaires et les produits carnés congelés ou les pâtes alimentaires.

L'alternative qui s'offre aux agriculteurs des deux communes est la production de rente. Le coton à Nikki est la culture principale. Elle bénéficie d'un suivi assidu de la part des services publics et dispose d'un circuit de collecte et de commercialisation bien organisé. Il est aussi la seule culture dont les intrants sont subventionnés. Les agriculteurs remboursent souvent leurs achats d'intrants à la fin des campagnes. Cette culture est pratiquement la seule dont les agriculteurs sont sûrs de bénéficier des

fruits de leurs investissements, l'Etat étant le garant de toute la filière, même si c'est une agence qui assure son fonctionnement. C'est aussi le cas du palmier à huile, plante pérenne, dont le paysan, dans la commune de Zè, bénéficie des dividendes sur plusieurs années. Cette dernière commune développe aussi la production de l'ananas. Sa production a intégré le circuit des grands exportateurs d'ananas en direction de l'Union européenne. L'agriculteur produit donc pour les autres et en retour consomme ce qui vient d'ailleurs. La sécurité alimentaire pourra-t-elle venir de l'extérieur ?

2.3.3. De l'innocuité des produits sur les marchés

Le scandale, sur le plan international a été, au début du mois d'août 2017, l'affaire des œufs contaminés au Fipronil. Plusieurs pays européens ont dû retirer des rayons des supermarchés des millions d'œufs. Quelques mois avant, c'était le scandale des viandes impropres à la consommation venant du Brésil et ayant touché pratiquement tous les continents. Le marché globalisé n'uniformise pas que les habitudes alimentaires, il répand par le même biais, à une vitesse inimaginable, les produits impropres à la consommation sur les zones d'échange du monde entier.

Par arrêté ministériel, le Bénin a suspendu l'importation des produits carnés venant du Brésil. Le mois de septembre 2017 a été marqué par le tilapiavirus qui serait contenu dans les poissons même congelés. Une fois encore, un arrêté ministériel a mis fin aux importations. Qu'en est-il lorsque les autorités ne sont pas informées ? Plusieurs produits alimentaires venant de l'Asie sont aussi décriés comme étant de mauvaise qualité donc nuisibles à la santé. Il est cité des boîtes de conserves de

tomates, des pâtes alimentaires, des bouillons culinaires et même du riz⁴. Globalement les marchés sont envahis par des produits dont l'innocuité n'est pas garantie. La porosité des frontières rend le contrôle difficile entre Etats, aussi bien pour la sortie de la production que pour l'entrée des contrefaçons ou des produits de mauvaise qualité. Les menaces sur la qualité des produits alimentaires sont aussi bien internes qu'externes. Dans les zones rurales, elles passent par les intrants utilisés dans la production et les semences.

En effet, l'utilisation des herbicides non qualifiés et des semences génétiquement modifiées n'a pas encore bénéficié d'une étude appropriée. Cependant des études dans certaines zones de production de coton ont montré la présence des produits chimiques dans les viandes de pintades, de bœufs et même dans les œufs. Si, en comparaison avec le Fipronil, on considère qu'il faut ingérer une grande quantité pour en souffrir, aucune étude n'a pu établir la proportion de produits néfastes contenue dans ces denrées alimentaires vendues sur les différents marchés et répandues jusque dans les hameaux du pays.

3. Discussion

À Zè comme à Nikki les agriculteurs sont confrontés à des difficultés d'ordre technique et logistique. Limités économiquement, ils n'ont pu bénéficier de l'appui des structures techniques de l'Etat, sauf pour le coton. Les implications affectent aussi bien l'Etat et ses services déconcentrés que les producteurs agricoles à la base. Cette situation est la même que

⁴ Le scandale du riz en plastique a touché pratiquement tous les pays de l'Afrique de l'Ouest, du Sénégal au Nigeria.

présente P. Lavigne-Delville (1997) sur le cas des coopératives de production du riz de l'Office du Niger. La sécurité alimentaire tombe en conséquence dans une situation complexe où les différents acteurs concernés éprouvent de difficultés à jouer entièrement leurs rôles.

Selon B. Harlander et *al.* (2002), il ne peut en être autrement dans la mesure où les Etats de l'Afrique subsaharienne n'ont jamais eu les moyens de créer les environnements pour un bon fonctionnement des filières après leur contrainte au désengagement. Plusieurs études, dont entre autres B. Contamin (1997) au Cameroun, E. Cheyn & *al.* (2000) en Côte d'Ivoire, ont démontré sans équivoque que ce diktat a littéralement désarticulé le système économique et social de tous les pays qui y ont été soumis. Ainsi, aucune approche de désengagement n'a permis une recomposition paisible des acteurs autour des filières agricoles ni un fonctionnement adéquat des filières. La décentralisation de l'Etat a, de la même façon, conduit les acteurs vers des conflits d'attribution, mettant en difficulté les actions de développement.

Comme le constatent P. Hassenteufel & J. Fontaine (2014, p.16) :

« [...] la production des politiques publiques, retravaillées au niveau local, ne peut se réduire à une lecture en termes de « fin de l'État » ou de « prééminence du local » ou, à l'opposé, de « retour de l'État », dans la mesure où les recompositions à l'œuvre sont d'une complexité croissante ».

Comme l'affirme E. Wamba dia Wamba (2012) « l'ultralibéralisme est allé jusqu'à exiger à défaut de la disparition de l'Etat au moins la réduction à ses seules fonctions policières. Il s'agit d'une mise à sac de l'Etat par des privatisations forcées. De fait, le désengagement, la décentralisation et la

globalisation constituent trois niveaux de fragilité de l'Etat : le Bénin perd en partie sa souveraineté.

L'insécurité alimentaire est souvent liée à des troubles politiques (FAO, 2006). Mais des pays politiquement stables comme le Bénin n'en sont pas à l'abri (BAD, 2010). Le régime précédent (2006-2016) a essayé de ramener l'Etat à un rôle plus centralisé auprès des agriculteurs. Certaines institutions agricoles ont été réhabilitées et des réformes entreprises. Les Centres régionaux pour la promotion agricole (CERPA) sont redevenus des Centres agricoles régionaux pour le développement rural (CARDER). Les surplus de vivriers sont rachetés par l'Etat qui, à travers le Fonds alimentaire de soutien (FAS) et les boutiques témoins, a remis dans la circulation ces surplus pendant les périodes de soudure, stabilisant ainsi les prix sur les marchés. Mais le nouveau gouvernement est déjà revenu sur plusieurs décisions. Financer les activités agricoles et garantir la sécurité alimentaire induit une tension entre la capacité de l'Etat à trouver des ressources financières suffisantes et ses obligations sociales.

Plusieurs analyses suggèrent cependant le retour d'un Etat central fort, qui régule les systèmes de production et de commercialisation des produits agricoles et surtout des vivriers. Ceci rentre d'ailleurs dans la nouvelle dynamique en cours dans plusieurs pays, dont la grande Amérique de Donald Trump, jadis chantre de l'ultralibéralisme, qui prône à présent le protectionnisme.

Conclusion

Zè et Nikki sont deux communes rurales dont les agriculteurs connaissent des expériences particulières de production et de jouissance

de leur récolte. Ce sont pourtant des communes considérées comme les greniers à céréales et tubercules de leur région. Certes, les raisons climatiques justifient en partie la baisse des productions. Cependant le retrait de l'appui de l'Etat, conséquence de son désengagement, est à la base de l'abandon de la production vivrière dans plusieurs communes ; les institutions issues de la décentralisation n'ayant pas le pouvoir politique et économique suffisant pour remplacer l'Etat dans ses rôles. Il va sans dire que les paysans, sans protection, sont livrés aux marchés globalisés dont les maîtres sont hors de leur environnement. Au Bénin, la globalisation s'est imposée suite aux politiques de désengagement et de décentralisation de l'Etat imposées par les institutions de Bretton Woods. Mais les conséquences sur la vie des producteurs agricoles et sur la sécurité alimentaire sont énormes. L'Etat social a disparu.

« Moins d'Etat, c'est mieux d'Etat », affirme-t-on dans les milieux néolibéraux. La traduction, dans les actes, va au-delà de ce slogan et consacre plutôt la disparition des attributs de l'Etat. Les pouvoirs de décisions sont tombés dans les mains des puissances économiques qui, par le contrôle des marchés, conditionnent la production agricole jusque dans les campagnes les plus reculées. Seront-elles, ces puissances, suffisamment généreuses pour détourner les agriculteurs des cultures qui les enrichissent au nom de la sécurité alimentaire ?

Le contexte conduit alors à reconsidérer la façon dont les différents acteurs se saisissent des initiatives publiques à l'échelle des communes rurales et surtout les engagements de tous les acteurs dans la co-construction de la sécurité alimentaire. Si les discours ont évolué et fixent

désormais des objectifs à atteindre dans le cadre des ODD, les actions, elles, n'ont pas véritablement connu de changement sur le terrain. A raison : le contexte économique mondial n'a pas changé, pas plus que les contraintes imposées aux pays en développement.

Références bibliographiques

- CEDEAO, 2004 : *Cadre de politique agricole pour l'Afrique de l'Ouest : Diagnostic, Enjeux, Questions clés, Scénarios*, Juillet 2004, 149 p.
- Cervantes-Godoy D. et Dewbre J., 2010 : *Importance économique de l'agriculture dans la lutte contre la pauvreté*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/5kmjw4vlp5kg-fr., 29p.
- Cheyens E., Akindès F. et Aka Adié F., 2000 : « La filière palmier à huile en Côte d'Ivoire 3 ans après la privatisation : état des lieux d'un procès de recomposition institutionnelle », In *Oléagineux, Corps Gras, Lipides*. Volume 7, N°2, Mars-Avril pp. 166-171.
- Contamin B., 1997 : « Entreprises publiques et désengagement de l'État en Côte d'Ivoire : A la recherche des privatisations », In Contamin B. et Memel-Foté H. (éds), *Le Modèle ivoirien en question : Crises, ajustements, recompositions*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 89-107.
- Damon J. et Igué O. J., 2003 : *L'Afrique de l'Ouest dans la compétition mondiale. Quels atouts possibles ?* Paris, Karthala, 496p.
- Diemer A., 2001 : *Mondialisation et spécificités socio-culturelles*, MCF IUFM D'Auvergne, 37 p.

- Dufour F. G. et Robitaille M-P., 2011 : « Globalisation capitaliste, discipline néolibérale et souveraineté néoconservatrice : retour sur quelques distinctions conceptuelles » In *Revue québécoise de droit international*, N°24, pp.45-68.
- Filippi M., Frey O. et Mauget R., 2008 : « Les coopératives agricoles face à l'internationalisation et à la mondialisation des marchés », In *Revue internationale de l'économie sociale : Recma*, n° 310, pp. 31-51.
- FMI, 2011 : Bénin : *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*, Rapport du FMI n° 11/307, 207 p.
- Gendreau F., 1996 : « Passé, présent et futur de la population mondiale », In Gendreau F., Gubry P. et Veron J. (éds.), *Populations et environnement dans les pays du Sud*, Paris, Karthala, pp. 28-50.
- Hadonou C. J. 2012 : *Logique d'État et coopératives agricoles au Sud-Bénin : Dynamiques socio-économiques des Coopératives d'Aménagement Rural de Houin-Agamè et de Grand-Hinvi*, Thèse de Doctorat unique en Sociologie du développement, Université d'Abomey-Calavi, 300p.
- Hadonou C. J. et Imorou A. B., 2016 : « La gouvernance locale à l'épreuve des enjeux politico-ethniques au Bénin : une analyse à partir de deux communes à dominance rurale », In *Les lignes de Bouaké-la-neuve, Revue électronique des Sciences Humaines de l'Université Alassane Ouattara*, Volume I, Numéro 7, pp. 1-18.

- Harlander B., Peyron G. et Delmas P., 2002 : « Organisations paysannes et État. Ensemble pour une politique sectorielle : Cas du Bénin », Communication au European Rural Forum, Montpellier, 04 - 06.09.2002.
- Hassenteufel P. et Fontaine J., 2014 : « Quelle sociologie du changement dans l'action publique ? Retour au terrain et « refroidissement » théorique », in *To change or not to change ?* volume 3, N°3 juillet-septembre 2014, pp. 9-29.
- INSAE. 2010, *Rapport sur les entreprises agricoles au Bénin*, 69p.
- Inter-Reseaux, 2016 : « Quel bilan pour la politique agricole ouest-africaine, dix ans après son adoption ? », In *Bulletin de synthèse* N° 19, 8 p.
- Laurent P., 2006, « Décentralisation, services de développement agricoles rurales et affaires locales. Normes et mode de gestion des ressources (Atelier III) », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 16 | 1998, mis en ligne le 15 novembre 2006, Consulté le 17 août 2015. URL : <http://apad.revues.org/544>
- Laurent P. J. et Peemans J. P., 2006, « Les Dimensions Socioéconomiques du Développement Local en Afrique au Sud du Sahara : Quelles Stratégies pour quels Acteurs ? », In *Le bulletin de l'APAD*, n° 15, *Les dimensions sociales et économiques du développement local et la décentralisation en Afrique au Sud du Sahara*, [En ligne], mis en ligne le : 20 décembre 2006. URL : <http://apad.revues.org/document553.html>. Consulté le 4 octobre 2008.

- Lavigne Delville P. 1997 : « Le désengagement de l'État au milieu du gué »,
In *Inter-Réseaux*, Paris, p. 9-13.
- Moupou M. et Akei Mbanga L., 2008 : « Désengagement de l'État et
réponses paysannes au Cameroun », In *Les Cahiers d'Outre-
Mer*, 241-242 |, p.163-183.
- Sotindjo S. D., 2001 : "Des esclaves, de l'huile de palme et du coton : les
étapes de la mondialisation au Bénin" in *Revue du CAMES*,
série B, vol.03 –N°002, pp. 130 – 147.
- Tomety S. –N., 1999 : *Aides internationales au développement du secteur
rural au Bénin : Etude de l'efficacité de quelques projets
d'appui technique et financier*, Villeneuve d'Ascq,
Septentrion Presses Universitaires, 159p.
- Wamba dia Wamba E., 2012 : *Politique africaine contemporaine : Le cas de
la République démocratique du Congo*, Dakar, CODESRIA,
64p.

INFLUENCE DES ORGANISATIONS PATRONALES DANS L'AMELIORATION DU CLIMAT DES AFFAIRES AU CAMEROUN : LE CAS DU GICAM

Bastiel Dexter Oyono Minlo

Université de Yaoundé I- Cameroun.

Oyonominlo82@gmail.com

Résumé

Cet article étudie l'influence du GICAM dans l'amélioration du climat des affaires au Cameroun. Cette étude s'intéresse singulièrement à l'origine et à l'évolution du GICAM ainsi qu'à ses instruments de communication d'une part ; elle se penche aussi sur le contexte de la pratique du libéralisme au Cameroun, les succès et les limites de l'action du GICAM sur les politiques publiques en matière économique, dans un contexte où les organisations patronales peinent à infléchir les positions d'un Etat trop présent, d'autre part. S'inspirant de l'analyse historico-systémique, le travail est basé sur des sources diverses notamment la presse, les bulletins du GICAM, les vidéogrammes et autres documents collectés au GICAM et dans les bibliothèques des centres urbains du Cameroun.

Mots-clés : GICAM, libéralisme, Doing Business.

Abstract

This paper examines the influence of GICAM on the business climate in Cameroon. The work focuses particularly on the origin and evolution of GICAM as well as its communication instruments, on the one hand. This study examines also the practice of liberalism in Cameroon, the success

and limits of GICAM's action in public politics on economic matters in context where the private sector finds it difficult in influencing government positions, on the other hand. Drawing inspiration from the historic-systemic analysis, the work is based on diverse sources, most especially the press, "les Bulletin du GICAM", vidéogrammes and other documents collected from GICAM and from Cameroon's urban centers libraries.

Key words: GICAM, liberalism, Doing Business.

Introduction

De 1960 jusqu'en 1990, le Cameroun fonctionne sur un modèle économique fondé sur l'interventionnisme Etatique. L'Etat constitue à la fois le principal actionnaire des entreprises publiques et le principal pourvoyeur des marchés. L'Etat est donc juge et partie. Ce modèle s'est finalement révélé fragile puisque, en 1986, le pays s'enfonce dans une profonde récession économique. Le diagnostic posé par les institutions de Bretton woods incrimine le poids exorbitant de l'Etat dans l'économie et propose comme solution : le libéralisme S. L. Nnaga Mvomo (2010). Il s'agit dans ce cadre, de laisser davantage l'initiative au secteur privé qui, théoriquement, est censé être plus efficace que le secteur public en termes de production des richesses. Ce nouveau contexte a redynamisé le dialogue entre le secteur privé et les pouvoirs publics. En réalité, la reconnaissance du secteur privé comme maillon indispensable au développement économique du Cameroun a renforcé l'audience des organisations patronales dans le cadre du dialogue public-privé. Le GICAM constitue l'une des organisations patronales, sinon la seule, qui a

davantage profité de ce contexte de libéralisation à demi-teinte. En effet, la libéralisation à contre cœur de l'économie camerounaise se traduit sur le terrain par la persistance de nombreux verrous/ obstacles qui entravent l'épanouissement des opérateurs économiques. C'est la raison pour laquelle le secteur privé est réputé faible et mal organisé. Les organisations patronales connaissent à cet effet de nombreuses difficultés liées aux finances et même aux querelles de leadership. Dans ce contexte, elles paraissent largement inaudibles et peu influentes sur le gouvernement. Cependant, l'existence au Cameroun des organisations patronales structurées et crédibles depuis le début des années 1990, remet au goût du jour la problématique de leur l'influence dans l'amélioration du climat des affaires. Le cas du GICAM est particulièrement intéressant dans la mesure où, il s'agit de la principale organisation patronale du pays.

L'objectif de cet article est d'analyser l'influence du GICAM dans l'amélioration du climat des affaires au Cameroun. Pour y parvenir, nous présenterons d'abord la genèse et l'évolution du GICAM ; puis nous indiquerons les supports qui permettent au GICAM de communiquer. Nous présenterons ensuite les inconvénients du dirigisme économique et l'ouverture laborieuse du Cameroun à l'économie libérale. Nous analyserons enfin les succès et les limites de l'action du GICAM sur les politiques publiques au plan économique pour apprécier l'influence de cette organisation patronale.

1. Présentation du GICAM : genèse et évolution.

1.1 Genèse

En 1957, au mois d'avril, le Cameroun français accède au statut d'Etat sous tutelle de l'ONU. Ce statut confère au territoire une relative autonomie interne. Les Camerounais ont désormais le droit d'élire un gouvernement et de légiférer sur des problèmes à l'échelle locale. Ce pas décisif vers l'indépendance suscite des inquiétudes chez les hommes d'affaires et pousse ces derniers à murir l'idée de jeter les bases d'une association dont le but serait de défendre leurs intérêts vis à vis du nouvel appareil gouvernant d'une part mais aussi d'anticiper sur les éventuelles révoltes des travailleurs, d'autre part.

Les craintes des milieux d'affaires finissent par se concrétiser dans la mesure où, le gouvernement d'André Marie Mbida exerce une forte pression fiscale sur le secteur privé. Ce qui, évidemment, exaspère les hommes d'affaires B.D. Oyono Minlo (2018, p. 52). C'est dans cette atmosphère qu'en janvier 1957, le Président du Conseil National du Patronat Français, en tournée au Cameroun, émet l'idée de la création d'une organisation patronale. Celle-ci se concrétise cinq à six mois plus tard.

En effet, au mois de mai 1957, M. Burat, Directeur de la Société Industrielle du Cacao, préside, à la chambre de commerce et d'industrie, la toute première réunion de prise de contact qui finit par se transformer en une assemblée constitutive. C'est pendant ces assises qui ont regroupées pas moins de 37 syndicats et une centaine de participants, que le Groupement pour la Coordination des Intérêts Economiques au Cameroun

est né (La presse du Cameroun, 1957, p. 1). La toute première assemblée générale s'est tenue en juin de la même année (GICAM Livre d'or, 1997, p. 9)

Dès sa naissance, le GICAM s'est défini comme un organisme d'études ayant globalement pour objectif de maintenir une liaison permanente entre les activités privées du territoire afin de faciliter l'harmonie des intérêts en cause B.D. Oyono Minlo (2018, p. 58). Jusqu'en 1988, l'organisation patronale est dirigée par des ressortissants français. Cependant, au tout début des années 1990, le GICAM connaît des changements importants.

1.2 .L'évolution du GICAM depuis 1993 : évolution des statuts, le jeu des acteurs et leur légitimité

À l'origine, des mutations survenues au GICAM depuis 1993 se trouvent deux raisons fondamentales : la crise économique qui frappe le pays en 1986 et la camerounisation des cadres.

En effet, la crise économique de 1986 occasionne la « déréglementation » du système économique en vigueur au Cameroun. L'Etat qui se voit contraint, par les institutions de Bretton Woods, de reculer d'un pas, laisse un vide que le secteur informel comble rapidement. L'informatisation rapide de l'économie du pays constitue dès lors un plomb dans l'aile des grandes entreprises qui voient leurs marges de manœuvres laminées. Cette concurrence brutale et déloyale que le secteur informel impose au secteur formel s'illustre par un acquittement disproportionné des charges fiscales. En réalité, depuis le début des années 1990, environ 1% des entreprises supportent plus de 69% des charges fiscales au

Cameroun (idem, p. 104). Cet important bouleversement conduit l'organisation patronale à repenser sa stratégie.

De plus, la nationalisation des fonctions d'encadrement dans les structures camerounaises donne plus de chance aux locaux de diriger les structures jadis pilotées par les Européens. Bien que la Camerounisation des organisations patronales nationales s'amorce dès le début des années 1980, pour le GICAM, il faut attendre le début des années 1990 pour voir un Camerounais arriver à la tête de la structure.

Ces deux facteurs combinés obligent le GICAM à opérer sa mue. En effet, en 1992, le GICAM cesse d'être une simple association hétéroclite de syndicats et de professionnels divers pour devenir une organisation véritablement patronale. La preuve la plus concrète est que les statuts adoptés à l'occasion la définissent comme le Groupement Inter Patronal du Cameroun et non plus comme le Groupement pour la coordination des Intérêts Economiques au Cameroun (idem, p. 68).

En réalité, d'autres réformes plus importantes ont été menées notamment : l'introduction dans les statuts des dispositions relatives à la gestion des différends entre les membres, l'instauration des comités d'études et l'augmentation du nombre de vice-présidents de 4 à 6 (idem, p. 69). Ces quelques réformes constituent un revirement sans précédent dans l'histoire de l'organisation patronale.

À côté de ces réformes, certains leaders ont joué chacun sa partition. C'est le cas d'André SIAKA, arrivée à la tête de l'organisation patronale en 1993. Celui-ci a complètement changé l'image du GICAM dans le paysage des organisations patronales camerounaises grâce à l'application d'une

stratégie à deux composantes : asseoir la notoriété du GICAM et améliorer la qualité des services offerts aux membres.

En réalité, pour asseoir la notoriété du GICAM afin de la positionner comme élément de la croissance économique au Cameroun, le président SIAKA initie le projet de la construction d'un siège pour le patronat. Environ 600 millions de FCFA ont été mobilisés. Cette somme a été obtenue avec l'apport crucial des membres. Au final, l'immeuble siège du GICAM sis à Bonanjo, à Douala, contribue grandement au rayonnement de l'organisation patronale (le Bulletin du GICAM, 2001, p. 24).

De plus, le Président SIAKA a entrepris d'améliorer la qualité de services offerts aux membres. C'est la raison pour laquelle un site web a été créé en 2001, un centre de formation en 1998, un centre d'arbitrage en 2007, etc. À son départ en 2008, André SIAKA est crédité d'avoir accompli une œuvre immense. Le GICAM d'aujourd'hui doit beaucoup à ce pionnier.

En 2008, Olivier BEHLE lui succède. Durant les trois années que dure son mandat à la tête de l'organisation patronale, il effectue d'importantes réformes et signe de nombreux partenariats. La principale réforme a été la réduction des membres du conseil de direction de 24 à 12 pour plus d'efficacité. Il a également signé des partenariats stratégiques avec le Ministère de la Santé Publique pour faciliter la lutte contre le SIDA en entreprise tout comme le partenariat signé avec la CRTV pour vulgariser l'action du groupement.

En 2011, André FOTSO lui succède. L'une de ses principales réformes a été le prolongement du mandat du président du GICAM de 3 à 5 ans. Malheureusement, il a été fauché par la maladie alors qu'il nourrissait de

grands projets pour le patronat. C'est Célestin TAWAMBA qui préside actuellement aux destinées du Groupement.

Le GICAM constitue donc une organisation patronale crédible dans la mesure où, c'est elle qui dialogue avec l'Etat et les bailleurs de fonds. Ses leaders ne souffrent pas d'un problème de légitimité parce qu'ils sont à la tête de la principale organisation patronale du pays. Cependant, il existe des soupçons de leadership ethnique dans la direction du GICAM. En effet, le fait que trois des quatre Présidents camerounais que le GICAM a connus soient issus de la même région inquiète l'opinion publique. Le GICAM serait, selon certains observateurs, un lobby Bamiléké. Ces considérations entachent quelque peu l'image du groupement au sein de l'opinion publique.

2. Les supports de communication du GICAM

2.1 . Les supports écrits

Les opinions du GICAM sont diffusées à travers les outils de communication suivants : le Bulletin du GICAM, des ouvrages rédigés par les experts de l'organisation patronale, par voie de presse, etc. En réalité, Le Bulletin du GICAM constitue à l'heure actuelle l'un des principaux outils de communication de l'organisation patronale. C'est un document d'une vingtaine de pages imprimées en couleur. Lancé le 31 octobre 1996, ce trimestriel s'ouvre sur un éditorial du Président en exercice. Celui-ci porte généralement sur un fait d'actualité : Doing Business, conférences internationales, émergence, etc. La suite du document traite des faits majeurs survenus sur le plan économique au Cameroun ou dans le monde, des textes législatifs, de la synthèse des dîners-débats, etc. Les points les

plus importants sont : le dossier et l'analyse de l'économie du pays pendant le trimestre écoulé. Cette partie offre aux lecteurs une analyse experte de l'évolution de l'économie nationale (idem, p. 74).

De plus, le Cercle de Réflexion du GICAM (CRGICAM) est à l'origine de l'ouvrage intitulé : les 100 propositions du GICAM pour l'émergence du Cameroun, paru aux éditions CLE en 2012. On peut également mentionner l'ouvrage paru en 2010 intitulé « l'entreprise au Cameroun » publié par le Pr TSAFACK NANFOSSO Roger et Olivier BEHLE alors président du GICAM. A ces quelques ouvrages se greffent de nombreux articles publiés sur la toile qui traitent des thèmes aussi variés que la question des Accords de Partenariat Economique, la crise financière de 2008, la mondialisation, l'intégration sous régionale, etc.

2.2. Le GICAM dans le WEB.

En ce qui concerne la présence du GICAM sur internet, il y a lieu de souligner qu'un site web est opérationnel depuis 2001. On y retrouve toutes les informations relatives à la vie du Groupement notamment : les textes fondamentaux, les statuts, les textes administratifs, les discours, les photos, la télévision du GICAM, etc. Il convient de noter que c'est sous A. SIAKA que le GICAM s'est doté d'un site web. Le but étant d'améliorer la communication et surtout de permettre à chaque membre de suivre les évolutions en cours dans le Groupement. Ce site web est actualisé en permanence. On ne peut occulter les vidéos postées sur YouTube qui donnent à voir des conférences et des interviews des présidents du GICAM. L'organisation a aussi une page Facebook ouverte à la communauté des membres.

L'autre support du discours du GICAM, c'est la presse. Elle relaie, à chaque fois que l'occasion s'y prête, les déclarations GICAM ou les événements qui surviennent au sein de l'organisation patronale : Assemblée Générale, élections, séminaire, etc.

3. Le tout-Etat à l'épreuve de l'économie libérale : bref aperçu du contexte Camerounais.

3.1 . Les inconvénients du dirigisme économique au Cameroun

Selon Hadjimichael et Klein (2003) cité par N. Pinaud (2007, p. 69),

« les héritages coloniaux et le contexte historique depuis l'indépendance contribuent donc à expliquer que les politiques et l'environnement institutionnels, économiques, politiques et sociaux aient été et demeurent largement défavorables au développement du secteur privé».

Cette réflexion trahit dans une large mesure la situation qui prévaut au Cameroun. En effet, P. Hugon (2007, p.17) démontre que le maintien actuel de la centralisation, de la hiérarchisation, des administrations et des régimes politiques dans les pays francophones est lié à l'héritage des pratiques coloniales françaises. De plus, au lendemain de l'indépendance, la faiblesse du secteur privé national a favorisé l'émergence de l'Etat comme le principal acteur de l'économie. Le dirigisme économique qui s'en est suivi a constitué le terreau fertile à la croissance de nombreuses tares qui handicapent toujours l'éclosion d'un secteur privé fort et dynamique dans le pays.

En effet, le tout Etat a favorisé le développement du clientélisme. En réalité, le contexte politique favorable au lendemain de l'indépendance a poussé l'Etat Camerounais à nouer des alliances avec des groupes

ethniques, les Bamiléké et les Peul-Haoussa en particulier. Ces derniers sont devenus, au fil du temps, l'épine dorsale du secteur privé national à côté des puissantes firmes étrangères. Le plus grave est que ces clients du pouvoir se sont reliés au politique et constitue ce que J.F. Médard (1992) a appelé les « *big men entrepreneurs* ». Dans ce contexte, il n'existe pas un milieu d'affaires indépendant capable de contraindre efficacement l'Etat à adopter des politiques avantageuses pour les entreprises.

Bien plus, le tout- Etat a renforcé les pouvoirs du fonctionnaire vis-à-vis des entrepreneurs. En réalité, l'absence d'une bureaucratie webérienne, probe, compétitive ayant un sens élevé du service public N. Pinaud (2007) dégrade la qualité des rapports entre les hommes d'affaires et les fonctionnaires. Les acteurs du secteur privé n'ont de cesse d'exprimer leur scepticisme vis à vis des bureaucrates dont ils accusent de les traiter comme les bêtes de somme J. Dikko Tchoukam (2018, p.25)

Ces défauts que nous venons d'énumérer constituent les entraves les plus sérieuses engendrées par le dirigisme économique au Cameroun. La preuve la plus évidente est que le Cameroun occupe des rangs peu honorables dans les différents classements Doing Business de la Banque Mondiale, loin derrière les pays à niveau de développement comparable comme la Côte d'Ivoire, le Rwanda ou l'Ile Maurice (idem). En raison de la pression des bailleurs de fonds, le pays est devenu l'adepte de la politique du « miroir ».

3.2. Une ouverture laborieuse à l'économie libérale.

Le contexte de l'ajustement structurel a érigé la Banque Mondiale en un véritable tuteur du Cameroun au plan économique. L'Etat agit donc

pour plaire à ces bailleurs de fonds, plutôt que de créer des conditions favorables au développement du secteur privé. C'est ainsi que le retrait de l'Etat est concrétisé par la création de nombreuses agences de régulation. On peut citer : l'Agence de Promotion des Investissements (API), l'Agence de Régulation des marchés Publics, le Fonds Routier, l'Agence de Promotion des PME et la Banque Nationale des PME, entre autres. L'image que l'Etat entend donc présenter est celle d'un Etat régulateur. La loi camerounaise n°2002/004 du 19 avril 2002 portant charte des investissements en République du Cameroun dispose par exemple que l'Etat assure la régulation des activités économiques et sociales, etc.

De plus, l'Etat a amélioré le cadre du dialogue avec les entreprises en étant un acteur de premier plan dans la création du Cameroon Business forum en 2006. Cette plateforme de dialogue qui a succédé à l'ancien Comité Inter Ministériel Elargi au Secteur Privé est censée gommer les nombreuses entraves à la pratique des affaires au Cameroun. Ces quelques mesures pourraient faire croire que le Cameroun a effectivement pris le chemin de la croissance sous le modèle de la libre entreprise.

La vérité sur le terrain est bien différente des bonnes intentions affichées. En réalité, les habitudes ont la peau dure dans la mesure où le désengagement de l'Etat n'a pas mis fin à la bureaucratie excessive et n'a pas apaisé les rapports entre les fonctionnaires et les hommes d'affaires. Bien plus, la corruption s'est quasiment institutionnalisée au point où elle constitue l'un des obstacles majeurs à la pratique des affaires au Cameroun en ce sens qu'elle accroît le coût d'exploitation des entreprises (idem), tout comme les difficultés persistantes liées à l'accès au crédit bancaire, etc.

Il y a donc lieu de constater que le Cameroun ne s'est pas totalement ouvert à l'économie libérale. Il applique laborieusement certains principes chers à ce modèle économique dans le but d'être en accord avec les bailleurs de fonds. En revanche, l'entreprise ne progresse pas à la vitesse souhaitée. Dans ce contexte, une organisation patronale telle que le GICAM peut-elle faire changer le gouvernement ?

4. Analyse de l'influence du GICAM dans l'amélioration du climat des affaires au Cameroun

4.1 . Les avancées obtenues grâce à l'action du GICAM

Malgré les difficultés auxquelles le secteur privé fait face au Cameroun, le GICAM, en accord avec l'ensemble du milieu des affaires, a réussi à faire bouger les lignes dans certains domaines. Cela a été possible grâce aux atouts de cette organisation patronale dont le principal est qu'elle constitue une force de proposition.

En réalité, le GICAM a souvent obtenu des grandes avancées sur le rocailleux terrain fiscal. On peut en effet noter la pause fiscale de 1996 à 2005 qui a donné une relative bouffée d'oxygène aux petites et Moyennes Entreprises. Tout comme cette réforme adoptée par l'Etat en 2009 qui exempte les nouvelles entreprises de la taxe sur les licences commerciales pour leurs deux premières années d'existence.

De plus, c'est grâce au GICAM que l'arbitrage a été institutionnalisé pour résorber les lenteurs administratives en la matière. Aujourd'hui, le Centre d'Arbitrage du GICAM est l'un des centres les plus sollicités pour trancher les litiges dans le milieu des affaires au Cameroun A. Siaka (2007, p.10).

Bien plus encore, le GICAM a fortement contribué, au côté de l'Etat, de la Société financière Internationale et d'un cabinet d'expertise camerounais, à la mise en place du Cameroon Business Forum qui s'est voulu plus pragmatique que le CIESP et dont la première session s'est réunie le 18 février 2010 à l'hôtel Hilton, à Yaoundé. En réalité, l'engouement qu'a suscité la tenue de ce premier CBF s'est ressenti dans le classement Doing Business de la Banque mondiale, la même année. En effet, le Cameroun y a gagné cinq places (173ème en 2009 et 168ème en 2010). Ce léger progrès est consécutif à la mise en exécution de certaines recommandations faites durant les assises de ce forum, notamment : la mise en place d'un guichet unique de création d'entreprise à Douala et la suppression de l'obligation de vérifier les locaux commerciaux et des frais correspondants. Ces réformes ont eu l'avantage d'alléger le nombre de procédures, le temps et le coût de création d'entreprise J. Difo Tchoukam (2018, p.58)

En outre, le GICAM est présent dans les conseils d'administration des entreprises publiques et participe activement à l'élaboration des lois des finances. L'organisation patronale a également contribué à la rédaction du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi qui projette, en dix ans (2010-2020), l'accélération de la croissance et la création des emplois décents MINEPAT (2010) afin de faire du Cameroun un pays émergent, d'ici à 2035.

Enfin, le GICAM concourt positivement à la lutte contre le commerce illicite au Cameroun. En effet, Le commerce illicite agit comme un virus dans l'économie camerounaise surtout pour les entreprises formelles et

pour l'Etat. En effet, les produits contrefaits entraînent de grosses pertes dans la mesure où les entreprises perdent des parts de marchés et l'Etat perd des ressources fiscales et douanières. Les chiffres qui illustrent cette situation sont inquiétants : 5,41 millions de litres de zoua-zoua⁵ entrent au Cameroun chaque semaine via le Nord et l'Extrême-Nord. En un mois, on atteindrait les 21,64 millions de litres. Suivant les données du GICAM, ce carburant représente environ les 1/5e de la distribution totale de la SCDP (la Société Camerounaise des Dépôts Pétroliers). Les entreprises locales exerçant dans le secteur perdent donc près de 13 milliards de nos francs tandis que l'Etat a un manque à gagner d'au moins 5 milliards chaque année.

Toujours dans le même ordre d'idées, Les entreprises membres du GICAM subissent elles aussi les effets néfastes de cette mauvaise pratique commerciale. En effet, M. Ugolini, président du SCIEC, faisait remarquer lors d'un dîner télédiffusé débat qu'un gros importateur de motos de contrefaçon de marque Yamaha vendait ses produits à l'administration. La preuve en était que la marque n'était pas bien écrite : au lieu de Yamaha on y lisait Lamaha. M. Ugolini dénonçait aussi la contrefaçon qui plombe le

⁵ Les Régions du Nord et de l'Extrême Nord du Cameroun constituent la porte d'entrée du carburant frelaté en provenance du Nigéria. Celle-ci a pour nom "fédéral", "zoua-zoua", "nebam". Pour avoir eu la chance de séjourner dans ces deux régions, nous pouvons confirmer que le carburant frelaté en provenance du Nigéria voisin est puissamment ancré dans les habitudes de la population. Cela est principalement dû au fait que le prix de ce carburant fluctue ; il coûte généralement entre 250 FCFA le niveau le plus bas par litre et 800 FCFA le prix le plus élevé par litre en situation de pénurie. La présence de Boko Haram qui entraîne la fermeture des frontières ne décourage pas les contrebandiers. Le *zoua-zoua* est toujours présent sur le marché même si le prix grimpe. Les utilisateurs sont toujours aussi nombreux et se recrutent dans toutes les classes sociales.

commerce des pièces de rechange automobile. En réalité, les produits contrefaits sont vendus à des prix qui défient toute concurrence.

Au regard de cette situation, le GICAM a pris des mesures : la mise sur pied d'une cellule de lutte contre le commerce illicite en Janvier 2005 en est la concrétisation. Cette cellule a des objectifs, il s'agit : de contribuer efficacement aux initiatives de lutte sur le terrain, de définir les stratégies de lutte, de recenser les cas de commerce illicite, de sensibiliser les opérateurs, l'Etat et les consommateurs sur les effets du commerce illicite et les caractéristiques des produits contrefaits, etc. La réalisation des objectifs ci-dessus mentionnés se fait avec la collaboration des entreprises, de l'administration, de l'Etat et de la société civile. Le GICAM a d'ailleurs mené des actions significatives grâce à des opérations "coup de poing" à travers le territoire national dans le cadre du comité ad hoc de coordination des opérations de lutte contre la fraude, la contrebande et la contrefaçon. Ces opérations ont permis : la saisie de plus de 900 000 stylos de contrefaçon importés, la saisie de plusieurs conteneurs de cahiers importés et non marqués, la saisie de plusieurs conteneurs de pagnes de contrebandes importés, la saisie de plus d'un millier de cartons de cigarettes de contrebande, la saisie de plusieurs centaines de cartons de piles importées de la contrebande.

Toujours dans le même registre, le GICAM a procédé : à la formation de certains douaniers, à l'établissement d'une base de données comprenant des plans des marchés, les produits et les filières les plus touchées, les voies d'entrée et de circulation de certaines marchandises et une cinquantaine de textes réglementaires, à la sensibilisation permanente

de l'Etat, des consommateurs, de l'opinion publique et des opérateurs économiques sur les effets du commerce illicite et sur la propriété intellectuelle et industrielle.⁶

Ces avancées du GICAM ne doivent pas faire perdre de vue que la prépondérance de l'Etat demeure problématique dans la croissance des entreprises. C'est d'ailleurs ce qui limite l'action de l'organisation patronale.

4.2. Les limites de l'action du GICAM

La persistance de la corruption au Cameroun montre bien que le GICAM et les autres partenaires de lutte contre ce fléau n'ont pas réussi à l'endiguer. En réalité, malgré l'adoption d'un code éthique par l'organisation patronale, le constat est que la corruption demeure quasiment indispensable dans la pratique des affaires, elle fait malheureusement partie intégrante du système. La principale raison est que les fonctionnaires bloquent le plus souvent, et cela volontairement, les procédures administratives à l'effet d'accroître leur rente A. G. Zeufack (2001, p. 242). Chaque homme d'affaires doit impérativement constituer son réseau de contact pour la croissance de son entreprise M. Courcelle(1990).

Bien plus, la lutte sur le terrain fiscal est loin d'être gagnée malgré les nombreuses propositions du GICAM dans ce domaine. En effet, les réformes de l'Etat sur le terrain fiscal sont lentes. En réalité, de 2008 à 2017, l'Etat n'a procédé qu'à deux réformes. La première effectuée en 2009 porte sur l'exemption des taxes sur les licences pour les jeunes

⁶ www.legicam.org, consulté le 20 avril 2012 à 11 heures.

entreprises, la seconde effectuée en 2016 augmente plutôt le taux d'imposition minimum pour les entreprises J. Dikko Tchoukam (2018, p. 96). Toute chose qui a une incidence négative sur l'éclosion des entreprises.

En outre, le GICAM n'a pas encore réussi à influencer l'Etat à l'effet de raccourcir les délais de la solvabilité de celui-ci vis-à-vis des entreprises. En effet, la mort rapide de la plupart des PME camerounaises est en partie due au fait que l'Etat met plusieurs années à payer ses dettes vis-à-vis des entreprises après le service rendu. L'Etat est dans une situation de monopole puisque c'est lui le principal pourvoyeur des marchés.

Ces quelques cas suffisent à montrer la profondeur des limites de l'action du GICAM sur le gouvernement.

Conclusion

Au Bilan, le résultat de cette étude qui a tenté d'examiner l'influence du GICAM dans l'amélioration du climat des affaires au Cameroun en s'appuyant sur l'analyse critique des sources dans une approche historico-systémique, est que l'organisation patronale a une influence limitée sur les politiques publiques en matière économique. En réalité, la persistance des obstacles tels que la corruption, une fiscalité peu incitative et l'insolvabilité de l'Etat auprès des entreprises, atteste de la faible influence de l'organisation patronale. L'Etat reste, dans des proportions non négligeables, le maître du jeu. À cet effet, n'est-il pas envisageable de changer de paradigme ? L'économie de type libérale n'est-elle pas incompatible avec le mode de fonctionnement de nos sociétés ?

Références bibliographiques

- Abega M., 2008 : « Soutenir la croissance des entreprises pour l'avènement d'une croissance durable », in *Le Bulletin du GICAM*, n°38, pp. 1-2.
- Actualité Hebdo, Emission du 21 Février 2010 présenté par Ibrahim Chérif à la CRTV, avec comme invité Olivier Behlé, Président du GICAM.
- Ambassa Essomba C., 2004 : « Compétitivité et financement de L'économie Camerounaise dans le contexte d'une économie mondialisée », in *Revue Camerounaise du management*, n°13, Université de Douala, pp. 8-9.
- Behle O., 2010 : « Leadership et émergence », in *Le Bulletin du GICAM*, n°49, Douala, pp. 1-2.
- Médard J. F., 1992 : « le 'big man' en Afrique. Esquisse d'analyse du politicien entrepreneur », *l'année sociologique*, n°42, Paris, pp 167-192.
- Nnanga Mvomo S. L., 2010 : *Insécurité alimentaire et violence politique dans les pays dit "stables" le cas du Cameroun 1988-2008*, mémoire de Master en Histoire, Université de Yaoundé I.
- Noubissie Ngankam E., 2001 : « Immeuble siège du GICAM : c'est parti ! », in *Le Bulletin du GICAM*, Douala, n°16, pp. 24-25.
- Oyono Minlo B. D., 2018 : *Le GICAM et la problématique du développement économique et social du Cameroun.1957-2010. Approche historique*, Mémoire de Master en Histoire, Université de Yaoundé I, 153 p

- Pinaud N., 2007 : *Dialogue public-privé dans les pays en développement. Opportunités et risques*, Paris, OCDE.
- Sangue Fotso R., 2011 : *L'efficacité de la structure de contrôle des entreprises camerounaises*, Thèse de Doctorat en Science de Gestion, Université de Franche-Comté.
- Zeufak A. G., 2001 : *Investissement privé et ajustement en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan.

STRATEGIES DE RESILIENCE DES COLLECTIVITES TERRITORIALES IVOIRIENNES DURANT LA CRISE ARMEE DE 2002-2011

Jean-Arsène Paumahoulou Guiriobé

Département d'Anthropologie et de Sociologie, Université Alassane Ouattara de
Bouaké

pamlaud2012@yahoo.fr

Résumé

Cette étude vise à évaluer les stratégies de résilience organisationnelle des collectivités territoriales ivoiriennes durant la période de crise sociopolitique. A cet effet, 45 personnes ressources ont été interrogées à l'aide d'entretiens semi-directifs à la direction générale de la décentralisation et du développement local, au siège de l'union des villes et communes de Côte d'Ivoire et dans les communes d'Alépé, de Bouaké et Guiglo. Ces entretiens ainsi effectués ont révélé qu'avec le déclenchement de la crise, les collectivités des zones centre, nord et ouest (CNO) ont dû suspendre leurs activités, alors que celles du sud du pays ont vu leurs activités subir un ralentissement. Elles ont toutefois rebondi en réorientant leurs activités vers l'urgence humanitaire. Cette expérience a permis aux collectivités locales de consolider leur fonctionnement et d'anticiper sur le processus de sortie de crise.

Mots-clés : Stratégies, résilience, adaptation, collectivités territoriales, crise armée

Abstract

This study aims to evaluate the resilience strategies of the Ivorian territorial collectivities during the period of socio-political crisis. To this

end, 45 resource persons were interviewed through individual semi-structured interviews in the Directorate-General for Decentralization and Local Development, at the headquarters of the Union of Cities and Municipalities of Côte d'Ivoire and in municipalities of Alépé, Bouaké and Guiglo. These interviews thus conducted revealed that, with the outbreak of this crisis, local authorities in the central, northern and western areas had to suspend their activities, while those of the south of the country have seen their activities slow down. However, they have rebounded by reorienting their activities toward the urgency. This experience has allowed local authorities to consolidate their operations and to anticipate the process of ending the crisis.

Key words: Strategies, resilience, adaptation, local authorities, armed crisis

Introduction

Au cours de l'année 2000, s'ouvre une nouvelle phase dans le processus de décentralisation en Côte d'Ivoire. C'est celle de l'accélération et de l'extension de la politique de décentralisation. Celle-ci a été élargie car, en plus des communes, l'on a désormais les départements, les villes, les régions et les districts comme collectivités territoriales. Mais, parmi toutes ces catégories de collectivités, seules les communes (au nombre de 197), les conseils généraux de départements (au nombre de 56) et les deux districts étaient fonctionnels (J. A. P. Guiriobé, 2012, p. 131). Le processus devrait donc se poursuivre lorsqu'une crise armée éclata dans la nuit du 18 au 19 septembre 2002. Du 19 septembre 2002 au 11 avril 2011, ce pays a en effet vécu une crise armée profonde qui a affecté sensiblement

l'économie et la cohésion sociale. Pendant cette période, la Côte d'Ivoire a été, de fait, divisée en deux, conséquence de la guerre civile déclenchée en septembre 2002. La région sud est contrôlée par le gouvernement, celle du nord est aux mains des forces nouvelles, nom qu'a pris la rébellion armée (BAD / OCDE, 2006, p. 249).

Cette crise armée qui a secoué la Côte d'Ivoire entre le 19 septembre 2002 et le 11 avril 2011, a non seulement créé une zone de fracture entre le Nord et le Sud du pays, mais a eu des conséquences négatives sur la croissance économique et les finances publiques. Elle a également été à la base d'une crise humanitaire : 1.100.000 personnes déplacées et 37.615 réfugiées ivoiriens dans les pays voisins (OMS, 2013, p. 3). Elle a entraîné des perturbations profondes sur les plans humanitaire, social, spatial, économique, institutionnel et politique. L'une de ses manifestations est l'accélération de la dégradation de la situation sécuritaire, notamment du fait de la circulation des armes légères et de l'augmentation du nombre de jeunes désœuvrés. Le pays est fragilisé par les tensions sociales liées à une dégradation des rapports intercommunautaires dans certaines zones, le ralentissement du développement économique, le chômage massif des jeunes, les dysfonctionnements dans la gouvernance institutionnelle et économique, la dégradation des infrastructures socioéconomiques de base et le relèvement du taux de pauvreté, évalué par l'Institut National de la Statistique (INS) à 48,9% en 2008 (PNUD, 2010, p. 3). Malgré cette situation de crise ainsi dépeinte, l'on a constaté que la politique de décentralisation s'est poursuivie dans ce pays et les collectivités territoriales ont continué de fonctionner, même dans les zones nord, centre et ouest (CNO)

contrôlée par la rébellion où les représentants de l'Etat ont fui. Ce constat a suscité en nous les interrogations suivantes : comment ces collectivités territoriales sont-elles parvenues à fonctionner en dépit d'une telle situation ? Quelles sont les stratégies utilisées ? Quels sont les acteurs, les ressources et les logiques qui sous-tendent ces stratégies ? Et, quel a été leur apport ?

Ces différentes interrogations mettent en exergue l'une des problématiques abordées en sociologie des organisations. Il s'agit de la problématique de l'adaptation des organisations. La principale question posée à ce niveau est : comment les organisations intègrent-elles l'innovation afin de s'adapter à leur environnement technique et social ? Ainsi, certaines études s'intéressent à l'intégration des innovations techniques et aux changements culturels dans les organisations (B. Robert, W. Pinel et al, 2009, p. 15). D'autres tentent de comprendre comment et pourquoi la structure formelle des organisations évolue à travers les processus qui gouvernent la création et la modification des règles. Enfin, des études sortent des frontières traditionnelles des organisations et cherchent à expliquer les processus d'adaptation de celles-ci aux divers changements subis par l'environnement dans lequel elles évoluent (Y. Trousselle, 2014, p. 10 ; W. S.-H. Amedzro, 2011, p. 4). Il est ici question des relations entre les organisations et leur environnement économique, écologique, social et politique. Se trouvant dans le prolongement de cette dernière thématique, cette étude cherche à comprendre et à expliquer comment et pourquoi les collectivités territoriales ivoiriennes se sont adaptées, entre le 19 septembre 2002 et le 11 avril 2011, à un

environnement économique, social et politique devenu de plus en plus instable, délétère voir précaire à cause des événements induits par le conflit armé. Pour atteindre cet objectif, nous avons pris les cas précis des municipalités de Bouaké, Guiglo et Alépé. La commune de Bouaké se trouve en effet au centre de la Côte d'Ivoire, à environ trois cents kilomètres d'Abidjan. Celle de Guiglo est située à plus de cinq cents kilomètres d'Abidjan, dans l'ouest du pays, la zone la plus touchée par le conflit. La municipalité d'Alépé est, quant à elle, dans le sud, à une trentaine de kilomètres d'Abidjan.

1. Méthodologie

1.1. Cadre de la recherche

L'objectif de cet article est d'analyser l'organisation et le fonctionnement des collectivités territoriales ivoiriennes durant la période de crise, c'est-à-dire entre le 19 septembre 2002 et le 11 avril 2011 afin de comprendre et d'expliquer leurs différentes stratégies d'adaptation à un environnement économique, social et politique marqué par un conflit armé. L'enquête a eu lieu à la Direction Générale de la Décentralisation et du Développement Local (DGDDL), au siège de l'Union des Villes et Communes de Côte d'Ivoire (UVICOCI) et dans les municipalités d'Alépé, Bouaké et Guiglo dans le mois de janvier 2018. Le choix de ces trois municipalités se justifie par deux raisons principales. D'abord, la commune de Bouaké a été le bastion de la rébellion, elle faisait donc partie de l'ex-zone Centre, Nord et Ouest (CNO), sous le contrôle de la rébellion. Ensuite, les municipalités d'Alépé et de Guiglo étaient, quant à elles, dans la partie contrôlée par le gouvernement, avec le département de Guiglo qui a,

malgré ce statut, connu des affrontements sanglants et meurtriers sur son sol pendant une longue période. Ce choix découle en fait d'un souci de diversification des données car les communes sélectionnées sont caractéristiques des diverses situations vécues par les collectivités locales ivoiriennes lors du conflit armé.

1.2. Population cible et technique d'échantillonnage

Au départ de cette recherche, l'on a par le biais d'un questionnaire adressé à 410 personnes choisies d'une manière aléatoire dans les trois communes, cherché à sonder, auprès de la population, la connaissance du mode de fonctionnement et des activités des collectivités territoriales durant la crise sociopolitique. Il ressort de cette enquête que les municipalités d'Alépé, Bouaké et Guiglo utilisent, tout comme la plupart des collectivités locales ivoiriennes, des mécanismes d'intervention collective qui s'appuient très souvent sur les représentants des populations, c'est-à-dire les chefs de communautés de base et les responsables de la société civile locale. Ce premier niveau d'approche a donc permis, en ce qui concerne les populations, de restreindre la recherche autour de ces représentants que sont les chefs de communautés de base et les responsables de la société civile locale. A ce niveau, nous avons interrogé 19 représentants de populations dans les trois communes. S'agissant des municipalités et des autres structures, à savoir la DGDDL et l'UVICOCI, nous avons demandé à chaque entité administrative d'établir une liste de personnes ressources avec leurs contacts. Il s'agit de responsables de services à la DGDDL et à l'UVICOCI, d'élus locaux (ex-élus locaux et ceux qui sont actuellement en poste) et des agents de l'Etat détachés auprès de ces collectivités. Les

individus présents sur ces listes devraient être en fonction pendant la période de crise en ce qui concerne les municipalités. Ainsi, 05 listes de 130 personnes au total ont été élaborées. Sur les 130 personnes, nous avons interrogé 26 individus, soit 1/5 de la liste. Ainsi, l'échantillon de cette étude est constitué de 45 personnes au total interrogées selon la technique à choix raisonné. Parmi ces dernières, l'on retrouve des élus et agents locaux qui étaient en service durant la période de crise et ceux qui sont actuellement en fonction, des agents de l'Etat détachés auprès des entités décentralisées, des responsables de service et agents à la DGDDL et à l'UVICOCI et des représentants des communautés de base ou des populations.

1.3. Technique d'enquête et méthode d'analyse des données

Pour pouvoir obtenir des données, nous avons, grâce à des entretiens semi-directifs individuels, interrogé les 45 personnes retenues ci-dessus. Les entretiens ont porté principalement sur le fonctionnement et les activités des entités décentralisées durant la période de crise, les ressources et les différents acteurs de ce fonctionnement. Ils se sont déroulés dans le mois de janvier 2018 durant lequel nous avons sillonné les différents services ci-dessus cités afin de recueillir des témoignages et des données chiffrées provenant de la documentation qui ont ainsi permis de faire une appréciation objective des stratégies de résilience mises en place par les collectivités territoriales afin de s'adapter à cet environnement de crise sociopolitique.

Les données recueillies ont été ensuite analysées à l'aide de la théorie de la résilience. Cette théorie considère la résilience comme la

capacité d'un système à maintenir ou à rétablir un niveau de fonctionnement acceptable malgré des perturbations ou des défaillances (W. Pinel, 2009, p. 71). Il faut cependant noter que le concept de résilience est en effet rattaché à quatre modes d'utilisation que sont : la résilience des matériaux, la résilience individuelle, la résilience des systèmes socio-écologiques et la résilience organisationnelle qui est prise en compte au niveau de cette étude (E. Rigaud, 2011, p. IX). Selon la théorie de la résilience, la résilience organisationnelle se définit comme l'aptitude des individus et composants d'une organisation en interaction de faire face à des situations potentiellement porteuses de dommages (E. Rigaud, op. cit., p. 3). Dans le cadre précis de cette étude, la résilience organisationnelle ou la résilience en organisation est donc la capacité des collectivités territoriales ivoiriennes à s'adapter, en tant qu'organisations, à un environnement économique et sociopolitique fortement marqué par une crise armée. En d'autres termes, c'est la capacité de ces structures décentralisées à maintenir ou à rétablir un niveau de fonctionnement acceptable malgré des perturbations ou des défaillances engendrées par une situation de conflit armé (W. Pinel, op. cit.). Mais, comment s'est déroulée cette résilience ?

Afin de répondre à cette préoccupation, nous allons d'abord décrire les stratégies et les différentes étapes de cette résilience, ensuite procéder à l'identification des acteurs, des ressources et des logiques qui ont animé cette résilience organisationnelle et, enfin indiquer son impact sur le fonctionnement des instances décentralisées et la résolution de la crise.

2. Résultats de la recherche

2.2. Les stratégies et les étapes de la résilience des collectivités territoriales ivoiriennes durant la crise armée de 2002 à 2011

Dans la nuit du 18 au 19 septembre 2002, des insurgés venus du nord du pays tentent de prendre le contrôle de la ville d'Abidjan. Après l'échec de leur tentative, ces derniers sont repoussés et se replient sur Bouaké. La rébellion, qui prendra plus tard le nom de Forces nouvelles, occupe progressivement la partie nord du pays, coupant ainsi la Côte d'Ivoire en deux : le Sud tenu par les Forces Armées Nationales de Côte d'Ivoire (FANCI) et le Nord aux mains des Forces nouvelles. C'est ce que rappelle un ex-adjoint au maire de la commune de Guiglo :

« Après le coup d'Etat de 1999, Mr Laurent Gbagbo devient président de la République à la suite des élections de 2000. Et, le 19 septembre 2002, des assaillants venus du Burkina Faso tentent de renverser le pouvoir d'Abidjan, mais, ces derniers sont repoussés à Bouaké qu'ils transforment par la suite en bastion avant de prendre le centre, le nord et une partie de l'ouest après de sanglants et meurtriers affrontements. Ainsi, le pays est divisé en deux entre le gouvernement au sud et la rébellion au nord ».

Avec cette situation, les administrations publiques déconcentrées et décentralisées des zones occupées par la rébellion telle que la ville de Bouaké vont cesser toutes leurs activités, souligne le chef du personnel de la mairie de Bouaké :

« Après le 19 septembre 2002, l'administration publique des zones assiégées ferme ses portes et avec elle toutes les collectivités locales y compris la mairie de Bouaké puisque la ville était devenue désormais le bastion des forces rebelles, c'est-à-dire leur base, ce qui a fait partir les agents et fonctionnaires de l'Etat ».

A partir du mois de novembre 2002, les combats vont s'étendre à l'ouest montagneux du pays, plus précisément la région du Moyen Cavally

(Guiglo, Duékoué, Toulépleu, Bloléquin), restée sous le contrôle du gouvernement. C'est ainsi que les administrations de ces différentes localités vont fermer à cause des combats qui s'y déroulaient, comme le fait remarquer le secrétaire général de la mairie de Guiglo : *

« A partir du mois de novembre 2002, des affrontements sanglants et meurtriers entre les forces belligérantes ont lieu dans la région du Moyen Cavally, ce qui a provoqué la fermeture des administrations y compris les collectivités territoriales telle que la mairie de Guiglo ».

Mais, par la suite, les collectivités territoriales de ces zones de combats vont se démarquer du reste de l'administration publique en essayant de se relocaliser à Abidjan afin de continuer à fonctionner même si cela n'est pas en plein temps. Elles ont eu, puisqu'étant fermées dans leur propre zone, l'idée de rester sur l'échiquier administratif et institutionnel de ce pays en procédant à une relocalisation de certains de leurs services ciblés à Abidjan pour pouvoir traiter certaines affaires courantes qui peuvent l'être en dehors de leur zone d'origine. C'est ce que mentionne un adjoint au maire de la municipalité de Guiglo en affirmant ceci :

« Pour ne pas être mis aux oubliettes par l'Etat et nos administrés, nous avons loué un appartement de trois pièces à Abidjan et plus précisément dans la commune de Yopougon. Cet appartement est donc devenu le siège de la municipalité afin de traiter les affaires courantes qui peuvent être gérées hors de la localité de Guiglo ».

Cet état de fait a duré quelques mois pour la municipalité de Guiglo qui est repartie dans sa localité au cours du second trimestre de l'année 2003 à la faveur de la fin des hostilités sur son territoire. Un territoire défiguré par les multiples affrontements sanglants et meurtriers. En effet, à

la suite des combats entre les forces belligérantes, la région du Moyen Cavally restée dans le bastion des forces gouvernementales était en proie à un très grave problème d'insécurité avec son lot d'assassinats sommaires et de braquages surtout dans les zones rurales. Cette situation a d'une part entraînée des départs massifs des agents de l'Etat et autres travailleurs qui exerçaient dans cette zone et, d'autre part occasionné l'arrivée massive des populations fuyant les localités rurales où les combats se déroulaient le plus souvent. Repartie sur sa base, la municipalité de Guiglo a retrouvé un territoire où toutes les administrations, y compris les établissements scolaires et sanitaires, ont fermé. Le chef-lieu de la commune et les villages environnants sont devenus les lieux de refuge des populations déplacées de guerre de toute la région. Avec cette situation, les autorités municipales ont, comme le dit le secrétaire général de la mairie, « d'abord cherché à venir en aide aux populations déplacées de guerre et à améliorer la situation sécuritaire dans le périmètre communal ». Pour ce faire, la réalisation des projets ou activités de développement a été mise en veilleuse et les fonds destinés à ces projets étaient, comme le souligne un conseiller municipal, « utilisés pour acheter des vivres et non vivres offerts aux populations déplacées de guerre ». Ce dernier conclut ses propos en affirmant ceci : « Une partie du budget de fonctionnement était également utilisée à cette fin puisque tous les services n'étaient pas encore fonctionnels ». Sur cette même lancée, un autre conseiller municipal ajoute ceci : « La mairie allait même chercher des partenaires tels que les organismes humanitaires afin de l'appuyer convenablement dans cette tâche circonstancielle ». Au niveau de la situation sécuritaire, la mairie a

initié l'installation de comités de veille et d'alerte dans les quartiers et villages communaux. Ces comités sont chargés d'aider les forces de défense en surveillant leurs zones respectives. Sur les plans sanitaire et éducatif, elle a cherché à pallier l'insuffisance du personnel occasionnée par la crise dans ces secteurs en faisant appel aux agents retraités et aux bénévoles. Ce sont ces différentes actions qui ont amené le secrétaire général de la mairie à affirmer que « la municipalité de Guiglo était devenue, pour l'occasion, un organisme humanitaire ». Pour le chef comptable, « la mairie, ne pouvant plus remplir ses missions de développement local à cause de la crise, s'est vue dans l'obligation de s'adapter à la situation afin de se rendre utile auprès de la population meurtrie ».

Quant à la municipalité de Bouaké, elle a rouvert ses portes à Bouaké en 2007, souligne le chef du personnel : « Ce n'est qu'en 2007, à la faveur des accords politiques de Ouagadougou que la mairie de Bouaké va rouvrir ses portes à la suite du redéploiement de l'administration dans les territoires sous contrôle des forces rebelles devenues forces nouvelles ». D'après le secrétaire général, « cette réouverture ne concerne que l'état civil et l'entretien des locaux de la mairie ». Ainsi, selon le chef comptable, « la municipalité ne recevait pour cela que le budget de fonctionnement de la part de l'Etat ». Mais pour rester toujours proche des populations, la municipalité de Bouaké, tout comme celle de Guiglo, a décidé de s'engager dans les actions humanitaires en lieu et place des actions de développement local car, d'après un conseiller municipal, « les populations meurtries et appauvries par la crise n'attendaient que des actions urgentes

de type humanitaire ». En se faisant appuyer par des organismes humanitaires, la mairie de Bouaké a transformé sa mission de développement local qu'elle ne pouvait pas assurer à cause du conflit en mission humanitaire afin de se rendre utile au côté de ses administrés.

S'agissant de la mairie d'Alépé, elle a eu, durant cette période, un fonctionnement sans interruption. Située dans le sud du pays, à une trentaine de kilomètres d'Abidjan, la commune d'Alépé fait partie des localités les plus éloignées des zones de combats. Avec une telle situation, la municipalité d'Alépé a reçu sur son sol un nombre considérable de populations ayant fui les zones de combats. C'est ce que mentionne le secrétaire général à travers les propos suivants : « Durant la crise sociopolitique que le pays a connue entre 2002 et 2011, le territoire communal d'Alépé a servi de zone de refuge pour de nombreuses populations déplacées de guerre ». Mais, d'après un adjoint au maire, « sans un véritable soutien, ces populations étaient livrées à elles-mêmes, ce qui a contraint la municipalité à mettre en veilleuse certains de ses projets de développement local afin de les soulager un tant soit peu ». Ainsi, selon un conseiller municipal, « la mairie d'Alépé a noué de solides partenariats avec des organismes humanitaires pour pouvoir rendre ses actions plus efficaces auprès de cette frange de la population ».

Cette version officielle des faits a été confirmée par les représentants des populations :

« Dès les premiers signes de combats à l'ouest et précisément dans la région du Moyen Cavally, la ville de Guiglo, devenue un désert administratif, accueillait les nombreuses populations rurales fuyant les affrontements. Mais, celles-ci étaient pratiquement livrées à elles-mêmes, ce qui a sans doute poussé la municipalité à revenir sur ses

bases après avoir passé quelques mois de relocalisation à Abidjan » (Président de la jeunesse communale de Guiglo) ;

« A partir du 19 septembre 2002, date de déclenchement de la crise armée en Côte d'Ivoire, la mairie de Bouaké a cessé toutes ses activités sur son territoire communal. La reprise a été effectuée au cours de l'année 2007 dans le cadre du redéploiement de l'administration publique sur toute l'étendue du territoire national. Mais, durant la période de fermeture, elle appuyait, depuis sa base de relocalisation, les ONG humanitaires qui opéraient sur son territoire » (Responsable de société civile locale).

Au regard de ce qui précède, l'on dira que les collectivités territoriales ivoiriennes ont, entre 2002 et 2011, su s'adapter à la situation et aux événements engendrés par la crise armée en essayant, tant bien que mal, d'orienter leurs actions vers l'urgence des nombreuses populations victimes du conflit. Elles ont donc résisté aux inconvénients de la crise armée en privilégiant le volet social, ce qui leur a permis d'éviter la cessation complète de leurs fonctions. La mise en œuvre de cette mesure adaptative et résiliente a nécessité un certain nombre d'acteurs dévoués, des ressources et découle sans nul doute de logiques précises.

2.2. Les acteurs, les ressources et les logiques de la résilience des collectivités territoriales

Les acteurs de la résilience des collectivités territoriales ivoiriennes durant la période du conflit armé sont entre autres les élus et agents locaux, l'Etat, les organismes humanitaires nationaux et internationaux et, enfin les populations.

Selon un responsable de service à la direction générale de la décentralisation et du développement local (DGDDL), « les élus et agents

locaux ont eu des rôles très déterminants au cours de cette résistance car ce sont eux qui ont conçu et mis en œuvre ces mesures adaptatives ». Ainsi, durant cette période toutes les activités de ces collectivités reposaient uniquement sur le personnel local car, d'après un responsable de l'union des villes et communes de Côte d'Ivoire (UVICOCI), « les agents de l'Etat détachés auprès de ces collectivités locales ont été réaffectés à d'autres postes au sein des services centraux suite à la fermeture de ces institutions décentralisées ». Quant à l'Etat, il encourageait les collectivités territoriales à résister et appuyait, sur les plans sécuritaire, technique et financier, celles qui essayaient d'organiser cette résistance, comme le soulignent les élus et agents locaux : « Durant toute cette période, l'Etat n'a cessé, malgré l'insuffisance de ses ressources, de nous appuyer sur les plans sécuritaire, financier et même technique » (Adjoint au maire dans la commune de Guiglo) ; « l'Etat a, sur notre demande, renforcé la présence militaire dans la région afin que les activités puissent reprendre » (Conseiller municipal à Guiglo). S'agissant des organismes d'aide humanitaire toute catégorie confondue, elles appuyaient également les collectivités locales sur le plan socio-économique car, selon un agent local, « un grand nombre de ces organisations avaient, sur la demande de la mairie, accepté de faire passer leurs dons sous sa couverture ». Concernant la population, elle a, d'après un autre conseiller municipal, « participé pleinement à l'identification de ses besoins et même à leur prise en charge comme cela ne s'était produit dans le processus de décentralisation en Côte d'Ivoire auparavant ». Selon un autre adjoint au maire, « durant cette période, la population répondait toujours présente massivement lorsque la

municipalité avait besoin d'elle. C'était vraiment une nouveauté dans ce processus ». Pour les populations,

« ce fut le début d'une nouvelle ère de collaboration sincère et directe avec les autorités locales car celles-ci venaient nous voir dans nos différentes contrées au lieu de nous convoquer à la mairie comme elles avaient l'habitude de le faire » (Chef notable dans la commune de Guiglo) ;

« La période de guerre dans notre pays a été marquée par une réelle collaboration entre les populations et les autorités locales » (Présidente d'une association féminine à Alépé) ; « Durant cette triste période, les populations ont toujours répondu présentes lorsque les autorités locales avaient besoin d'elles car, il faut le reconnaître, les collectivités territoriales (Conseil Général et Mairie) nous ont beaucoup soutenus » (Chef religieux à Bouaké).

Cette résilience a nécessité des ressources tant humaines que financières. En ce qui concerne les ressources humaines, la municipalité d'Alépé a, durant toute cette période, fonctionné avec tous ses agents (locaux et étatiques) car, comme le fait remarquer son secrétaire général, « elle se trouvait dans la partie de la zone gouvernementale où les institutions tant centrales que décentralisées n'ont connu aucun dysfonctionnement ». *Ce qui n'est pas le cas des deux autres municipalités, à savoir Bouaké et Guiglo.* « Jusqu'en 2007 en effet, ces deux dernières municipalités n'ont fonctionné qu'avec des agents locaux », affirme un agent en service à la direction générale de la décentralisation et du développement local. Un autre agent va plus loin sur cette lancée en se focalisant sur les raisons qui ont occasionné une telle situation :

« Les collectivités territoriales des zones contrôlées par les forces rebelles comme c'est le cas de la commune de Bouaké et celles se trouvant dans les zones de combats, à savoir Guiglo s'appuyaient sur les

agents locaux en raison de la fermeture de certains services et de l'insécurité ».

Au niveau des ressources financières, la municipalité d'Alépé a, d'après un responsable de service à la DGDDL, « fonctionné avec un budget normal (fonctionnement et investissement) mais, réduit d'une manière considérable entre 2003 et 2007 ». Quant à la municipalité de Guiglo, elle n'a, d'après un conseiller municipal, « fonctionné qu'avec le budget de fonctionnement octroyé par l'Etat et les dons et legs des organismes humanitaires entre 2003 et 2007. Elle n'avait pas, durant cette même période, de recettes locales propres ». S'agissant de la commune Bouaké, elle a vécu la même situation financière que celle de Guiglo jusqu'en 2012. A la différence de la municipalité d'Alépé qui avait un budget normal et des ressources locales propres, les municipalités de Bouaké et de Guiglo ont dû, quant à elles, organiser leur processus de résilience voire de résistance à partir du budget de fonctionnement qu'elles recevaient de la part de l'Etat et des dons et legs qui leur sont octroyés par des organismes humanitaires, comme le précise le secrétaire général de la mairie de Bouaké : « C'est avec leur budget de fonctionnement et surtout les aides de différentes ONG que les collectivités territoriales des zones centre, nord et ouest (CNO) ont pu fonctionner durant la période de crise ».

Ainsi, les acteurs et les ressources ci-dessus mentionnés ont permis à ces collectivités territoriales de mettre en place des stratégies de résilience organisationnelle afin de permettre à l'administration de continuer à fonctionner en dépit de la situation de conflit armé qui prévalait. En effet, la conception et la mise en application d'une telle résilience

organisationnelle visaient, d'après un agent de la DGDDL, « plusieurs objectifs et non des moindres ». Selon ce dernier, « cette résistance avait pour but d'empêcher la disparition pure et simple de l'administration des zones de combats et de celles contrôlées par les forces rebelles ». Selon un conseiller municipal de la commune de Bouaké,

« cet état de fait devait surtout permettre à l'administration de rester proche des populations malgré la situation de crise car celles-ci ne doivent pas se sentir abandonnées complètement par l'Etat qui est chargé de les protéger en toute circonstance ».

Le fonctionnement, dans des zones sous contrôle de la rébellion, d'une administration civile à la solde du gouvernement est, comme le souligne le secrétaire général de la mairie de Guiglo, « une affirmation de la suprématie voire de la force de ce gouvernement sur ses différents "ennemis" ».

En somme, l'on retiendra ici que la résilience organisationnelle des collectivités territoriales ivoiriennes durant la crise armée de 2002 à 2011 a été le résultat de la collaboration entre les collectivités territoriales, l'Etat, les organismes humanitaires et les populations. Cette résistance a été menée grâce aux ressources financières et humaines octroyées par l'Etat et surtout par les organismes humanitaires dans le but précis de maintenir une certaine représentation administrative dans les zones de conflits et celles qui font face à une insécurité de grande envergure. Quel a été cependant l'impact d'une telle résilience ?

2.3. Impact de la résilience organisationnelle des collectivités territoriales

Selon le secrétaire général de la mairie de Guiglo,

« les actions et les activités menées par les collectivités territoriales sur toute l'étendue du territoire pendant la période conflictuelle et surtout durant les temps forts du conflit ont eu, un tant soit peu, des effets positifs sur le fonctionnement de ces institutions décentralisées et le processus de sortie de crise ».

Les élus et agents locaux interrogés sur la question partagent cette même vision positive. Ils vont cependant plus loin dans leurs différents propos en donnant des détails précis sur cet impact positif : « Cette crise a permis aux collectivités territoriales d'apprendre à fonctionner et à mener des activités avec des ressources financières très insignifiantes en ciblant les priorités ou les urgences » (Conseiller municipal à la mairie de Guiglo) ; « La rareté des recettes et la gravité de l'urgence obligeait les autorités locales à contrôler rigoureusement les dépenses, chose qui ne se faisait pas ainsi avant la crise et qui est aujourd'hui restée dans les habitudes » (Adjoint au maire dans la commune d'Alépé) ; « Ce conflit armé nous a appris à effectuer efficacement et en un temps record des réalisations répondant exactement aux besoins urgents des populations à partir de ressources financières très insignifiantes » (Ex-conseiller municipal) ; « Désormais, l'on dira que les collectivités territoriales ivoiriennes peuvent, avec ce qu'elles viennent de traverser entre 2002 et 2011, fonctionner correctement dans n'importe quelle situation de conflit armé » (Un responsable de l'UVICOCI).

Ces différentes manières d'agir, acquises par les collectivités locales pendant la période de conflit armé, ont poussé un agent en service à la DGDDL à affirmer ceci : « A la faveur de la crise sociopolitique que le pays a traversée, les institutions décentralisées ont, un tant soit peu, acquis la maîtrise des mécanismes d'intervention collective à la base ». En étant plus

précis, un autre avance également ceci : « Afin d'éviter de faire des dépenses hasardeuses, dans un contexte de crise sociopolitique accentuant la rareté des recettes, les autorités locales ont, tant bien que mal, accepté d'intégrer dans leurs pratiques l'implication concrète des populations à la gestion de leur cité » car, « durant les temps forts de la crise, la mairie est toujours restée proche des populations et ce fait a resserré les liens entre elle et ces dernières » (Conseiller à la municipalité de Bouaké). Cette implication véritable des populations, même si elle demeure faible dans l'ensemble, a permis aux collectivités territoriales « d'anticiper sur le processus de sortie de crise » (Responsable de service à la DGDDL).

En effet, les autorités locales, en restant en contact permanent avec les populations durant cette période, ont participé activement à aplanir les clivages politiques et socioculturels qui demeurent de potentiels sources des tensions intercommunautaires et qui génèrent, à leur tour, des conflits entre les différentes communautés de base. C'est ce que soulignent les propos suivants d'un ex-élu local interrogé à Bouaké :

« L'administration locale, restée aux côtés des populations durant la période de crise, a aplani des tensions et résolu plusieurs conflits intercommunautaires. Ce qui lui a permis de préparer le terrain pour une mise en place effective et efficace du processus de sortie de crise ».

Aussi,

« le contact direct et permanent avec les populations durant cette période de crise a également permis aux autorités locales de connaître exactement les différents besoins urgents de ces dernières. Un fait qui a été d'un apport inestimable à la gestion de sortie de crise » (Responsable de service à la DGDDL).

Afin de conclure son intervention, ce dernier ajoute ceci :

« La connaissance parfaite des besoins urgents des populations à la sortie de la crise a d'une part aidée à les classer en ordre de priorité et, d'autre part à propulser les collectivités territoriales au-devant de la scène dans la gestion de la sortie de crise ».

En un mot, l'on retiendra que les stratégies de résilience mises en place par l'ensemble des collectivités territoriales ivoiriennes durant la période de crise sociopolitique leur a permis de consolider leur mode de fonctionnement et de resserrer, par la même occasion, le lien entre elles et les populations. Ce qui les a aidées à anticiper sur le processus de sortie de crise et à se faire, par la même occasion, une place incontournable dans ce processus. Mais, quelles analyse et discussion peuvent engendrer ces faits ?

3. Analyse et discussion

Avec le déclenchement de la crise sociopolitique en septembre 2002, les municipalités de Bouaké et de Guiglo ont dû suspendre toutes leurs activités, alors que celles de la municipalité d'Alépé ont, sans être suspendues, connu un ralentissement considérable. Mais, elles ont, dans l'ensemble, rebondi en réorientant leurs activités vers le social ou l'humanitaire, c'est-à-dire vers l'urgence des populations victimes du conflit afin d'éviter la disparition totale de l'administration dans les zones de conflit. Cette résilience organisationnelle, qui s'est en fait appuyée sur des acteurs tels que les élus et agents locaux, l'Etat, les organismes humanitaires et les populations, a finalement permis aux collectivités territoriales de consolider leur fonctionnement et d'anticiper sur le processus de sortie de crise.

3 .1. Analyse

Les organisations évoluent actuellement dans un contexte de bouleversements. Elles traversent des périodes de turbulences, de déséquilibre, de changements incessants non seulement dans la sphère économique mais également dans les différentes sphères de notre système social. Les individus, les équipes, les organisations, sont confrontés à des situations critiques. Un événement inattendu, une situation ou un changement organisationnel peuvent être porteur de déstabilisation ou de menaces non seulement pour l'individu, mais également pour l'organisation. Vécu sur des modes différents, ils peuvent prendre des allures de crise et atteindre l'identité organisationnelle (G. Konincky et G. Teneau, 2007, p. 2). La crise, dans le cadre de cette étude, se caractérise par une rupture des activités et a même menacé la survie des organisations. Elle est par conséquent considérée comme une situation destructrice générant d'importantes pertes, mettant en péril l'organisation (G. Altintas et I. Royer, 2009, p. 4). Dans ce cas précis, des scénarios de résistance, d'effondrement, de rebonds, de reconstruction se font jour. La résilience met en évidence la capacité intrinsèque des individus et des organisations à retrouver leur état, à donner un nouveau souffle, une conscience collective, un nouvel équilibre (G. Konincky et G. Teneau, Op. cit.). La résilience organisationnelle peut s'aborder selon l'aptitude de ces individus et composants en interaction de faire face à des situations potentiellement porteuses de dommages. Elle est la capacité d'un système à maintenir ou à rétablir un niveau de fonctionnement acceptable malgré des perturbations ou des défaillances (Rigaud, 2008, p. 9) et constitue un

ensemble de processus d'adaptation stratégique (C. Joffre et T. Loilier, 2009, p. 31).

Ainsi, les collectivités territoriales ivoiriennes ont, tant bien que mal, essayé de s'adapter, entre septembre 2002 et avril 2011, à un environnement sociétal et économique dominé par une crise sociopolitique aigüe sans précédent dans l'histoire de ce pays. Cette crise, caractérisée par une remarquable perturbation voire une rupture des activités socioéconomiques, a non seulement créé une zone de fracture entre le Nord appelé également zones centre, nord et ouest (CNO) et le Sud du pays, mais a menacé la survie des organisations telles que les collectivités locales (G. Altintas et I. Royer, op. cit.). La région sud est contrôlée par le gouvernement, celle du nord est aux mains des forces nouvelles, nom qu'a pris la rébellion armée (BAD / OCDE, op. cit.), ce qui fait que la survie des instances décentralisées des zones CNO telles les municipalités de Bouaké et Guiglo était plus menacée que celles du sud comme la commune d'Alépé. Dans ce contexte précis, la résilience organisationnelle orchestrée par les municipalités des zones dites CNO a été plus visible et plus ardue, que celle des municipalités du sud. Des scénarios de résistance, respectant toutes les étapes prescrites en la matière, à savoir effondrement, rebonds et reconstruction ont fait jour (G. Konincky et G. Teneau, op. cit.). Avec le déclenchement de la crise en septembre 2002 au centre et au nord du pays, suivi de sa progression dans certaines régions de l'ouest, les collectivités locales se situant dans ces zones ont fermé et suspendu toutes leurs activités (effondrement), ensuite elles ont été relocalisées dans le sud, plus précisément à Abidjan (rebonds,

et enfin à partir du troisième trimestre de l'année 2003 jusqu'en 2007, elles sont retournées sur leur site d'origine afin de reconstruire ce qui a été endommagé lors des combats (reconstruction).

La mesure adaptative la plus utilisée par les collectivités territoriales sur toute l'étendue du territoire national durant cette époque, était, comme cela a été révélé dans les résultats, la réorientation de la plupart de leurs activités vers le secteur social y compris, bien sûr, l'éducation et la santé afin de soulager, un tant soit peu, les populations victimes du conflit armé. L'objectif ultime de cette mesure adaptative était d'assurer la survie et la présence de l'administration publique surtout dans les zones contrôlées par la rébellion, ce qui a d'ailleurs fonctionné si l'on considère les résultats mentionnés ci-dessus. Ces résultats stipulent que les collectivités locales des zones CNO, relocalisées à Abidjan pendant une certaine période de la crise, étaient, durant cette période de relocalisation, restées en contact permanent avec les populations de ces zones. Ces contacts passaient par des réseaux relais dont les enquêtés ont voulu taire les détails par mesure de prudence et de sécurité. Ainsi, l'on peut dire, avec cette expérience, qu'une administration peut ne pas disparaître lors d'un conflit armé si et seulement si elle s'adapte à cette situation conflictuelle en réorientant ses prérogatives vers le ou les secteur(s) d'activités en vogue durant ce conflit car une crise armée peut générer un ou des secteur(s) d'activités pouvant favoriser la survie d'une administration même dans les zones contrôlées par la rébellion sans passer par des espions. Aussi, en dépit des nombreux inconvénients causés, cette crise a été, pour ces collectivités, une occasion d'apprentissage car elles

ont appris à fonctionner durant un conflit armé en initiant des stratégies de résilience ou de résistance. Ces stratégies leur ont été bénéfiques puisqu'elles ont consolidé leur fonctionnement et permis qu'elles anticipent sur le processus de sortie de crise.

3 .2. Discussion

Au regard de ce précède, l'on peut dire que ces résultats sont cohérents avec la perspective qui considère la crise comme une opportunité d'apprentissage, sans toutefois remettre en cause l'existence de freins à l'apprentissage (G. Altintas et I. Royer, op. cit., p. 23). Les collectivités territoriales ivoiriennes ont véritablement appris, durant la période de crise armée, à reculer et à sauter, à résister à un choc ou traumatisme et à se reconstruire (Tisseron cité par E. Rigaud, op. cit.). Certes, une crise armée peut être considérée comme une situation destructrice générant d'importantes pertes, voire mettant en péril l'organisation, mais cette étude, à travers ses résultats et sans contrebalancer une telle perspective, vient de montrer une fois de plus qu'une crise peut également être, quelle que soit sa forme, porteuse d'une évolution en impactant positivement une organisation. En effet, après le retour à la situation normale, les crises peuvent constituer une opportunité de changement pour les organisations ayant survécu. Les crises permettraient de révéler des faiblesses peu visibles en période de stabilité et par suite déclencher un processus d'apprentissage comme cela a été le cas de ces collectivités territoriales (G. Altintas et I. Royer, op. cit., p. 4).

Une autre perspective prend cependant le contre-pied de la première en considérant les conflits armés comme des fléaux porteurs de dommages

considérables sur les processus de décentralisation et de développement à travers le monde. Ainsi, la crise sociopolitique ivoirienne a remis en cause plusieurs des acquis de la longue et volontariste politique de décentralisation de ce pays (CGLU et Cities Alliance, 2013, p. 42). En faisant le bilan de la politique de décentralisation en Côte d'Ivoire de 2001 à 2011, la Direction générale ivoirienne de la décentralisation et du développement local a relevé plus précisément un impact négatif de la crise armée sur les recettes globales des communes. En effet, les recettes totales de l'ensemble des communes sur la période 2001-2011 se sont élevées à 518,6 milliards de francs CFA. Elles ont connu une baisse de 18,5% en 2004 et une autre de plus de 50% en 2011. La période 2008-2011 fut la plus pénible pour ces instances décentralisées (DGDDL, 2013, p. 75). Au plus haut niveau, l'on dira que le développement mondial lui-même est hypothéqué par la fréquence des violences qui touchent 1,5 milliards d'habitants de la planète, c'est-à-dire un habitant sur quatre parmi les plus pauvres au monde (Y. R. Kinimo, 2013, p. 73). Sans contrebalancer ou nier donc ces faits négatifs des conflits armés, nous nous sommes évertués à montrer quelques aspects positifs que peuvent engendrer ces mêmes conflits. Il ne s'agit pas là pour nous de faire l'apologie des crises armées mais, de montrer comment et pourquoi les organisations essaient de s'adapter, lors de ces conflits, à un environnement hostile et instable afin que cela puisse servir d'exemple.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous dirons qu'avec le déclenchement de la crise sociopolitique en septembre 2002, les collectivités territoriales des

zones centre, nord et ouest (CNO) telles que les municipalités de Bouaké et de Guiglo ont dû suspendre toutes leurs activités, alors que celles du sud du pays comme la commune d'Alépé ont vu leurs activités subir un remarquable ralentissement. Mais, afin d'éviter la disparition totale de l'administration dans les zones de conflit dites zones CNO, elles ont, vu l'urgence du moment accordée aux populations victimes de la guerre, rebondi en réorientant leurs activités vers le social ou l'humanitaire. C'est le début de la résilience organisationnelle de ces instances décentralisées. Une résilience qui s'est déroulée en plusieurs étapes entre septembre 2002 et avril 2011. Il y a eu d'abord la fermeture des bureaux dans les zones contrôlées par la rébellion et les zones de combats intenses. Cette fermeture de bureaux a été ensuite suivie de la relocalisation de certains services dans la zone gouvernementale plus précisément à Abidjan et enfin la réouverture et la reprise de certains services tels que l'état civil et les activités à caractère humanitaire dans leur zone d'origine. Pour mener à bien cette résilience, ces collectivités territoriales se sont appuyées, dans un contexte de raréfaction de ressources financières et même humaines, sur des acteurs tels que les élus et agents locaux, l'Etat, les organismes humanitaires et les populations qui, à travers une collaboration sincère et directe, se sont véritablement distingués. C'est une résilience qui a finalement permis, à travers un apprentissage rude et rigoureux, aux collectivités territoriales de consolider leur fonctionnement et d'anticiper sur le processus de sortie de crise. Cette situation finale vient de démontrer une fois de plus qu'une crise, même la plus aigüe ou la plus violente, peut également, malgré ses tournures hautement négatives,

impacter positivement l'environnement social, économique et institutionnel dans lequel elle s'est déroulée.

Références Bibliographiques

- Altintas G. et Royer I., 2009 : *Gestion des crises externes : de la résilience à l'apprentissage*, Lille, IAE / LEM.
- Amedzro St-H. W., 2011 : *L'adaptation organisationnelle dans les théories managériales et sociales*, Le Delta, Presses de l'Université du Québec.
- BAD et OCDE, 2006 : « Côte d'Ivoire », *Perspectives économiques en Afrique*, Abidjan, BAD / OCDE, pp. 247-263.
- CGLU et Cities Alliance, 2013 : « L'environnement institutionnel des collectivités locales en Afrique », *Rapport de l'atelier d'évaluation*, non publié, Rabat, CGLU Afrique.
- Direction Générale de la Décentralisation et du Développement Local (DGDDL), 2013 : *Le bilan de la politique de décentralisation en Côte d'Ivoire de 2001 à 2011*, non publié, Abidjan, DGDL.
- Guiriobé P. J. A., 2012 : *Décentralisation et développement endogène en Côte d'Ivoire*, Thèse, non publiée, IES, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan.
- Joffre C. et Loilier T., 2009 : *L'adaptation stratégique des organisations : enseignements d'une étude de cas dans le secteur social*, Caen, IAE.
- Kinimo R. Y., 2013 : « Impact du conflit armé sur l'accentuation de la pauvreté en Côte d'Ivoire », *European Scientific Journal*, Vol 9, N°8, pp. 71-93.

- Konincky G. et Teneau G., 2007 : *Les trajectoires de la résilience organisationnelle dans un contexte de crise*, Court-Saint-Etienne, HR / CMN / GIROS.
- OMS, 2013 : « Conséquences de la crise sociopolitique sur le secteur de la santé en Côte d'Ivoire », *Rapport final*, non publié, Abidjan, MSP /OMS.
- Pinel, W., 2009 : *La résilience organisationnelle : concepts et activités de formation*. Mémoire (M. Sc. A.). École Polytechnique de Montréal, Québec, Canada.
- PNUD, 2010 : « Programme d'appui à la sécurité urbaine en Côte d'Ivoire », *Rapport final*, non publié, Abidjan, MID/FISU/UVICOCI/PNUD.
- Rigaud E., 2011 : « Résilience et management de la sécurité : Pistes pour l'innovation en sécurité industrielle », *Cahiers de la Sécurité Industrielle*, N°08, Institut pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse. Disponible à l'URL http://www.icsi-eu.org/francais/dev_cs/cahiers/
- Trousselle Y., 2014 : **Les mécanismes de la résilience organisationnelle**, Thèse, Tours, Université François-Rabelais.

LES FONDATIONS ET LES CONSÉQUENCES D'UNE HIÉRARCHISATION ENTRE LES SERVICES CENTRAUX ET LES CABINETS MINISTÉRIELS AU GABON (1957-1976)

Fabrice Nfoule Mba

ODHAIP -IRSH- CENAREST (Libreville-Gabon)

fabrice.nfoule@gmail.com

Résumé

Cet article étudie les fondements et les conséquences de la suprématie des cabinets ministériels sur les services centraux au Gabon de 1957 à 1976. L'analyse s'appuie sur les éléments historiques, techniques et politiques pour expliquer que la complémentarité censée prévaloir entre deux catégories dirigeantes de l'administration, en principe égales, fait place à des rapports verticaux. Le fait est qu'en privilégiant les logiques de proximité ou de confiance, parfois au détriment de la technicité, les rouages d'accompagnement de la décision politique infériorisent les services centraux et soumettent la mise en œuvre de l'action publique aux aléas de l'immédiateté.

Mots-clés : Fondements, conséquences, hiérarchie, services centraux cabinets ministériels, Gabon.

Abstract

This article examines the foundations and consequences of the supremacy of ministerial cabinets over central services in Gabon from 1957 to 1976. The analysis relies on historical, technical and political elements to explain that the complementarity supposed to prevail between two categories of government leaders, in principle equal, gives way to vertical

relationships. The fact is that by favouring the logic of proximity or trust, sometimes to the detriment of technicality, the support mechanisms of political decision-making inferiorize the central services and subject the implementation of public action to the vagaries of immediacy.

Keywords: Foundations, consequences, hierarchy, central services, ministerial cabinets, Gabon.

Introduction

Domaines d'affirmation des hauts commis de l'État, les cabinets ministériels et les services centraux présentent des caractéristiques qui font que F. Nfoule Mba (2011, p. 20) les assimile aux catégories dirigeantes de l'administration. On peut avec M. Remondo (1970) percevoir les services centraux comme étant des instances de conception et de contrôle de l'action publique rattachées aux principales figures institutionnelles⁷. Les inspections et les directions générales ainsi que les secrétariats généraux s'intègrent dans ce registre. E. Souleiman (1979), J.-M. De Forges (1989) et M.-C. Kessler (1994) utilisent le générique « grands corps d'État » pour désigner l'inspection générale des finances, la préfecture, la Cour des comptes, etc. S'agissant des cabinets ministériels, G. Hernet et B. Badié (2010, p. 40) les appréhendent comme « l'entourage immédiat d'un ministre, formé de fonctionnaires, d'experts ou de cadres politiques nommés, à sa discrétion, pour la durée de ses fonctions. » Pour eux, il est avant tout question des cercles de confiance des autorités gouvernementales. Bien que leur configuration varie au gré des enjeux,

⁷Chef de l'État, ministres, chef de gouvernement et présidents des institutions constitutionnelles, des hautes autorités administratives et des corps constitués.

leurs missions demeurent quasiment identiques en Belgique (J. Meynaud et al, 1965), au Canada (G. Rocher, 1968), en Angleterre (F.-C. Mougel, 1990), en Pologne (G. Mink et J.-C. Szurek, 1995) ... Il n'est donc pas surprenant que les descriptions des cabinets ministériels faites par M. Fize (2001) et T. Weil (2004), pour la France, soient assez semblables à ce que É.-J. Bekalé (2010) établit pour le Gabon. Indépendamment des perceptions mises en exergue, les services centraux et des cabinets ministériels mettent en lumière une élite qui dispose des positions privilégiées et influence, de ce fait, l'évolution de la société. Mais, en dépit de la réalité selon laquelle diverses catégories dirigeantes de ce genre aient déjà été largement étudiées à l'aune de leurs accointances (F. D'Arcy, 1985) et lieux communs (P. Birnbaum, 1994), il n'en demeure pas moins que leur échelonnement apparaît souvent inégal. La similarité des origines sociales (P. Bourdieu, 1970), le haut niveau des compétences (C. Charle, 1994) et la qualité des expertises (P.-F. Pinaud, 2005) n'excluent pas que certaines strates dominantes du corps social prévalent sur les autres. On peut alors en référence aux travaux d'E. Mension-Rigau (1994), de J. Coenen-Huther (2004) et de C. Charle (2006) considérer que la naissance, la bravoure, le talent... constituent des indicateurs pertinents de la catégorisation des groupes sociaux prééminents selon les contextes. Pourtant, au niveau de l'administration, il apparaît judicieux d'observer d'autres formes de légitimités. Cela est d'autant plus intéressant que ce pan de l'édifice institutionnel est un terrain d'expression privilégié des notions de compétences, d'expériences et de technicités souvent associées ou opposées aux logiques fondées sur la confiance, la loyauté et

l'allégeance. S'agissant spécifiquement du Gabon, W.-A. Ndombet (2009, p. 19-41) atteste que le contrôle des positions de pouvoir a constitué une des principales dynamiques de la construction de l'État. Son analyse est en accord avec celle d'A.-É. Augé (2005) qui indique que les élites n'ont effectivement eu de cesse de collaborer et/ou de s'affronter au fil du temps au sein de l'appareil politique et administratif. Mais toutes pertinentes qu'elles soient, les études antérieures ne se sont pas particulièrement penchées sur la nature véritable des rapports entre les cabinets ministériels et les services centraux au sein de l'administration. D'où l'intérêt de cet article qui revient spécifiquement sur la gestation de deux importants rouages administratifs et techniques au Gabon au moment de la décolonisation finissante.

Après n'avoir été composée que des services d'exécution, l'administration du territoire du Gabon est réaménagée de manière significative au début des années cinquante. Sept unités⁸ de coordination et d'application sont créées par un arrêté datant du 3 janvier 1953. Cependant, bien qu'ayant été renforcé, le rôle de l'appareil administratif ainsi déployé ne consiste qu'à assurer le suivi des instructions du Gouvernement Général de l'Afrique Équatoriale Française (GGAEF) installé à Brazzaville, la capitale fédérale. Il ne s'agit donc avant tout que d'un échelon subalterne de l'administration coloniale. Or, la délocalisation de plusieurs attributions du GGAEF vers les territoires⁹ après les élections de

⁸À savoir, la subdivision des grands travaux routiers, la direction des affaires politiques, administratives et sociales, la direction de l'enseignement d'une part, et la direction des services judiciaires et militaires, la direction de la santé, la direction des affaires économiques et la direction des finances d'autre part,

⁹ ANOM-Aix-en-Provence/FM/Affpol /2240/1, Yves Digo, *Fiche des activités pour le mois*

1957 entraîne la mise en place des Conseils de gouvernement dont la vocation première est de conduire des pans entiers de l'action publique. L'efficiencia du nouvel exécutif politique territorial qui se met en place au Gabon nécessite un soutien technique beaucoup plus adéquat. Il faut donc, dans l'immédiat, réorganiser l'ingénierie administrative locale en y intégrant des organes techniques capables de prendre en charge autant l'accompagnement de la décision politique que l'élaboration et la mise en œuvre de l'action publique. C'est dans cette optique que l'administration gabonaise se dote des cabinets ministériels et des services centraux. Mais alors que formellement rien ne le justifie vraiment, une supériorité des cabinets ministériels transparaît très nettement. L'administration centrale est non seulement privée de son autonomie d'action, mais aussi de son efficacité. Techniquement, l'action publique n'est élaborée et mise en œuvre que par une seule instance ; ce qui l'exempte de l'expertise de plusieurs structures et de cadres spécialisés. En plus du risque d'être en inadéquation avec les réalités du terrain, les politiques publiques s'arriment inexorablement aux méfaits de l'immédiateté. Aussi s'agit-il de démontrer que tout en dénaturant les relations entre les principales catégories dirigeantes de l'administration, le monopole des collaborateurs immédiats des gouvernants, et partant l'infériorisation des services centraux, soumet l'action publique au diktat du court terme. Conçues et contrôlées par des structures évanescences, les politiques publiques doivent continuellement se renouveler. Elles peinent alors à s'inscrire dans la cohérence et la durée. Il est donc question de mettre en exergue les

d'août 1955, p. 1.

fondements et les conséquences de la suprématie des cabinets ministériels sur les services centraux au Gabon de 1957 à 1976. L'année 1957 renvoie à la formation du premier Conseil de gouvernement¹⁰ au Gabon dans le sillage duquel apparaissent les cabinets ministériels. L'année 1976 fait référence au remaniement du gouvernement¹¹ à la suite duquel certains départements ministériels¹² redeviennent autonomes sans que leurs services centraux ne « récupèrent » la totalité de leurs prérogatives. Alors, depuis l'appropriation par le Gabon de sa gouvernance administrative dès la fin de la décolonisation, qu'est-ce qui peut expliquer la prééminence des cabinets ministériels sur l'administration centrale ? Comment la métamorphose de l'administration, marquée par la création de nombreux organes de direction et de conception après l'indépendance, s'accommode-t-elle de l'infériorisation des services centraux ? Notre hypothèse est que le Gabon est appelé à consolider son administration dans des circonstances et des conditions institutionnelles assez particulières. L'absence des structures techniques de conception crée un vide que les cabinets ministériels s'empressent de combler. Profitant d'une proximité avec les autorités gouvernementales, ils s'arrogent le monopole non seulement dans la conception et l'accompagnement de la décision politique, mais aussi dans la supervision de l'action publique. Cela induit que l'administration centrale, mise en place un peu plus tard, est

¹⁰ ANG-FP-Libreville, carton 148, *Conseil de gouvernement du Gabon : composition et bureau*.

¹¹ Décret 770/PR du 23 août 1976 fixant la composition du gouvernement. JORG du 7 septembre 1976, p. 19.

¹² Affaires étrangères, Économie, Défense nationale, Intérieur, Information, etc.

systématiquement reléguée au rang de simple exécutant incapable d'assurer convenablement la continuité des projets étatiques.

Tout en mettant en exergue certaines logiques organisationnelles et fonctionnelles héritées de la colonisation, notre approche se fonde sur les particularités des mécanismes de conception et de contrôle de l'action publique dans la période postindépendance immédiate. Elle projette d'explicitier les fondements de certaines particularités dans l'organisation et le fonctionnement de l'administration gabonaise. Pour analyser l'évolution des modalités de la collaboration entre deux compartiments de l'administration, nous nous appuyons sur des sources d'archives et les textes aussi bien législatifs que réglementaires créant et structurant les services publics. Les biographies officielles de quelques élites politiques et administratives au Gabon et en Afrique renforcent ce cadre référentiel. En complément, des ouvrages généraux, des articles spécialisés composent une riche et utile bibliographie. Notre argumentaire s'articule en deux points principaux : en amont, l'examen des fondations historiques, techniques et politiques de la prédominance des cabinets ministériels (1) et en aval, l'analyse du processus de « minimisation » des services centraux dans la chaîne décisionnaire (2).

1. Les fondements d'une prépondérance des cabinets ministériels sur les services centraux (1957-1968)

Les cabinets ministériels et les services centraux sont introduits dans le dispositif administratif gabonais à la fin des années cinquante. Leur rôle consiste à soutenir techniquement les nouvelles autorités gouvernementales locales dans la gestion des affaires publiques. Si

l'insertion des premières instances est un fait inédit, l'avènement du second compartiment vient consolider les capacités conceptuelles et opérationnelles de l'administration territoriale. Mis en place en 1957 et forts de leur mitoyenneté avec la sphère décisionnaire, les cabinets finissent par apparaître, notamment en 1968, comme la strate dominante de l'administration. Dès le départ, cette prééminence est facilitée par trois éléments principaux : les origines subalternes des services administratifs (1.1), l'affirmation d'une collaboration de proximité (1.2) et le privilège de la mitoyenneté politique (1.3).

1.1. Les origines subalternes des services administratifs

En accédant à l'indépendance, le 17 août 1960, le Gabon hérite d'une administration dérivée des anciens services territoriaux coloniaux. Or, lesdits services sont avant tout des paliers subalternes du gouvernement général de l'AEF¹³. Dans l'architecture du ministère de la France d'outre-mer présentée par J. Jacquier (1946), ils constituent les derniers maillons de la chaîne. À l'échelle du territoire, ils tiennent la dragée haute aux entités déployées dans les régions, les départements, les districts et les cantons. Au niveau fédéral, par contre, leur rôle ne tient qu'à appliquer les directives de la rue Ordenot, siège parisien des services centraux de l'ancien ministère des Colonies. Ainsi, l'administration gabonaise n'est pas au départ taillée pour assumer la conception de l'action publique. Lorsqu'on observe les agents qui y exercent, elle se présente surtout comme un outil d'exécution et d'application. Selon J. Éyeghe Ndong (1979,

¹³ ANOM-Aix-en-Provence/FM/AffPol/2236/1, *Synthèse Politique pour le mois de juin 1958*, p. 3-16.

p. 7), « beaucoup de Gabonais, au sortir de l'école primaire et exceptionnellement du 1er cycle de collège, étaient recrutés dans l'administration coloniale comme subalternes. » Pour W.-A. Ndombet (2009, p. 153), les services territoriaux ne se composent pour l'essentiel que des agents n'ayant auparavant jamais assumé des responsabilités importantes. C'est pourtant sur ces services d'exécution et des personnels sans grande expérience ni compétences réelles que va reposer la lourde charge d'incarner et de consolider la gouvernance administrative. Il faut pratiquement attendre le début des années soixante pour voir les capacités conceptuelles de l'administration se renforcer.

Quelques mois avant l'indépendance, la nature essentiellement subalterne de l'administration s'estompe avec la création progressive des certains services centraux. Au moment où les modalités de la future coopération technique entre le Gabon et son ancienne puissance coloniale prennent forme, la direction des affaires économiques est mise en place en janvier 1960¹⁴. La direction des finances et du budget lui emboîte le pas, le 7 avril 1960¹⁵. Le rattachement du service des poids et mesures, le 15 juin 1960¹⁶, consolide la direction des douanes et des droits indirects. On peut également évoquer la direction des relations extérieures et la direction de l'économie nationale qui intègrent le ministère de l'Économie le 14 octobre

¹⁴ Décret 171/FEP-AE du 1^{er} février 1960 portant création d'une direction des Affaires Économiques et du Plan de la République gabonaise. *JORG* du 1^{er} février 1960, p. 107.

¹⁵ Décret 69/FB du 7 avril 1960 portant création d'une direction des Finances et du Budget de la République gabonaise. *JORG* du 15 juin 1960, p. 351.

¹⁶ Décret 112/PG du 15 juin 1960 portant création d'un service des poids et mesures de la République Gabonaise. *JORG* du 15 juillet 1960, p. 446-447.

1960¹⁷. Cet avènement des services centraux coïncide avec l'émergence des cadres supérieurs gabonais dans le management administratif.

Après avoir exercé comme directeur-adjoint durant deux années, Léon Mébiame devient directeur de la police le 7 novembre 1963¹⁸. Formés à l'École Nationale Supérieure Française de Saint-Cyr au Mont d'Or avec Théodore Kwaou et Paul Logis, il est l'un des premiers commissaires de police autochtones. Cette promotion intervient huit ans après son incorporation dans la police en 1956 à la suite d'une admission au concours des inspecteurs-adjoints de l'AEF. Il ne s'agit pas d'un cas isolé. Plusieurs bibliographies officielles¹⁹ attestent que d'autres cadres nationaux dirigent les services centraux à partir de 1963. Sans être exhaustifs, énumérons les exemples des administrateurs civils Jean Aveno Davin en qualité de directeur des relations extérieures du ministère des Affaires étrangères et de Robert Martial Auleley promu inspecteur des affaires administratives au ministère de la Fonction publique. Dans le même ordre d'idées, Prosper Meboune est nommé directeur de la division des affaires économiques et financières au ministère des Affaires étrangères. Les nominations de l'inspecteur des impôts, Jean Messan, comme directeur des contributions directes et indirectes au ministère des Finances et de l'inspecteur du trésor, Eugène Capito, en tant que directeur des pensions au trésor public

¹⁷ Décret 161/PM du 14 octobre 1960 portant organisation du ministère des Affaires étrangères et de l'Économie Nationale. *JORG* du 1^{er} novembre 1960, p. 619.

¹⁸ Mémorial du Gabon, Tome 1, *op. cit.*, p. 97-99.

¹⁹ « Personnalités publiques de l'Afrique centrale, 1968, Cameroun, RCA, Congo, Gabon, Tchad », *Bulletin de l'Afrique Noire*, numéro spéciale, et « Les élites africaines. Cameroun, RCA, Congo, Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Haute-Volta, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo », *Bulletin de l'Afrique Noire*, numéro spécial, EDIAFRIC-SERVICE, 1970-1979.

en 1963 esquissent encore un peu plus le début d'une « gabonisation » de l'administration centrale naissante. Mais limités à quelques secteurs techniques, les nouveaux services centraux ne sont pas encore en mesure de s'approprier la mise en œuvre de toute l'action publique. Pourtant, quelques-uns d'entre eux ne tardent pas à se raffermir. C'est notamment le cas de la direction de la sûreté nationale.

En 1964, c'est sous l'égide de Jean-Stanislas Migolet, ministre de l'Intérieur, que les forces de police sont regroupées au sein d'une nouvelle entité : la sûreté nationale. Au plan corporatiste, les ordonnances 44/PR et 46/PR du 20 août 1964 formalisent autant le statut que les carrières qui s'y rattachent. Le décret du 26 août 1964 vient, quant à lui, restructurer la direction de la sûreté nationale placée sous la seule autorité du ministère de l'Intérieur. L'unité centrale de la police ainsi que les trois services des affaires administratives, de la recherche et des affaires criminelles qui la composent sont alors placés sous un commandement unique. Il en est de même des commissariats déployés dans les neuf régions administratives du pays. Cette évolution contraste avec la situation prévalant quatre ans plus tôt lors de la transformation de l'ancien service local en direction de la police le 15 avril 1960²⁰. À ce moment-là, la tutelle de ce service public incombe à un triumvirat impliquant le ministère de l'Intérieur, la Primature et le ministère de la Fonction publique. Tout en mutualisant les moyens opérationnels du pôle sécuritaire, la création de la sûreté nationale en 1964 met un terme à la triple tutelle. Mais si au niveau de la sécurité intérieure, le renforcement des services paraît incontestable, il en est

²⁰ Décret 73/PM du 15 avril 1960 portant création d'une direction de la Police de la République gabonaise. *JORG* du 1^{er} mai 1960, p. 269.

autrement dans les autres secteurs où les moyens conceptuels demeurent assez sommaires. L'appareil administratif reste donc essentiellement composé des unités et des agents d'exécution. En outre, munie d'une ou tout au plus de deux unités, l'administration est globalement confrontée à l'incapacité de se déployer sur l'ensemble du territoire national. Autant ses services que ses agents circonscrivent le gros de leurs activités dans la capitale Libreville et ses proches environs. Exceptionnellement, certains services étendent leur périmètre d'action à une ou tout au plus à deux régions périphériques. Encore pratiquement en chantier, les services centraux peinent ainsi à endosser pleinement la gouvernance administrative. C'est dans ce contexte que les cercles rapprochés des gouvernants s'accaparent la conception de l'action publique.

1.2. L'affirmation des collaborateurs gouvernementaux de proximité

Parvenues aux affaires, les autorités gouvernementales issues de la majorité à l'Assemblée territoriale de 1957²¹ éprouvent le besoin de disposer d'un accompagnement technique devant leur servir d'aiguillon dans la prise de décision. Elles nomment alors, au sein de leurs cabinets respectifs, des cadres et des techniciens disposant, sinon des compétences requises, du moins d'une expérience dans certains pans de l'action publique. D'essence subalterne, les services administratifs doivent ainsi composer avec la prééminence des collaborateurs gouvernementaux de proximité. Les commis présidentiels sont les premiers à s'illustrer.

²¹ ANOM-Aix-en-Provence/FM/AffPol/2241/1, *Rapport sur l'élection des Grands Conseillers territoriaux et la Constitution du Conseil de Gouvernement (13-21 mai 1957)*, p. 4.

Les nécessités de la gestion des affaires publiques amènent les gouvernants à s'attacher les services des collaborateurs d'un nouveau genre : les directeurs et les chefs des cabinets. Désignés sur la base des critères de compétences, de loyauté et de confiance, ils accaparent les principaux leviers d'orientation de la décision politique. Selon des informations tirées de *Mémorial du Gabon*²², Jean Gazagne, Albert-Bernard Bongo et Paul-Maurice Tomo excellent dans ce rôle auprès de Léon M'ba, le premier Président de la République. Coopérant français, Jean Gazagne, exerce dans l'ombre du « père de la nation » sous le couvert de l'assistance technique française au moment où ce dernier accède à la magistrature suprême en 1961. Sa présence concrétise le soutien que l'ancienne puissance coloniale apporte à la consolidation du service public du Gabon nouvellement indépendant ; ce qui lui confère une certaine influence dans l'appareil d'État. Il est remplacé par Albert-Bernard Bongo, un jeune militaire ayant auparavant servi dans l'administration des postes et télégraphes à Brazzaville. Après une brève expérience dans les services du ministère des Affaires étrangères, il devient directeur de cabinet du Président de la République en 1963²³. Si les deux premiers cadres dirigent successivement le cabinet présidentiel, le troisième, Paul-Maurice Tomo, officie en tant que chef de cabinet, soit un palier en dessous. Son rôle n'en est pas pour autant amoindri puisqu'il cumule, à partir du 19 février 1963²⁴,

²² *Mémorial du Gabon, Tome 1, 1960-1964 : Les chemins de l'indépendance*, Genève, SIED, 1985, p. 126-129.

²³ Décret 152/PR/MFP du 25 février 1963 portant nomination du directeur de cabinet du Président de la République. *JORG* du 15 juin 1963, p. 459.

²⁴ Article 2 de l'arrêté 242/PR du 19 février 1963 portant attribution de compétence ministérielle du directeur et du chef de cabinet du Président de la République

lesdites fonctions avec celles de ministre de la Jeunesse et des Sports. Quels que soient leurs échelons respectifs, on prête aux commis présidentiels une forte capacité à influencer la conduite des affaires publiques. Leur ascendance paraît d'autant plus forte que, tout en exerçant directement certaines fonctions ministérielles, le Président de la République est à la fois chef de gouvernement et Chef de l'État. Dans cette configuration les collaborateurs immédiats du Président, qui sont appelés à assumer la responsabilité des départements ministériels rattachés à la présidence de la République, s'assimilent pratiquement aux ministres en termes de rang et de pouvoirs. Un échelon en-dessus, l'influence des cabinets ministériels est renforcée par leur proximité avec les gouvernants.

1.3. Le privilège de la mitoyenneté décisionnaire

Au niveau du gouvernement, les cabinets ministériels bénéficient d'une position privilégiée qui les rapprochent des cercles décisionnaires. Leurs membres s'installent ainsi dans un ordre de préséance juste après les autorités gouvernementales, c'est-à-dire bien au-dessus des services centraux et des autres compartiments de l'administration. De plus, les contours politiques des missions des cabinets les érigent pratiquement en antichambres du gouvernement.

Dans les années soixante, il devient assez courant que les responsabilités dans les cabinets soient récompensées par des entrées au gouvernement. Plusieurs anciens directeurs et chefs de cabinets

cumulativement avec leurs fonctions à la Présidence de la République. *JORG* du 15 mars 1963, p. 272.

deviennent ainsi par la suite ministres. À la lumière de certaines sources ²⁵, on peut inventorier les cas des anciens collaborateurs présidentiels nommés au gouvernement entre 1962 et 1967. Il s'agit, entre autres, de Paul-Maurice Tomo (Jeunesse et Sports), d'Albert-Bernard Bongo (Défense nationale) et de Jean-Marie Mba Éyogue (Affaires étrangères). Les contingences politiques faisant des mandats électifs des sésames pour l'accès aux fonctions ministérielles expliquent bien ce phénomène. Il convient, à ce propos, de souligner que le pluralisme démocratique des années soixante pousse les gouvernants à rechercher les attributs de la légitimité populaire. Accaparés par leurs responsabilités institutionnelles, ils recourent systématiquement aux ressources des cabinets pour contrôler leurs fiefs électoraux. Sans que cela ne soit officiellement inscrit dans leurs missions, certains membres des cabinets ministériels s'impliquent directement dans la gestion des bastions politiques.

Dans l'optique de consolider leur implantation territoriale, les gouvernants s'appuient de préférence sur des cadres qui, en plus d'être issus des mêmes régions qu'eux, allient des capacités professionnelles avec des potentialités politiques. Il n'est donc pas anodin que Jean-Marie Mba Éyogue, un jeune instituteur principal, exerce comme chef du cabinet présidentiel dans la seconde moitié des années soixante²⁶. Animateur local de l'Union des Jeunes du Bloc Démocratique Gabonais (UJBDG), il est

²⁵ *Mémorial du Gabon*, Tome 1, *op. cit.* ; « Personnalités publiques de l'Afrique centrale, 1968, Cameroun, RCA, Congo, Gabon, Tchad », *op. cit.*, et « Les élites africaines. Cameroun, RCA, Congo, Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Haute-Volta, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo », *op. cit.*

²⁶ « Personnalités publiques de l'Afrique centrale, 1968, Cameroun, RCA, Congo, Gabon, Tchad », *op. cit.*, p. 37.

originaire de la région de l'Estuaire comme le Chef de l'État en exercice. Martin Bongo, instituteur altogovéen ²⁷, dirige le cabinet d'Albert-Bernard Bongo à la vice-présidence du gouvernement à partir de 1966²⁸. Pérennisant cette pratique, le ministre Rigobert Landji choisit Zacharie Myboto, un directeur d'école primaire, pour conduire son cabinet en 1968. Soulignons que les aptitudes techniques du jeune cadre diplômé de l'Institut Régional de Recherche Psychologique (IRRP) de Bangui (Z. Myboto, 2005, p. 33-52) ne souffrent pas de contestation. Pour autant, elles n'occultent pas son ancrage dans le département de la Lébombi Léyou au même titre que le ministre des Eaux et Forêts. Ainsi, sans être véritablement marqués politiquement, les directeurs et chefs de cabinets se prévalent d'une connaissance du terrain et d'une certaine popularité. Même sous le couvert d'une collaboration professionnelle, un tel potentiel vaut son pesant d'or pour les gouvernants aspirant à une représentation parlementaire ou locale. En croisant les députés ayant siégé à l'Assemblée nationale dans la première moitié des années soixante avec les effectifs des gouvernements formés dans cette période, on observe que, les gouvernants associent ou alternent les fonctions ministérielles avec des mandats parlementaires²⁹.

Sur les vingt-cinq personnalités ayant été ministres au Gabon de 1961 à 1964, quinze³⁰, soit 60 %, sont simultanément députés. Le cumul des

²⁷ Ce terme désigne les ressortissants de la province du Haut-Ogooué.

²⁸ « Personnalités publiques de l'Afrique centrale, 1968, Cameroun, RCA, Congo, Gabon, Tchad », *op. cit.*, p. 38.

²⁹ *Mémorial du Gabon*, Tome 1, *op. cit.*, p. 5-13.

³⁰ Ce chiffre est tiré des effectifs du gouvernement d'union nationale, formé le 21 février 1961 et du gouvernement du 26 avril 1964 croisés avec les effectifs des députés de

charges publiques intéresse aussi la gouvernance locale. Léon M'ba, Président de la République depuis 1961, se présente ainsi aux élections municipales de septembre 1963 à Libreville³¹. La liste qu'il conduit remporte la majorité des suffrages ; ce qui lui permet de demeurer maire de la capitale administrative et politique du Gabon tout en continuant de présider aux destinées du pays. Durant les mêmes élections, Jean-François Ondo, ministre sans discontinuité depuis 1957, échoue dans sa tentative à devenir édile de la ville d'Oyem, chef-lieu de la région du Woleu-Ntem³². Globalement, en plus de les rapprocher des gouvernants, la gestion informelle des bastions électoraux renforce l'autorité des collaborateurs immédiats dans l'appareil institutionnel. Ils acquièrent une influence qui leur permet non seulement d'orienter la décision politique, mais aussi de primer sur les services centraux et les unités administratives opérationnelles. Cependant, une telle position dominante a pour méfait d'arrimer l'action publique aux aléas de l'immédiateté.

Sans renier leur importance, il convient avec O. Schrameck (1995) de considérer l'évanescence des cabinets ministériels. En effet, si l'utilité de leur agencement dans l'appareillage administratif semble acquise, il en est tout autrement de la durée d'exercice de leurs membres. En dépit de leurs multiples atouts, les proches collaborateurs des gouvernants ne peuvent se départir des aspects conjoncturels de leur situation. Intimement rattachées aux ministres, leurs carrières épousent les itinéraires particulièrement

l'Assemblée nationale lors des deux législatures entamées respectivement le 21 février 1961 et le 12 avril 1964.

³¹ *Mémorial du Gabon*, Tome 1, *op. cit.*, p. 106.

³² *Mémorial du Gabon*, Tome 1, *op. cit.*, p. 106-107.

changeants et pouvant brusquement s'interrompre au gré des remaniements ou des réaménagements ministériels. Dans une étude précédente, F. Nfoule Mba (2017, p. 49) décompte trois remaniements du gouvernement par an entre 1965 et 1970 ; ce qui fait qu'en seulement cinq années, le personnel ministériel et les membres de leurs cabinets ont été changés au moins quinze fois. En proie aux multiples fluctuations, les cercles de confiance des gouvernants ne sont donc pas les mieux indiqués pour assurer seuls la conception et la continuité de l'action publique. Placés sous leur seul contrôle, plusieurs projets structurants courent ainsi le risque d'être abandonnés. Dans le cas où ils sont repris, les nouvelles équipes les remodèlent ; ce qui les dénature. Inscire les politiques publiques dans la durée implique donc de renforcer les prérogatives des services centraux dans le suivi de l'action publique. Structures en principe stables, ils se présentent comme les plus adéquates pour assurer la continuité des politiques publiques. Cependant, le positionnement de ces échelons techniques dans la hiérarchie administrative dévoile une mésestimation statutaire quasi systématique.

2. Le processus de subordination des services centraux dans la prise de décision (1968-1976)

À la fin des années soixante, les conditions d'une « cohabitation » égalitaire entre les catégories dirigeantes de l'administration ne sont pas réunies. Si, à partir de 1968, les cabinets ministériels sont littéralement confortés, les services centraux, à l'instar des autres paliers administratifs jusqu'en 1976, se complaisent dans un statut de simples exécutants. Dans cette configuration, la position d'intermédiaire controversée (2.1),

l'insidieuse rétrogradation hiérarchique (2.2) ainsi que la volatilité des structures des services centraux (2.3) n'ont de cesse de minorer leur poids dans le processus décisionnaire.

2.1. Les controverses d'une position médiane

En 1968, la structure administrative du ministère de l'Intérieur se subdivise en trois échelons : le cabinet du ministre, les services centraux et les services extérieurs³³. Dans cette stratification dominée par le cabinet ministériel, les services centraux incluent deux directions, chargées respectivement de l'administration générale et de la sûreté nationale. Occupant le bas de l'échelle, les services déconcentrés comprennent les préfectures, les sous-préfectures et les commissariats déployés dans l'hinterland.

Au premier abord, il apparaît que les services centraux servent d'interface entre l'entourage immédiat du ministre et les services extérieurs. Cette position axiale leur vaut de recevoir les instructions de l'autorité gouvernementale formalisées au niveau du cabinet. Aussi leur implication dans la chaîne de décision ne se limite-t-elle qu'à la transmission des directives ministérielles vers les échelons d'exécution. Si la prééminence des services centraux sur les unités opérationnelles et les services extérieurs est confortée par des tâches de contrôle, il en va tout autrement de leurs rapports avec les collaborateurs immédiats du ministre de l'Intérieur. La situation d'intermédiaire occupée par les services centraux dans l'organigramme, juste en dessous du cabinet, prête alors à

³³ Article 1 du décret 0135 du 2 mars 1968 portant réorganisation du ministère de l'Intérieur. *JORG* du 15 avril 1968, p. 247-248.

controverse dans la mesure où aucune de ces deux strates n'a en principe vocation à prévaloir sur l'autre. Or, la verticalité hiérarchique qui résulte, par exemple, de l'ordinogramme du ministère de l'Intérieur en 1968 infériorise explicitement l'administration centrale. Les services centraux apparaissent subordonnés, non seulement au ministre, mais aussi à son cabinet. Cette situation apparaît d'autant plus inappropriée que valable dans une interprétation verticale, la logique hiérarchique de cet échelonnement s'estompe dès lors qu'on privilégie une lecture horizontale.

La réorganisation du ministère de l'Éducation nationale, le 11 novembre 1968³⁴, délimite les contours d'une « cohabitation » égalitaire entre le cabinet du ministre et les services centraux. Si une stratification tripartite semble formellement maintenue, la répartition des tâches instaure une dualité qui rééquilibre nettement les choses. Bien que participant toujours d'une même plate-forme institutionnelle, ces organes techniques se dissocient en deux blocs : le cabinet du ministre d'une part, et l'administration d'autre part. Le cabinet est ainsi consolidé dans un rôle de consultation, tandis que les services centraux héritent principalement des tâches de soutien aux activités de l'administration. Un manichéisme fonctionnel se substitue à l'ancien triptyque infériorisant les services centraux par rapport aux cabinets ministériels. Alors intégrés au processus de décision en tant que concepteurs et supports de l'action publique, le cabinet et l'administration centrale entretiennent des rapports beaucoup plus égalitaires. Il s'ensuit une horizontalité ne reconnaissant hiérarchiquement que l'autorité du seul ministre de l'Éducation nationale.

³⁴ Décret 808/PR-MENSC du 11 novembre 1968 portant réorganisation du ministère de l'Éducation Nationale et du Service Civique. *JORG* du 15 février 1968, p. 147.

Comme pour vouloir encore plus accentuer cette logique égalitaire, le ministère de la Fonction publique, à travers l'instruction du 27 août 1969³⁵, précise qu'en tant qu'organes consultatifs, les cabinets ministériels n'ont pas vocation à émettre des injonctions directes aux services administratifs.

Sans être exhaustive, la métamorphose des deux ministères de l'Éducation nationale et de la Fonction publique traduite par les deux textes³⁶ pris à la fin des années soixante dénote d'un changement structurel dans la nature des rapports qui doivent prévaloir entre les deux catégories dirigeantes de l'administration. Affranchis du joug hiérarchique des cabinets ministériels, les services centraux se focalisent alors sur leurs missions initiales. Ils se conforment ainsi plus aisément aux préconisations théoriques de P. Édilio (1981) et de M. Delamarre (2008) qui en font le véritable bras séculier de l'État dans la conception et la matérialisation des politiques publiques. L'administration centrale n'est plus simplement considérée comme un segment inférieur. Elle endosse avec beaucoup plus d'entrain le rôle de support qui lui permet, en temps opportun, d'orienter la décision politique. Ce faisant, les services centraux affirment plus ostensiblement que par le passé la technicité du management administratif.

³⁵ Instruction 1965/MFP-CTA du 7 août 1969 fixant les règles de fonctionnement des différents services du ministère de la Fonction Publique et de la Coopération Administrative et Technique. *JORG* du 1^{er} septembre 1969, p. 698.

³⁶ Décret 808/PR-MENSC du 11 novembre 1968 portant réorganisation du ministère de l'Éducation Nationale et du Service Civique. *Op. Cit.*, p. 147 et Instruction 1965/MFP-CTA du 7 août 1969 fixant les règles de fonctionnement des différents services du ministère de la Fonction Publique et de la Coopération Administrative et Technique. *Op. Cit.*, p. 698.

En précisant que le Président de la République ne peut nommer les inspecteurs administratifs que parmi les fonctionnaires du corps des administrateurs civils, la loi du 25 novembre 1968³⁷ confère un ton impératif aux logiques de promotion dans l'administration. Loin d'être une vue de l'esprit, les modalités de sélection des responsables de l'inspection générale des affaires administratives imprègnent les autres services centraux dans la mesure où, en 1969, les compétences des promus correspondent aux fonctions occupées.

Tableau N° 1 : Compétences et affectations des responsables de l'administration centrale nommés en février 1969

Agents	Corps d'origine	Fonctions	Affectations
Mbouy-Boutsi Édouard Alexi	Administrateur civil	Secrétaire général-adjoint	Présidence de la République
Ambourouet Demba Jean-Pierre	Professeur licencié	Secrétaire général	Secrétariat général du Ministère de l'Éducation nationale
Ndouna Pascal	Inspecteur d'enseignement primaire	Directeur de l'Enseignement du 1 ^{er} degré	Direction de l'Enseignement du 1 ^{er} degré
Nzé Samuel	Professeur licencié	Directeur de l'Enseignement du 2 nd degré	Direction de l'Enseignement du 2 nd degré
Ndong Léon	Administrateur civil	Secrétaire général-adjoint	Secrétariat général du ministère des Affaires étrangères
Rekouangue- Adibet Charles	Administrateur civil	Chef de division des affaires administratives et des chancelleries	Division des affaires administratives et des chancelleries
Obame Alexis	Administrateur civil	Chef de division des affaires africaines et	Division des affaires africaines et

³⁷ Article 11 de la loi du 20/68 du 25 novembre 1968 créant l'Inspection des Affaires Administratives. *JORG* du 15 février 1969, p. 135.

		politiques	politiques du ministère des Affaires étrangères
Tchicaya Raymond	Administrateur civil	Chef de division des organisations internationales	Division des organisations internationales
Mbouma Jean- Marie	Attaché d'administration	Chef du service protocole	Service du protocole
Méboune Prosper	Administrateur civil	Chef de la division des affaires économiques et financières et de la coopération	Division des affaires économiques et financières et de la coopération
Mvone-Obiang Thomas	Administrateur civil	Chef de la division de la presse, de l'information, de la documentation et des affaires culturelles	Division de la presse, de l'information, de la documentation et des affaires culturelles
Moukambi Paul	Administrateur civil	Secrétaire général- adjoint	Secrétariat général de la Présidence de la République
Ossima Ossé	Ingénieur agronome	Secrétaire général	Secrétariat général du ministère de l'Économie rurale

Sources : Décret 122/PR-MFP-CTA du 4 février 1969, portant nominations des fonctionnaires. JORG du 15 mars 1969, p. 258.

Décret 142/PR-MAE-T du 17 février 1969 nommant les personnels en service au Ministère des Affaires étrangères aux emplois. JORG du 15 mars 1969, p. 259.

Décret 160/PR du 24 février 1969 portant nominations. JORG du 15 mars 1969, p. 260.

Cinq des quatorze responsabilités administratives observées, soit 35,71 %, sont des fonctions de coordination, deux, soit 14,28 %, s'apparentent aux charges de direction et sept, soit 50 %, s'intègrent dans les tâches d'application. Les cinq secrétaires généraux proviennent essentiellement des corps de conception de l'administration. Trois, soit 60 %, sont des administrateurs civils, tandis que les deux autres (40 %), un enseignant et un ingénieur agronome, se déploient dans leurs administrations d'origine. Cela dénote d'une spécialisation sous-tendue par une certaine expérience. Les domaines d'affectation, à savoir l'Éducation nationale et l'Économie rurale concordent strictement avec les spécialités des promus. Ce critère de spécialisation devient encore plus prégnant pour les fonctions de direction. Les deux directeurs, dont un inspecteur de l'enseignement primaire et un professeur licencié, se projettent dans l'enseignement des premiers et seconds degrés. Bien que ne concernant que le ministère des Affaires étrangères, les sept fonctions d'application échoient à des administrateurs civils. En somme, les hauts fonctionnaires promus dans l'administration centrale en 1969 disposent des compétences professionnelles requises. Il ne s'agit nullement d'un hasard dans la mesure où les normes statutaires sont assez éloquentes sur les conditions de nomination des responsables administratifs.

Les textes créant et organisant les services publics ne se contentent plus de leur fixer un fonctionnement et des attributions. Ils détaillent également les modalités de sélection de leurs dirigeants. Aussi le poste de chef de service de la planification au ministère de l'Éducation nationale ne peut-il revenir « qu'à un planificateur spécialisé aux problèmes de

planification de l'éducation ou à un ingénieur des travaux statistiques spécialisé dans la planification de l'éducation³⁸. » Dans la même logique, seul un cadre ayant « le grade d'inspecteur principal du travail ou d'administrateur civil³⁹ » peut occuper la fonction de directeur de la formation professionnelle et de l'emploi. Cette tendance consistant à réserver les responsabilités techniques aux cadres déclinant des expertises bien spécifiques révèle toute l'importance de la spécialité, de l'appartenance corporatiste et de l'expérience dans l'administration centrale. À l'opposé, et sans faire fi de la notion de compétence, les cabinets ministériels mettent beaucoup plus l'accent sur la confiance et la loyauté.

Tableau N° 2 : Origines professionnelles et affectations des directeurs et des chefs de cabinets nommés entre février et mai 1969

Agents	Corps d'origine	Fonctions	Institutions d'affectation
Amvane Michel	Instituteur principal	Directeur de cabinet	Ministère de la Fonction publique
Ondo Robert	Agent contractuel	Chef de cabinet	Ministère de la Fonction publique
Mondjo-Ebongui Albert	Agent contractuel	Chef de cabinet	Ministère de l'Intérieur
Bibang Biengouang Daniel	Moniteur principal de l'enseignement	Directeur de cabinet	Ministère des Sports
Woundy Polycarpe	Agent contractuel	Chef de cabinet	Ministère des Sports
Eyi-Nkoumou Jean-Bernard	Administrateur civil	Directeur de cabinet	Ministère des Mines et de l'Énergie
Nzé-Essono Gabriel	Instituteur	Chef de cabinet	Ministère des Mines et de l'Énergie
Bongo	Instituteur	Directeur de	Présidence de la

³⁸ Article 3 du décret 00567/PR-MEN du 22 avril 1970 portant création au sein du ministère de l'Éducation Nationale d'un service de Planification. *JORG* du 15 mai 1970, p. 350-351.

³⁹ Article 2 du décret 00696/PR-MT-PS du 23 mai 1970 portant création de la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Emploi. *JORG* du 15 juin 1970, p. 415.

Martin	principal	cabinet adjoint, chargé de l'Information	République

Sources : Décret 130/MFP-CTA du 10 février 1969 portant nominations. JORG du 15 mars 1969, p. 258 Décret 160/PR du 24 février 1969 portant nominations. JORG du 15 mars 1969, p. 260.

Les affectations des directeurs et des chefs des cabinets à la présidence de la République d'une part, et dans les ministères techniques d'autre part, démontrent qu'ils exercent tous dans des domaines très éloignés de leurs professions initiales. En dehors du fait que l'un d'entre eux est administrateur civil, les sept autres, soit 87,5 %, se recrutent parmi les instituteurs et les moniteurs de l'enseignement. Il s'agit donc avant tout essentiellement des agents subalternes. Or, la nature et les exigences de leurs fonctions les enjoignent à conseiller les gouvernants dans des secteurs aussi spécialisés que les mines, l'énergie et la gestion administrative... En dépit du caractère général de la fonction de directeur de cabinet, force est de constater que les cercles immédiats des ministres ne possèdent pas souvent les qualifications encore moins les expertises requises pour assumer la technicité de certains domaines. Cela laisse penser que leurs nominations reposent sur des légitimités parallèles qui priment résolument sur les notions de compétence. La loyauté dont ils font preuve et la confiance que les gouvernants leur témoignent rapprochent les cabinets ministériels de la sphère décisionnaire. Mais dépourvus des capacités techniques nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'action publique, il leur est impérieux de collaborer avec des services administratifs spécialisés. Pourtant, en dépit de leur importance, le rang et le statut de ces structures font paradoxalement l'objet de dépréciation.

2.2. La rétrogradation hiérarchique

En 1970, la restructuration du ministère des Affaires économiques⁴⁰ pose un problème évident de hiérarchisation entre le cabinet du ministre et l'administration centrale. Tandis que le cabinet demeure dans son rôle d'aiguillon de la décision politique, l'administration centrale hérite de diverses tâches d'application. Impliquée aussi bien dans le contrôle des services, la rédaction des textes que l'exécution des directives ministérielles, elle officie à la fois dans le soutien et la vigie. Il devient alors manifeste que cette multiplicité des emplois déconstruit l'ancien statut d'intermédiaire des services centraux. Dégringolant de sa position médiane, cette catégorie dirigeante occupe dorénavant le bas de l'échelle au même titre que les services extérieurs avec qui elle doit se « répartir » l'exécution des instructions ministérielles. Si pour les services extérieurs, ce positionnement d'exécutant n'a rien de nouveau, pour les services centraux, en revanche, cela témoigne d'une dévalorisation qui s'amplifie avec la restructuration du ministère de l'Économie dans la première moitié des années soixante-dix.

Le rattachement du département des Finances au ministère de l'Économie en 1973⁴¹ entraîne une réorganisation assez significative des services centraux. Au-delà de l'extension des attributions dudit ministère, les périmètres d'action du cabinet et de l'administration centrale sont redéfinis. En incluant une inspection des affaires administratives et

⁴⁰ Décret 00930/PR-MINECO du 9 septembre 1970 portant réorganisation du ministère des Affaires économiques, du Commerce et de l'Industrie. *JORG* de 1^{er} novembre 1970, p. 677-679.

⁴¹ Décret 115/PR-MEF du 28 février 1973 portant attributions et organisation du ministère de l'Économie et des Finances. *JORG* 1^{er} /15 mars 1973, p. 152-162.

financières ainsi que plusieurs départements techniques spécialisés dans les domaines de l'économie, des prix et des finances⁴²..., le cabinet élargit son champ d'investigation. En plus de « la préparation des missions, l'étude et règlement des affaires confiées par le ministre, la supervision des demandes d'audience et le règlement des questions mineures...⁴³», il intervient directement dans la conduite des activités du ministère. Cela le vide de sa substance consultative au profit d'une posture pratiquement opérationnelle. L'administration centrale voit son périmètre se limiter à la seule application des décisions ministérielles. Elle ne se compose plus que du secrétariat général, des directions et services des prix, du contrôle et des enquêtes économiques, du trésor et de la comptabilité publique, des finances et du budget, des douanes et droits indirects, des contributions directes et indirectes, des domaines et enregistrement⁴⁴... Ainsi dépourvus de leurs prérogatives de support à l'action publique, les services centraux sont éloignés de la sphère de décision dans la mesure où ils ne servent plus qu'à exécuter les instructions ministérielles. Tout au plus, ils veillent au contrôle de conformité de la législation et de la réglementation en vigueur. Inexorablement, en fortifiant l'opérationnalité du cabinet, on diminue les services centraux ; ce qui au regard de leurs natures respectives apparaît inapproprié.

En dépit de leur proximité avec les gouvernants, aucune disposition réglementaire ne consacre les cabinets ministériels en tant qu'instances décisionnaires. Cette qualité demeure l'exclusivité des autorités politiques

⁴² Article 4 du décret 115/PR-MEF du 28 février 1973, *op. cit.*, p. 152.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ Article 9 du décret 115/PR-MEF du 28 février 1973, *op. cit.*, p. 153.

qui, dans le cas d'espèce, sont le ministre de l'Économie et le haut-commissaire au Commerce. Tout en coordonnant les politiques des prix et des produits de fabrication locale⁴⁵, le ministre répond de toutes les décisions économiques. Il assure, en outre, « la tutelle des organismes administratifs d'ordre économique pour approbation des délibérations et autorisations des actes de gestion⁴⁶. » C'est sous son autorité que le haut-commissaire traite spécifiquement « des questions relatives au commerce et au contrôle du fonctionnement de la direction du commerce intérieur⁴⁷. » En dessous de ce palier de décision se trouvent le cabinet et l'administration centrale ; deux échelons aux rôles et aux missions aussi bien spécifiques que complémentaires. Tandis que l'un doit essentiellement s'occuper de la conception et du conseil, l'autre s'attèle à la coordination technique. Pourtant, les cabinets ont tendance à primer sur l'administration en investissant outrancièrement le champ opérationnel.

Se remémorant son expérience personnelle au ministère des Eaux et Forêts de 1968 à 1971, Z. Myboto (2005, p. 53-55) allègue que le contrôle des services incombe au cabinet. Pour lui, en plus « d'organiser la liaison avec la présidence de la République et les autres départements ministériels, le directeur de cabinet avait aussi pour mission de maintenir au plus haut le niveau de qualité des prestations du ministère » (Z. Myboto, 2005, p. 55). Au sein du ministère des Eaux et Forêts, le cabinet du ministre assure donc l'harmonisation des activités de l'administration. En veillant, selon Z. Myboto (2005, p. 56), « à faire respecter la réglementation, le

⁴⁵ Article 2 du décret 115/PR-MEF du 28 février 1973, *op. cit.*, p. 152.

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ Article 5 du décret 115/PR-MEF du 28 février 1973, *op. cit.*, p. 153.

diamètre minimum des coupes, interdire les coupes sauvages et encourager le reboisement », il supervise autant les prestations des services que les activités des opérateurs évoluant dans le domaine forestier. À quelques nuances près, É.-J. Bekalé (2010, p. 23) abonde dans le même sens en professant que l'un des rôles du cabinet au sein du ministère des Affaires étrangères est de « permettre aux services de fonctionner sans discontinuité ». À l'évidence, une extrapolation de cette perception incite à penser que si la tutelle politique des ministères relève bien des gouvernants, le management technique est du ressort de leurs collaborateurs immédiats.

Contraints d'évoluer dans un environnement favorable à la collaboration de confiance, les personnels nommés dans l'administration centrale au début des années soixante-dix doivent inévitablement faire preuve de diplomatie et d'imagination pour exister. Une absence de charisme ou de personnalité les assujettit à l'autorité des cabinets. Cependant, s'il est tout à fait vraisemblable que les cercles rapprochés des ministres servent d'interface entre l'administration et la tutelle, leur prépondérance sur les services centraux laisse néanmoins dubitatif. Cela marque l'ampleur de la minorisation de l'administration centrale pourtant composée et dirigée par des cadres supérieurs aux compétences et, souvent à l'expérience, avérées. Pratiquement exclus du dispositif de commandement, les services centraux subissent une infériorisation qui s'amplifie avec la fluctuation constante de certaines de leurs structures.

2.3. L'estivage institutionnel

En plus de lui rattacher toutes les missions et représentations diplomatiques, le décret 00774 du 25 août 1976 dote le ministère des Affaires étrangères d'une administration réunifiée. Celle-ci comprend cinq divisions⁴⁸ et un service du protocole supervisés par un secrétariat général. Pour autant, cette réunification de l'administration ne règle pas le problème causé douze années auparavant par « l'éparpillement » des services. Le rattachement d'une grande partie des prérogatives du département ministériel des Affaires étrangères à la présidence de la République après le coup d'État de 1964 n'est pas sans conséquence sur les structures de l'administration des relations extérieures.

Plusieurs services du ministère des Affaires étrangères sont intégrés au sein du cabinet présidentiel à partir de 1964. Bien que maintenu, le secrétariat général de ce ministère est amputé des unités aussi emblématiques que le département des affaires africaines et le service de la coopération. Dans les faits, la gestion de la diplomatie incombe directement au Président de la République. Cette propension du détenteur de la magistrature suprême à assumer directement la conduite de l'action extérieure de l'État disloque les services du ministère des Affaires étrangères. L'adjonction des missions diplomatiques comme l'Ambassade en Côte d'Ivoire⁴⁹, la Représentation en Belgique et auprès de la CEE à la présidence de la République participe encore plus au « saucissonnage » de

⁴⁸ Affaires administratives et chancelleries ; affaires africaines et politiques ; organisations internationales ; affaires économiques, financières et coopération ; presse, information, documentation et affaires culturelles.

⁴⁹ Voir le décret 0068/PR du 19 février 1968 portant rattachement à la présidence de la République de l'Ambassade du Gabon en Côte d'Ivoire. *JORG* du 5 mars 1968, p. 172.

l'administration des Affaires étrangères. Elle est consécutive à la présence au sein du gouvernement, formé 25 janvier 1968⁵⁰, d'un ministre délégué aux Affaires étrangères et d'un ministre d'État, chargé de l'Ambassade du Gabon en France. Cette multiplicité des ministères témoigne du fait que les services de ce secteur sensible oscillent entre trois institutions gouvernementales. En effet, le Président de la République exerce, entre autres, les fonctions de ministre des Affaires étrangères. Il est secondé dans ce domaine par deux ministres, à savoir Paul Malékou, ministre délégué aux Relations extérieures et George Rawiri, ministre d'État à l'Ambassade du Gabon en France. De prime abord, la réapparition d'un ministère des Affaires étrangères autonome en 1969 semble mettre fin à l'estivage des services. Pourtant, si ce département ministériel récupère effectivement les prérogatives qu'on lui avait retirées cinq ans plus tôt, il n'en est pas de même de la tutelle sur les principales missions diplomatiques.

À la suite du réaménagement du gouvernement le 3 décembre 1969⁵¹, Jean-Rémy Ayounè, le ministre des Affaires étrangères, « partage » ses attributions avec les deux ministres d'État chargés respectivement de l'Ambassade en Belgique (Émile Kassa Mapsi) et de l'Ambassade en France (Georges Rawiri). Il est alors difficile d'imaginer l'efficience d'une administration centrale fluctuant d'une institution gouvernementale à l'autre. Aussi apparaît-il plus plausible de considérer qu'en dépit de la

⁵⁰ Décret 31/PR du 25 janvier 1968 fixant la composition du gouvernement. *JORG* du 15 février 1968, p. 100.

⁵¹ Décret 00951/PR du 3 décembre 1969 fixant la composition du gouvernement. *JORG* du 1^{er} janvier 1970, p. 1.

présence d'un ministre titulaire du portefeuille des Affaires étrangères, les services de ce secteur régalien relèvent en fait du Président de la République. Alors que les ambassades les plus prestigieuses sont rattachées à la « Présidence », d'autres sont carrément érigées en ministères pleins. Ainsi dépossédé de plusieurs de ses attributions, le ministère des Affaires étrangères n'a plus autorité que sur les missions diplomatiques et les services techniques de moindre importance. La « dispersion » des pans entiers de ce département ministériel ampute ses services centraux de plusieurs structures. Les capacités et moyens d'action desdits services se retrouvent tellement dilués qu'ils n'arrivent plus à remplir convenablement leurs missions de support, de contrôle et de supervision de l'action publique.

Conclusion

De 1957 à 1976, l'appropriation par le Gabon nouvellement indépendant de sa gouvernance administrative repose sur une prééminence des cabinets ministériels avec pour corollaire la minorisation des services centraux. Les origines subalternes des services administratifs déployés au Gabon durant la colonisation et l'antériorité des cabinets ministériels dans l'appareil institutionnel constituent les fondements historiques de la prédominance des cercles rapprochés des gouvernants. Techniquement, la proximité avec les sphères décisionnaires confère aux cabinets ministériels une prépondérance sur des entités administratives centrales dépourvues des moyens de conception, de contrôle et d'opération. Politiquement, la loyauté et la confiance engrangées grâce aux

implications dans la gestion des bastions électoraux confortent l'influence des collaborateurs immédiats des ministres.

Bien qu'inappropriée au regard de la nature des tâches formellement imparties à chacune de deux catégories dirigeantes de l'administration, une logique hiérarchique imprègne leurs rapports. Au détriment des services centraux réduits au statut de simples exécutants, les cabinets ministériels s'imposent comme les concepteurs et les opérateurs par excellence de l'action publique. Ce faisant, l'un des jalons de la discontinuité des politiques publiques est ainsi durablement posé. Entamé à la fin des années cinquante et accentué au milieu des années soixante-dix, ce déséquilibre dans le fonctionnement des rouages administratifs représente un frein à la cohérence, voire à l'efficacité, des actions de l'État. Conduits par des structures évanescentes, de nombreux projets étatiques pourtant préalablement conçus et financés sont systématiquement abandonnés ou repris dans de nouveaux schémas qui alimentent un cycle continu de répétition. Cette situation qui prévaut dans la période postcoloniale immédiate est encore d'une grande actualité de nos jours. Aussi importe-t-il de se départir du renouvellement perpétuel des actions publiques. Dans ce cas, les réformes visant la réforme, la modernisation ou la refondation du service public se doivent de redéfinir le champ d'action des principaux échelons de l'administration en consacrant résolument les services centraux en tant que cadres de prédilection de la conception, la mise en œuvre et le suivi des politiques publiques. Ainsi confortés, ils seront mieux outillés pour assurer la continuité de l'action publique

indépendamment des fluctuations conjoncturelles et politiques dont les cabinets ministériels sont assujettis.

Références bibliographiques

ANOM-Aix-en-Provence/FM/AffPol/2236/1 : Synthèse Politique pour le mois de juin 1958, p. 3-16.

ANOM-Aix-en-Provence/FM/AffPol /2240/1, Yves Digo, : Fiche des activités pour le mois d'août 1955, p. 1.

ANOM-Aix-en-Provence/FM/AffPol/2241/1: Rapport sur l'élection des Grands Conseillers territoriaux et la Constitution du Conseil de Gouvernement (13-21 mai 1957), p. 4.

ANG-FP-Libreville, carton 148, Conseil de gouvernement du Gabon : composition et bureau.

Sources imprimées

Biographies officielles

« Les élites africaines. Cameroun, RCA, Congo, Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Haute-Volta, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo », Bulletin de l'Afrique noire, numéro spécial, ÉDIAFRIC-SERVICE, 1970-1979.

Mémorial du Gabon. Tome 1. Les chemins de l'indépendance (1960-1964), Genève, SIED, 1985.

« Personnalités publiques de l'Afrique centrale, 1968. Cameroun, Gabon, Tchad », Bulletin de l'Afrique noire, numéro spécial, ÉDIAFRIC-SERVICE, 1968.

Instruction, loi et arrêté

Instruction 1965/MFP-CTA du 7 août 1969 fixant les règles de fonctionnement des différents services du ministère de la Fonction Publique et de la Coopération Administrative et Technique. JORG du 1er septembre 1969, p. 698.

Loi 20/68 du 25 novembre 1968 portant création de l'inspection des affaires administratives. JORG du 15 février 1969, p. 135.

Arrêté 242/PR du 19 février 1963 portant attribution de compétence ministérielle du directeur et du chef de cabinet du Président de la République cumulativement avec leurs fonctions à la Présidence de la République. JORG du 15 mars 1963, p. 272.

Décrets

Décret 770/PR du 23 août 1976 fixant la composition du gouvernement. JORG du 7 septembre 1976, p. 19.

Décret 115/PR-MEF du 28 février 1973 portant attributions et organisation du ministère de l'Économie et des Finances. JORG 1er /15 mars 1973, p. 152-162.

Décret 00930/PR-MINECO du 9 septembre 1970 portant réorganisation du ministère des Affaires économiques, du Commerce et de l'Industrie. JORG de 1er novembre 1970, p. 677-679.

Décret 00696/PR-MT-PS du 23 mai 1970 portant création de la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Emploi. JORG du 15 juin 1970, p. 415-416.

Décret 00567/PR-MEN du 22 avril 1970 portant création au sein du ministère de l'Éducation Nationale d'un service de Planification. JORG du 15 mai 1970, p. 350-351.

Décret 00951/PR du 3 décembre 1969 fixant la composition du gouvernement. JORG du 1er janvier 1970, p. 1.

Décret 808/PR-MENSC du 11 novembre 1968 portant réorganisation du ministère de l'Éducation Nationale et du Service Civique. JORG du 15 février 1968, p. 147.

Décret 0135/PR-MI du 2 mars 1968 portant réorganisation du ministère de l'Intérieur. JORG du 15 avril 1968, p. 247-248.

Décret 0068/PR du 19 février 1968 portant rattachement à la présidence de la République de l'Ambassade du Gabon en Côte d'Ivoire. JORG du 5 mars 1968, p.172.

Décret 31/PR du 25 janvier 1968 fixant la composition du gouvernement. JORG du 15 février 1968, p.100.

Décret 152/PR/MFP du 25 février 1963, portant nomination du directeur de cabinet du Président de la République. JORG du 15 juin 1963, p.459.

Décret 161/PM du 14 octobre 1960 portant organisation du ministère des Affaires étrangères et de l'Économie Nationale. JORG du 1er novembre 1960, p. 619.

Décret 112/PG du 15 juin 1960 portant création d'un service des poids et mesures de la République Gabonaise. JORG du 15 juillet 1960, p. 446-447.

Décret 73/PM du 15 avril 1960 portant création d'une direction de la Police de la République gabonaise. JORG du 1er mai 1960, p. 269.

Décret 69/FB du 7 avril 1960 portant création d'une direction des Finances et du Budget de la République gabonaise. JORG du 15 juin 1960, p. 351.

Décret 171/FEP-AE du 1er février 1960 portant création d'une direction des Affaires Économiques et du Plan de la République gabonaise. JORG du 1er février 1960, p 107.

Bibliographie

Augé A.-É., 2005 : *Le recrutement des élites politiques en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan.

Bekalé É.-J., 2010 : *Le cabinet ministériel, organisation et fonctionnement*, Paris, ALPHA-OMEGA.

Birnbaum P., 1994 : *Les sommets de l'État : essai sur l'élite du pouvoir en France*, Paris, Seuil.

Bourdieu P., 1970 : *La reproduction*, Paris, Minuit.

Charle C., 2006 : *Les élites de la République (1880-1900)*, Paris, Fayard ;

Charle C., 1994 : *La République des universitaires (1970-1940)*, Paris, Seuil.

Coenen-Huther J., 2004 : *Sociologie des élites*, Paris, A. Colin.

D'Arcy F., 1985 : *Les institutions politiques et administratives*, Paris, Économica.

De Forges J. M., 1989 : *Les institutions administratives françaises*, Paris, PUF.

Delamarre M., 2008 : *L'administration et les institutions administratives*, Paris, La Documentation française.

- Édilio P., 1981 : *Les institutions administratives*, Paris, Hâtier.
- Éyeghe Ndong J., 1979 : *L'État gabonais : tentative d'une contribution à la connaissance de l'appareil politico-administratif postcolonial d'un pays d'Afrique noire d'expression française*, thèse de doctorat de 3e cycle, EHEES, Paris.
- Fize M., 2001 : *Le Cabinet*, Paris, Éditions Arlea.
- Hernet Guy et Badié B., 2010 : *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Paris, A. Colin.
- Jacquier J., 1946 : *Le ministère de la France d'outre-mer. Étude d'une administration centrale*, Thèse pour le doctorat en droit, Université de Paris, Paris.
- Kessler M.-C., 1994 : *Les grands corps de l'État*, Paris, PUF.
- Mension-Rigau É., 1994 : *Aristocrates et grands bourgeois. Éducation, traditions, valeurs*, Paris, Hachette.
- Meynaud J. et al, 1965 : *La décision politique en Belgique : le pouvoir et les groupes*, Paris, A. Colin.
- Mink G. et Szurek J.-C., 1995 : « De la nomenklatura polonaise aux élites économiques de l'après-communisme », in *Le recrutement des élites en Europe*, Suleiman E. et Mendras H. (dir.), Paris, Éd. La Découverte, p. 211-228.
- Mougel F. C., 1990 : *Élites et système du pouvoir en Grande-Bretagne*, Bordeaux, PUB.
- Myboto Z., 2005 : *J'assume*, Paris, Publisud.
- Ndombet W.-A., 2009 : *La transmission de l'État colonial au Gabon (1946-1966)*, Institutions, élites et crises, Paris, Karthala.

- Ndombet W.-A., 2009, *Renouveau démocratique et pouvoir au Gabon (1990-1993)*, Paris, Karthala.
- Nfoule Mba F., 2011 : *La haute fonction publique au Gabon. Les logiques de sélection d'une élite de 1956 à 1991*, Paris, Le Harmattan.
- Nfoule Mba F., 2017 : « Les limites des secrétaires généraux dans la mutation des institutions du pouvoir exécutif au Gabon (1964-1980) », in *L'action publique en Afrique subsaharienne sous le regard des sciences humaines*, (dir.), Saint-Denis, Connaissances et Savoirs, p. 37-58.
- Pinaud P.-F., 2005 : *Les receveurs généraux des finances. Dictionnaire biographique des 500 fonctionnaires banquiers*, RGF.
- Remondo M., 1970 : *L'organisation administrative du Gabon de 1843 à nos jours*, Thèse de doctorat de droit public, faculté de droit et de sciences économiques de Paris.
- Rocher G., 1968 : « Multiplication des élites et changement social au Canada-français », *Revue de l'Institut de Sociologie de Bruxelles*, n° 1, p. 79-94.
- Schrameck O., 1995, *Les cabinets ministériels*, Paris, Dalloz.
- Souleiman E., 1979, *Les élites en France : grands corps et grandes écoles*, Paris, Seuil.
- Weil T., 2004, « La machine Matignon : le fonctionnement du Cabinet du Premier ministre », *Le Journal de l'École de Management de Paris*, n° 45, p. 28-36.

ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL DES SALARIES INTERIMAIRES DES AGENCES CHARGEES DE L'INTERIM AU TOGO

Laré Batouth Penn

Université de Lomé, Enseignant-Chercheur de Sociologie, e-mail :

ibatouth@gmail.com

Résumé

Cette recherche vise à analyser, au regard du modèle tridimensionnel de J. P. Meyer et N. J. Allen (1991), l'influence de certains déterminants sur l'engagement organisationnel des employés intérimaires en contexte togolais. A partir d'une enquête quantitative auprès d'un échantillon de 111 travailleurs intérimaires, les résultats de l'étude révèlent une absence de lien significatif entre le soutien de l'agence perçu et l'engagement affectif, entre le soutien de l'agence perçu et les deux dimensions de l'engagement calculé. Ils montrent, cependant, une relation partielle entre le soutien de l'agence perçu et l'engagement normatif. Les conclusions concernant l'engagement normatif diffèrent en revanche des études antérieures sur la question.

Mots-clés : agences d'intérim, engagement organisationnel, salariés intérimaires, Togo.

Abstract

This research aims to analyze, within the three-dimensional model of J. P. Meyer and N. J. Allen (1991), the influence of certain determinants on the organizational commitment of temporary employees in Togolese context. From a quantitative survey of a sample of 111 temporary workers, the results of the study reveal a lack of significant link between perceived

agency support and emotional commitment, between the support of the agency perceived and the two dimensions of the calculated commitment. They show, however, a partial relationship between perceived agency support and normative commitment. The conclusions concerning the normative commitment differ from previous studies.

Key words: acting agencies, organizational commitment, interim, temporary employees, Togo.

Introduction

Le travail intérimaire est défini au Togo, selon les termes de la loi n° 2006 portant Code du travail, comme des contrats à durée déterminée, imprécis et qui peuvent être renouvelés librement sans limitation de nombre et sans perte de leur nature. Tel que défini, le travail intérimaire est permis dans un nombre restreint de situations et ses conditions sont strictement déterminées. Cette forme d'emploi, telle qu'elle se pratique actuellement a évolué vers un assouplissement dans un monde économique où l'environnement concurrentiel et les changements organisationnels se sont intensifiés. Les entreprises du XXI^{ème} siècle ne peuvent plus uniquement pousser leurs salariés à travailler plus dur. Il devient essentiel d'investir dans les ressources humaines en misant sur des pratiques qui favorisent le développement d'attitudes et de comportements positifs de la part des employés à l'égard de l'organisation, tel que l'engagement organisationnel.

Ainsi, N. J. Allen et J. P. Meyer (1996, p. 5) définissent l'engagement organisationnel comme « un lien psychologique unissant l'employé et

l'organisation, et rendant l'employé moins susceptible de quitter cette dernière volontairement ». Depuis leurs travaux au début des années 90 (N. J. Allen et J. P. Meyer, 1990 ; J. P. Meyer et N. J. Allen, 1991), il devient de plus en plus aisé d'affirmer que l'engagement organisationnel est composé des dimensions affectives, calculée et normative. Ce modèle d'engagement à trois composantes a reçu un écho favorable dans la communauté scientifique probablement du fait de ses fondements théoriques explicites, son caractère intégrateur et consensuel, mais aussi et surtout du fait des nombreuses validations empiriques qu'il a reçues.

Plusieurs études ont contribué à vulgariser et à faire de cette conception de la relation entre un salarié et son organisation, un modèle de référence (J. P. Meyer *et al.*, 2012 ; R. Fisher et A. Mansell, 2009 ; K. Bentein *et al.*, 2004). Cependant, des zones d'incertitude demeurent encore quant à l'applicabilité du modèle hors du contexte nord-américain où il a été conçu. J. P. Meyer et ses collègues (2012) le reconnaissent et recommandent d'ailleurs que plus d'études soient faites notamment dans les pays non occidentaux afin de mieux comprendre le phénomène. Dans une analyse synthétique, ces auteurs ont recensé moins de 1 % des études publiées sur l'engagement organisationnel en Afrique (J. P. Meyer *et al.*, 2012) confirmant les constats de G. Gbadamosi (2003) qui estime que les recherches sur ce sujet sont très rares sur le continent africain. Ce déficit évident de recherche fait que de nombreuses questions restent en suspens sur la nature du lien que développent les agents africains vis-à-vis des organisations dans lesquelles ils travaillent.

Une telle étude se justifie d'autant plus que la dimensionnalité de l'engagement organisationnel dans les contextes « hors Occident » est critiquée (J. P. Meyer *et al.*, 2002). De plus, certaines études se sont attachées à montrer que les outils de gestion et modèles de recherche conçus dans les contextes occidentaux seraient peu appropriés à l'environnement africain (G. H. Hofstede *et al.*, 2010 ; E. Kamdem, 2010).

Sur la base d'une enquête de terrain dans les agences d'intérim au Togo, la présente étude vise à analyser, à la lumière du modèle tridimensionnel de J. P. Meyer et N. J. Allen (1991), l'influence de certains déterminants sur l'engagement organisationnel des employés intérimaires en contexte togolais. Plus spécifiquement, il s'agit de :

- identifier les facteurs qui agissent sur l'engagement des employés intérimaires en contexte togolais ;
- analyser les facteurs qui déterminent l'engagement organisationnel du personnel intérimaire au Togo.

L'article est construit autour de trois points. Le premier expose le cadre théorique de la recherche. Le second présente l'approche méthodologique de l'étude. Enfin, les résultats et la discussion sont présentés au troisième point.

1. Le concept de l'engagement organisationnel et ses facteurs

Le terme « engagement » suscite des interrogations sur son utilisation dans les débats sociologiques (Becker H., 2006). Il permet d'analyser une variété de phénomènes : le pouvoir, la religion, le recrutement, la bureaucratie, la politique, etc. (Ph. Selznick, 1953 ; I. Howe et L. Coser, 1957). La forme d'engagement retenue dans cette étude est

l'engagement organisationnel qui relève de plusieurs facettes (P. C. Morrow, 1993).

1.1. La conception d'engagement organisationnel

Pour appréhender le travail d'intérim et pour la définir, nous recourons à la notion d'engagement organisationnel (N. J. Allen et J. P. Meyer, 1991). Cette notion est un déterminant majeur de multiples comportements organisationnels tels que l'absentéisme, le roulement, le rendement au travail (R. M. Steers, 1977).

L'engagement des salariés dans l'entreprise a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des trente dernières années. A l'origine, l'engagement organisationnel est un concept unidimensionnel (P. C. Mowday et *al.*, 1979). Au fil des temps, il a évolué et est devenu multidimensionnel (J. P. Meyer et N. J. Allen, 1991). Depuis le milieu des années 80, une reconceptualisation de la notion d'engagement a émergé.

Plusieurs auteurs ont démontré que l'engagement pouvait recouvrir des formes d'attachement différentes. Les travaux de J. P. Meyer et N. J. Allen (1990 ; 1991 ; 1997) sont à cet égard les plus célèbres. Ces auteurs ont développé une conception tridimensionnelle de l'engagement qui inclut les formes « affectives », « normative » et de « continuation ».

Les travaux accumulés dans le domaine de l'engagement organisationnel se sont inscrits pour l'essentiel au sein de la perspective attitudinale (J. P. Meyer et N. J. Allen, 1991). Les tenants de cette approche considèrent que l'engagement est lié à des déterminants personnels et situationnels et qu'il est un précurseur majeur des comportements au travail (performance, efforts au travail, etc.). Cependant, au sein de cet

« état psychologique » que constitue l'engagement des salariés (J. P. Meyer et N. J. Allen, 1991), des différences de nature existent. L'engagement affectif désigne une identification et un attachement émotionnel à l'entreprise (R. Kanter, 1968 ; J. P. Meyer et N. J. Allen, 1991). Cette définition correspond à l'approche de L. W. Porter et *al.* (1974) et ses collègues (P. C. Mowday et *al.*, 1982 ; P. C. Mowday et *al.*, 1979 ; L. W. Porter et *al.*, 1974). A côté de cette forme classique, il existe un engagement basé sur les coûts occasionnés par la rupture du lien contractuel avec l'entreprise, appelé engagement de continuation. En fait, il s'agit d'un engagement « par défaut » (H. Becker, 1960) car il est basé sur le coût du départ éventuel (pertes de salaire ou d'avantages extra-légaux, alternatives peu nombreuses, etc.) plutôt que sur un attachement affectif éprouvé par l'employé envers l'entreprise. En somme, les employés engagés sur cette base cherchent à maintenir leur appartenance à l'entreprise parce que les alternatives d'emploi sont faibles et/ou parce que le coût du départ leur semble trop élevé (J. P. Meyer et N. J. Allen, 1997). Enfin, s'inspirant de Y. Wiener (1982), N. J. Allen et J. P. Meyer (1990) identifièrent une troisième composante, l'engagement normatif. Celui-ci représente une attitude de loyauté envers l'entreprise dérivée d'un sentiment d'obligation morale à son égard.

Il y a lieu de noter que J. P. Meyer et N. J. Allen (1997) insistent sur le fait que les trois composantes de l'engagement organisationnel coexistent à des degrés divers chez l'individu, ce qui explique pourquoi il est plus approprié de parler d'un véritable état psycho-sociologique quand on évoque l'engagement des employés.

1.2. Les facteurs déterminant l'engagement des salariés intérimaires

Des études se sont intéressées aux facteurs qui déterminent l'engagement des salariés dans les agences d'intérim (J. Benson, 1998 ; T. W. Lee et D. R. Johnson, 1991). Les résultats de plusieurs études ont montré que le soutien de l'agence perçu par l'intérimaire (R. C. Liden et al, 2003 ; G. Van Breugel et *al.*, 2005 ; I. Galois, 2006), ainsi que le sentiment de justice informationnelle et interactionnelle (N. Torka, 2011) sont des facteurs explicatifs de l'engagement affectif de l'intérimaire vis-à-vis de l'agence.

Le soutien perçu dans l'organisation apparaît régulièrement comme antécédent dans les travaux sur les attitudes au travail, spécifiquement dans les domaines de l'implication/engagement et de la satisfaction. Cette variable peut se définir comme la croyance du salarié dans le fait que l'organisation qui l'emploie valorise sa contribution et se préoccupe de son bien-être. Les employés qui perçoivent un niveau élevé de support organisationnel ont tendance à se sentir redevables envers l'organisation, ce qui les motive à s'investir pour aider cette organisation à atteindre ses objectifs (R. Eisenberger et *al.*, 1986). Ce soutien perçu apporte au salarié une preuve de la réciprocité des engagements, considérée par M. Thévenet (2004) comme l'une des conditions de l'engagement.

Dans le domaine de l'emploi intérimaire, le soutien de l'agence d'intérim se traduit par le fait d'aider l'intérimaire lorsqu'il rencontre une difficulté d'ordre personnel ou professionnel, de lui donner un conseil sur son orientation de carrière ou de lui donner du travail très régulièrement.

Les intérimaires, au fil de la relation, vont rechercher des missions plus intéressantes, mieux rémunérées et qui leur permettront d'obtenir un contrat de travail durable. Les agences d'intérim qui ne prennent pas en compte ces attentes créent de l'insatisfaction chez les intérimaires, avec pour conséquence, le départ de l'intérimaire vers une autre enseigne de travail temporaire (G. Van Breugel et *al.*, 2005).

Le sentiment de justice informationnelle et interactionnelle est le deuxième facteur explicatif de l'attachement affectif de l'intérimaire à l'agence (N. Torka, 2011). Les intérimaires accordent de l'importance au fait que l'agence d'intérim leur donne des informations précises, claires et fiables sur leurs missions (justice informationnelle). Les intérimaires apprécient aussi le fait d'être traités avec respect, bien accueillis et considérés (justice interactionnelle) (I. Galois, 2006). La satisfaction globale et la confiance sont des formes d'attitude qui proviennent de l'évaluation faite a posteriori par l'individu de son expérience d'achat ou de consommation. D'une part, la satisfaction influence directement l'attitude du consommateur vis-à-vis de la marque et son attachement à la marque. D'autre part, elle a une influence positive sur l'intention de comportement futur du client (A. S. Dick et K. Basu, 1994). En gestion des ressources humaines, S. Wayne et *al.* (1997) montrent que la satisfaction au travail est un antécédent de l'engagement organisationnel affectif du salarié. La satisfaction au travail aurait un effet médiateur sur la relation entre le soutien organisationnel perçu et l'engagement organisationnel affectif (N. J. Allen et *al.*, 2003).

Le cadre conceptuel présenté nous a permis de comprendre la notion d'engagement organisationnel et d'exposer les facteurs qui agissent sur l'engagement des intérimaires. En concordance avec ce cadre conceptuel, les hypothèses suivantes sont formulées :

- H1 : le soutien de l'agence perçu a un impact sur l'engagement organisationnel de l'intérimaire ;
- H2 : la satisfaction globale de l'intérimaire agit sur son engagement vis-à-vis de l'agence ;
- H3 : la confiance dans l'agence d'intérim influence l'engagement de l'intérimaire envers son agence.

2. Méthode et matériels

Le questionnaire a été utilisé pour la collecte des données. Nous avons essayé de prendre en compte chacune des hypothèses, suscitées, dans le but de connaître les facteurs qui ont un impact sur l'engagement des salariés intérimaires au Togo. A cet effet, deux (02) phases ont été menées pour la recherche : une première (exploratoire) et une seconde (confirmatoire).

2.1. Phase exploratoire

La phase exploratoire s'est attachée à la détermination de l'échantillon et à la procédure de collecte des données. Selon les données de l'ANPE (2019), le territoire national compte 95 agences d'intérim disposant d'un numéro d'agrément. Le tableau suivant présente la répartition du nombre des agences d'intérim au Togo.

Tableau 1 : Répartition du nombre des agences d'intérim du Togo

Région ou Commune	Nombres
Lomé-commune	66
Maritime	25
Plateaux	0
Centrale	1
Kara	1
Savanes	2
Total	95

Source : Base de données de l'ANPE, Janvier 2019

Compte tenu de la concentration des agences d'intérim à Lomé, la recherche s'est limitée aux agences d'intérim implantées à Lomé, ayant au moins cinq années d'expérience. Au moment de l'enquête, huit (08) agences d'intérim ont participé à l'étude. La détermination de la taille de l'échantillon s'est basée sur les méthodes d'analyses factorielles des échelles de mesure. La désignation de l'échantillon résulte de la méthode non-probabiliste. Cette option s'explique par le fait qu'il a été difficile d'obtenir le fichier de la liste du personnel auprès des agences d'intérim. Le questionnaire porte sur le soutien de l'agence perçu (8 items), la satisfaction (3 items), la confiance (3 items), l'engagement organisationnel avec ses trois dimensions (18 items), la relation que les intérimaires entretiennent avec leur agence (10 items) et les caractéristiques sociodémographiques de l'intérimaire (3 items). La taille minimale conseillée pour un échantillon destiné à faire l'objet d'une analyse factorielle exploratoire varie entre 4 et 10 répondants par variable (T. M. Hinkin, 1995). Dans les études comportant plusieurs échelles, comme c'est le cas, ce nombre se calcule en fonction du nombre d'énoncés de l'échelle

la plus longue. Dans le cas de cette étude, l'échelle d'engagement comporte 18 énoncés. En l'espèce, la taille minimale est de 90 et la taille correspondant au niveau d'exigence le plus élevé est de 180 répondants. Ainsi, 12 questionnaires ont été envoyés pour les 8 agences. Cependant 91 questionnaires ont été récupérés au lieu de 96.

2.2. Phase confirmatoire

Pour cette phase, la collecte des données visait à vérifier la structure du construit. Le questionnaire, établi à partir des items retenus à l'issue de la purification des échelles générées de la littérature, comprend des éléments qui sont bien représentés lors de l'analyse exploratoire. Le mode d'administration indirecte du questionnaire a été adopté, compte tenu du fait que les salariés intérimaires n'ont pas de poste stable, travaillant pour une entreprise cliente⁵². P. Roussel et *al.* (2002) proposent des seuils minimums concernant le nombre de répondants : au moins 5 individus par paramètre à estimer dans un modèle d'équations structurelles, avec un échantillon de 100 à 150 individus minimum. Pour cela, 120 questionnaires ont été distribués, à raison de 15 par agence. Mais, 111 questionnaires ont été récupérés à la fin.

⁵² Les postes de certains intérimaires les soumettent souvent à des instabilités. La dispersion et l'instabilité des intérimaires n'est donc pas favorable à l'administration du questionnaire face à face. A cet effet, les agences d'intérim qui ont accepté de nous accompagner dans notre recherche ont fait le suivi de nos questionnaires (certaines agences l'ont fait lors des passages des intérimaires dans la société d'intérim, d'autres ont pris contact avec les entreprises clientes) en vue de garantir un retour important de ces derniers.

Tableau 2 : Les caractéristiques des deux collectes de données

	Première collecte	Deuxième collecte
Méthode d'échantillonnage	Échantillon de convenance, méthode non probabiliste	
Mode de collecte	Questionnaire	
Prétest	10 intérimaires	
Nombre de répondants	91	111
Objectifs	- Purifier la liste d'items - Vérifier la cohérence interne de chaque dimension	Vérifier la structure du construit et la cohérence interne de l'échelle

Source : Données de l'enquête, 2019

2.3. Mesure des engagements affectif, calculé et normatif

Les données collectées ont été soumises à une analyse factorielle confirmatoire afin de déterminer si la structure factorielle obtenue pendant la phase exploratoire se vérifie-t-elle. La qualité de l'ajustement des échelles est ainsi estimée à l'aide des modèles d'équations structurelles sous le logiciel AMOS 22 (Analysis of Moment structures), un logiciel produit par SPSS. Le bon ajustement est évalué avec un ensemble d'indicateurs statistiques souvent utilisés dans la littérature. L'estimation des paramètres a été faite en utilisant la méthode du maximum de vraisemblance. Comme l'indiquent P. Roussel et *al.* (2005, p. 304), cette méthode « fournit de bien meilleurs résultats, même quand l'hypothèse de multinormalité des variables est violée et que l'on a affaire à des échantillons de grande taille ».

Le tableau suivant présente la synthèse des indices retenus pour mesurer la qualité de l'ajustement. Pour chaque dimension de l'engagement étudiée, nous avons comparé l'ajustement du modèle

unidimensionnel de J. P. Meyer et *al.* (1993) au modèle issu de l'analyse exploratoire.

Tableau 3 : Synthèse des indicateurs utilisés pour tester la qualité de l'ajustement

Indices	Valeurs clés
χ^2	Valeur faible
χ^2/ddl	Proche ou < 5
AGFI et GFI	Proche ou $> 0,9$
RMSEA	$\leq 0,08$
NFI	Proche ou $> 0,9$
CFI	

<u>Note</u> χ^2 = Khi-deux, ddl = degré de liberté, GFI = Goodness of Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness of Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, NFI = Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index.

Source : Adapté de Roussel et *al.* (2005)

Les trois dimensions de l'engagement organisationnel (affectif, calculé et normatif) ont été mesurées à l'aide de l'échelle de mesure de l'engagement organisationnel développée par J. P. Meyer et *al.* (1993). Chaque dimension comporte six items. La mesure a été utilisée par F. Durrieu et P. Roussel (2002). Elle l'a été sur un échantillon français. Ces auteurs rapportent des indices de cohérence interne mesurés par le ρ de Jöreskog de 0,61 pour la dimension affective et de 0,74 pour la dimension calculée. Les indices de fiabilité alpha de Cronbach de 0,95 et de 0,98 ont été reportés pour les agents intérimaires.

Le logiciel SPSS (statistical package for the social sciences) a été utilisé pour pouvoir faire l'analyse descriptive et la régression linéaire (lien entre soutien de l'agence perçu et les dimensions de l'engagement). Les items renversés ont été recodés et les anciennes modalités de Likert ont

été remplacées par de nouvelles. Ainsi, les modalités suivantes ont été recréées : Pas d'accord, Je ne sais pas et D'accord. Le score moyen de chaque individu a été créé par rapport au soutien de l'agence perçu, satisfaction, confiance, engagement affectif, engagement calculé 1 et 2, engagement normatif 1 et 2.

3. Résultats

Les résultats de la présente étude prennent en compte les caractéristiques sociodémographiques des salariés des agences d'intérim, les éléments de l'engagement organisationnel chez les travailleurs intérimaires, les dimensions de l'engagement chez les intérimaires et l'analyse de la régression linéaire entre le soutien de l'agence perçu et l'engagement organisationnel.

3.1. Caractéristiques sociodémographiques des salariés intérimaires

3.1.1. Présentation des différenciations sociodémographiques des répondants

Les salariés intérimaires présentent des différenciations sociodémographiques reposant sur l'âge, le niveau d'étude et la situation matrimoniale.

Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des travailleurs intérimaires

Caractéristiques personnelles	Hommes	Femmes	Total	Pourcentage
<i>Age</i>				
Moins de 25 ans	3	2	5	4.5%
25 – 35 ans	37	11	48	43.2%
36 – 45 ans	33	9	42	37.8%
46 – 55 ans	14	1	15	13.5 %
Plus de 55 ans	1	0	1	0.9%

<i>Niveau d'étude</i>				
Non scolarisé	1	2	3	2.70%
Primaire	14	7	21	18.91%
Secondaire	37	9	46	41.44%
Supérieur	36	5	41	36.94%
<i>Situation matrimoniale</i>				
Marié (e)	67	15	82	74%
Célibataire	20	5	25	23%
Veuf (ve)	1	3	4	3%

Source : Données de l'enquête, 2019

L'analyse des données permet de constater que la majorité des salariés intérimaires des agences d'intérim ont un âge compris entre 25 à 35 ans, soit 43% ; suivent ceux qui ont un âge compris entre 36 à 45 ans, soit 37%. Les salariés intérimaires ayant un âge inférieur à 25 ans représentent 4.5%. Il y en a un qui a un âge supérieur à 55 ans. En combinant les tranches 25-35 ans et 36-45 ans, on constate que l'âge des travailleurs intérimaires est compris entre 25 et 45 ans, soit 80%. L'expérience professionnelle est faible avant 25 ans et après 45 ans. Seulement, 2.70 % de ces salariés intérimaires ne sont pas scolarisés.

Les salariés intérimaires se répartissent entre les niveaux secondaire (41,44%) et supérieur (36,94%). Le niveau primaire représente 18.91%. Ces résultats indiquent que la majorité des salariés intérimaires sont bien instruits et appréhendent les différentes dimensions de l'engagement organisationnel. Par ailleurs, 74% des salariés intérimaires sont inscrits dans une relation matrimoniale et 23% vivent le célibat. Cette prédominance de mariés chez les salariés intérimaires révèle que le travail intérimaire est un vecteur d'insertion pour la survie des personnes qui ont tendance à s'éloigner de l'emploi à durée indéterminée.

3.1.2. Relations avec l'agence

L'intérim repose sur une relation tripartite entre le salarié, l'entreprise de travail temporaire et l'entreprise utilisatrice. Ainsi, l'ancienneté dans l'intérim, l'ancienneté dans l'agence, le statut professionnel, l'inscription dans plusieurs agences, la préférence pour l'intérim ainsi que le type d'emploi déterminent la relation avec l'agence. Le tableau ci-dessous montre la répartition des répondants par rapport à leur relation avec l'agence.

Tableau 5 : Répartition des répondants par rapport à leur relation avec l'agence

Relations avec l'agence		Hommes	Femmes	Total	Pourcentages
Ancienneté dans l'intérim	1 - 2 ans	17	2	19	17,1
	3 - 5 ans	38	11	49	44,1
	6 - 10 ans	29	10	39	35,1
	11 - 15 ans	4	0	4	3,6
	Plus de 15 ans	0	0	0	0
Ancienneté dans l'agence	1 - 2 ans	26	2	28	25,2
	3 - 5 ans	37	13	50	45
	6 - 10 ans	23	8	31	27,9
	11 - 15 ans	2	0	2	1,8
	Plus de 15 ans	0	0	0	0

Source : Données de l'enquête, 2019

L'analyse des données du tableau 2 indique que la majorité des répondants (44,1%) ont des années d'expérience dans le travail d'intérim compris entre 2 à 5 ans. Les taux de 17,1%, 35,1%, et 3,6% représentent respectivement dans l'intervalle compris entre 1 et 2 ans, 6 et 10 ans ainsi que 11 et 15 ans. Aucun répondant n'a plus de 15 ans d'expérience de travail d'intérim. Seulement 1,8% des salariés intérimaires ont une ancienneté dans leur agence comprise entre 11 et 15 ans. Ils se

répartissent entre les intervalles de 3 à 5 ans (45%), 6 à 10 ans (27,9%) et 1 à 2 ans (25,2%). Aucun répondant n'a une ancienneté supérieure à 15 ans. Ces résultats indiquent que le travail d'intérim a des fonctions sur le marché de l'emploi au Togo. Ainsi, du point de vue du travailleur intérimaire, on peut dire que ce type d'emploi représente une solution temporaire choisie par les personnes ou une contrainte à défaut d'un emploi stable dans le contexte de la précarisation de la main-d'œuvre. La relation avec l'agence d'emploi étant moyennement courte, on peut aussi dire l'intérim constitue un vecteur de transition pour certains intérimaires sur le marché du travail, permettant l'insertion dans un emploi stable. Du point de vue des entreprises utilisatrices, le travail d'intérim peut être un moyen de flexibilité, un outil de sélection du personnel, un vecteur d'externalisation des coûts de gestion de la main-d'œuvre.

3.2. Éléments de l'engagement organisationnel chez les travailleurs intérimaires

Les échelles de mesure des variables utilisées dans le questionnaire avaient trois points d'ancrage allant de 1 « Pas d'accord » à 3 « D'accord », le point 2 démontrant une position de neutralité par rapport à la perception du participant sur les variables. L'observation des moyennes obtenues (Tableau 6) pour les variables telles que le soutien de l'agence perçu, la satisfaction, la confiance et l'engagement organisationnel permet de relever que toutes les moyennes sont supérieures à 1,5 caractérisant un degré d'accord ou de satisfaction marquée des répondants. De plus, les écarts-types ne varient moins entre les variables. Cela montre l'homogénéité dans les réponses.

Tableau 6 : Données descriptives du soutien, de la satisfaction, de la confiance et de l'engagement organisationnel

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Soutien de l'agence perçu	1	3	2,52	0,819
Satisfaction globale	1	3	2,50	0,830
Confiance dans l'agence d'intérim	1	3	2,17	0,851
Engagement affectif	1	3	2,32	0,916
Engagement calculé 1	1	3	2,60	0,766
Engagement calculé 2	1	3	2,54	0,671
Engagement normatif 1	1	3	1,74	0,860
Engagement normatif 2	1	3	2,10	0,972
N valide (listwise) 111				

Source : Données de l'enquête, 2019

3.3. Soutien de l'agence perçu, satisfaction et confiance

Toutes les variables du tableau ci-dessus présentent une moyenne supérieure à 2. Si l'on s'attarde au tableau 6 relatif à la répartition des agents intérimaires selon le soutien de l'agence perçu, la satisfaction et la confiance, les résultats de l'étude montrent que les scores d'accords sont supérieurs à ceux des désaccords pour le soutien de l'agence perçu, la satisfaction et la confiance. Ainsi, l'analyse des données relatives au soutien de l'agence perçu (M=2,52) indique que 73% des intérimaires reconnaissent la qualité de l'investissement de l'agence à leur égard, 20,7% affirment qu'ils ne sont pas soutenus et 6,3% sont indifférents.

Concernant la satisfaction (M=2,50), 71,2% des répondants sont satisfaits de leur agence contre 21,6% de répondants qui prononcent leur désaccord à propos de la satisfaction. Seulement 8 intérimaires, soit 7,2%, sont sans avis. Quant à la confiance (M=2,17), les résultats montrent que

45,9% des intérimaires ont confiance en leur agence tandis que 28,8% n'ont pas confiance en leur agence et 25,2% sont indifférents.

Ces divers résultats nous indiquent que les agences d'intérim Togolaises soutiennent leur personnel intérimaire et créent simultanément de la satisfaction et la confiance chez les intérimaires.

Tableau 7 : Répartition des agents intérimaires selon le soutien de l'agence perçu, la satisfaction et la confiance

Variables	Echelles de mesure	Effectif	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Soutien de l'agence perçu	Pas d'accord	23	20,7	20,7	20,7
	Je ne sais	7	6,3	6,3	27,0
	Valide d'accord	81	73,0	73,0	100
	Total	111	100,0	100	
Satisfaction globale	Pas d'accord	24	21,6	21,6	21,6
	Je ne sais pas	8	7,2	7,2	28,8
	Valide d'accord	79	71,2	71,2	100
	Total	111	100,0	100,0	
Confiance dans l'agence d'intérim	Pas d'accord	32	28,8	28,8	28,8
	Je ne sais pas	28	25,2	25,2	54,1
	Valide d'accord	51	45,9	45,9	100
	Total	111	100,0	100,0	

Source : Données de l'enquête, 2019

3.4. L'engagement organisationnel

Les résultats de l'analyse descriptive montrent que la grande majorité des intérimaires, soit 77,5% et 64% expriment respectivement un niveau d'engagement calculé 1 et 2 plus élevé. En moyenne, on relève respectivement 2,60 et 2,54 réponses liées à cette dimension. Il en résulte donc que la plupart des participants estimerait qu'ils travaillent toujours pour l'agence par manque d'alternatives ou en raison des pertes liées à

leur départ. De même, 63,1% des intérimaires sont affectivement attachés à leur agence.

La moyenne de réponses relative à l'importance de cette dimension affective de l'engagement est de 2,32. En revanche, pour l'engagement normatif 1 ($M=1,74$) dont la moyenne est inférieure à 2, les résultats (27%) montrent que leur engagement à ce niveau est faible. Pour l'engagement normatif 2, les répondants confirment un niveau moyen de 2,10. Cinquante-deux virgule trois (52,3%) des participants continuent de travailler avec l'agence parce qu'ils se sentent redevables envers l'agence. Il ressort de ces observations que ces dimensions de l'engagement sont présentes dans l'intérim au Togo avec une prédominance de la dimension calculée.

4. Discussion

Les résultats de la présente étude révèlent une absence de lien significatif entre le soutien de l'agence perçu et l'engagement affectif, entre le soutien de l'agence perçu et les deux dimensions de l'engagement calculé. Ils montrent, cependant, une relation partielle entre le soutien de l'agence perçu et l'engagement normatif. On peut donc affirmer que les agents intérimaires perçoivent le soutien de l'agence à leur égard comme un investissement, donc se sentent redevables envers l'agence. Ces résultats sont en contradiction avec ceux de R. C. Liden et *al.* (2003), ainsi que ceux de C. E. Connelly et *al.* (2006). En effet, leurs résultats montrent que le soutien perçu de la part de l'entreprise de travail temporaire (ETT) influence positivement l'engagement des travailleurs intérimaires. Ces résultats n'ont pas révélé de signification entre la perception du soutien de

l'agence et l'engagement de l'intérimaire pour les dimensions affective et calculée. Il en déduit qu'au Togo, le soutien de l'agence perçu n'influence pas directement l'engagement organisationnel mais crée d'autres facteurs qui ensuite agissent sur l'engagement organisationnel.

Les résultats de la présente recherche montrent aussi que la satisfaction globale a une influence positive sur l'engagement affectif, une influence négative sur la dimension calculée et une influence positive sur la dimension normative. En effet, la satisfaction globale des intérimaires augmente leur engagement affectif et normatif mais diminue leur engagement calculé. Les intérimaires satisfaits accroissent un sentiment d'appartenance à leur agence, se sentent redevables envers cette dernière et se soucient peu de leur intérêt personnel. A cet égard, nos résultats sont conformes au point de vue de C. S. Wayne et *al.* (1997) pour qui la satisfaction est un antécédent de l'engagement organisationnel affectif du salarié.

De même, les résultats de l'étude ont montré que le soutien de l'agence perçu a un effet positif sur la satisfaction. Le fait que les intérimaires soient soutenus par leur agence, crée en eux la satisfaction. Or, les mêmes résultats mis en exergue plus haut montrent que le soutien de l'agence perçu n'influence pas l'engagement dans le cas présent mais influence d'abord la satisfaction avant que cette dernière n'agisse sur l'engagement. Ce qui explique que la satisfaction joue un rôle médiateur total entre la perception du soutien de la part de l'entreprise de travail temporaire et l'engagement de l'intérimaire.

La médiation est totale dans les résultats de l'étude parce que le lien entre la perception du soutien de l'agence et l'engagement organisationnel n'est pas significatif. Ainsi, les agents intérimaires au Togo sont soutenus par leurs agences, mais ce soutien n'est pas ressenti directement sur leur engagement ; le soutien perçu influence d'abord leur satisfaction qui, à son tour, impacte leur engagement. I. Galois (2007) était arrivé aux mêmes résultats selon lesquels, la satisfaction de l'intérimaire vis-à-vis de l'agence a un effet médiateur sur la relation entre la perception d'être soutenu par l'agence et l'engagement de l'intérimaire vis-à-vis de l'agence d'intérim. En d'autres termes, pour Galois (idem), la perception de soutien de l'agence d'intérim augmente l'engagement de l'intérimaire en créant de la satisfaction vis-à-vis de l'agence d'intérim.

La confiance dans l'agence d'intérim agit négativement sur l'engagement affectif ; partiellement de façon positive sur l'engagement de continuité et partiellement de façon négative sur la facette normative. Les résultats de la présente recherche montrent que plus la confiance que les intérimaires ont en leur agence augmente, moins ils se sentent appartenir et redevables à leur agence et plus leur intérêt personnel accroît. Ceci peut être expliqué par le fait qu'au Togo, les agents intérimaires ont confiance en leur agence d'intérim parce que, soit, ils calculeraient les coûts (pertes) dus à leur éventuel départ vers une autre agence ou soit par manque d'alternatives d'emplois. Les résultats de cette étude s'apparentent à ceux de R. A. Guzzo et K. A. Noonan (1994) pour qui la confiance du salarié dans l'organisation a un effet sur son engagement organisationnel.

La présente étude met en évidence le lien très significatif qui existe entre le soutien de l'agence perçu et la confiance de l'intérimaire à son agence. Certes, les agences d'intérim qui soutiennent leur salarié intérimaire amplifient la confiance qu'ont les intérimaires à leur agence. Or, étant donné que le soutien de l'agence perçu n'influence pas directement l'engagement de l'intérimaire mais influe sur la confiance d'abord, nous pouvons en déduire que la confiance dans l'agence d'intérim a un effet médiateur total sur la relation entre le soutien perçu et l'engagement organisationnel de l'intérimaire. En effet, le soutien de la part de l'agence d'intérim à l'égard de leur intérimaire augmente au premier abord la confiance qu'ont les intérimaires en leur agence. Cette analyse rejoint les résultats de I. Galois (2007) qui font ressortir un effet médiateur de la confiance sur la relation entre le soutien organisationnel perçu et l'engagement. Pour ce qui est de l'engagement normatif enfin, les intérimaires, qu'ils aient choisi de travailler dans l'intérim ou non, se sentent redevables envers leur agence.

Les résultats de la présente recherche révèlent que les intérimaires qui ont fait le choix de l'intérim dégagent à la fois un engagement affectif et un engagement de continuité par manque d'alternatives d'emploi durable. Par contre, ceux qui n'ont pas choisi l'intérim ne développent que l'engagement de continuité. Des recherches ultérieures pourraient évaluer les conséquences des différentes composantes de l'engagement organisationnel.

Conclusion

Les résultats de cette étude effectuée dans les agences d'intérim au Togo montrent que le modèle tridimensionnel de J. P. Meyer et N. J. Allen (1991) est pertinent dans le contexte d'emploi et d'insertion professionnelle au Togo. Cependant, contrairement aux études antérieures, le soutien de l'agence perçu, la confiance, la satisfaction et l'engagement affectif sont unidimensionnelles alors que l'engagement calculé et normatif sont répartis chacun en deux dimensions. Mais, leur valeur alpha de Cronbach trouvée est convenable.

Ces résultats indiquent qu'il faut trouver des solutions empiriquement validées permettant l'engagement des employés intérimaires. Les facteurs qui expliquent l'engagement des agents intérimaires dans le contexte togolais sont : le soutien de l'agence perçu (mais indirectement), la confiance dans l'agence d'intérim, la satisfaction globale de l'agent intérimaire son profil (selon que le salarié intérimaire ait choisi ou non de travailler dans l'intérim). Les résultats révèlent en définitive que le soutien de l'agence perçu influence la satisfaction de l'intérimaire et sa confiance envers son agence qui agissent à la fin sur l'engagement. Par ailleurs, l'engagement organisationnel affectif est unidimensionnel mais l'engagement calculé et normatif ont chacun deux dimensions.

Des études postérieures sont nécessaires pour savoir si les résultats obtenus dans la présente étude s'appliquent à d'autres contextes africains. Il serait aussi intéressant d'évaluer la validité de toute l'échelle de J. P. Meyer et N. J. Allen dans ces contextes et d'analyser dans quelle mesure

les trois dimensions des engagements affectif, calculé et normatif mises en évidence dans cette étude sont associées à d'autres comportements organisationnels.

Références bibliographiques

- Allen N. J. et Meyer J. P., 1990: « The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization », *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, pp. 1-18.
- Allen N. J. et Meyer J. P., 1996: « Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity ». *Journal of Vocational Behavior*, 49, 3, pp. 252-276.
- Allen, N. J. et Meyer J. P., 1991 : « A three-component conceptualisation of organizational commitment », *Human Resource Management Review*, vol.1, n°1, pp. 61-89.
- Belkacem R., 2013 : « Des agences d'intérim aux agences d'emploi », *Les notes de l'Institut Européen du Salariat*, n° 30, (en ligne), consulté le 5/11/2019.
- Bentein K., Vandenberghe C. et Dulac T., 2004 : Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail, *Revue de gestion des ressources humaines*, pp. 53, 69-79.
- Blau P. M., 1964: *Exchange and Power in social Life*, New York, John Wiley & Sons, 352 p.

- Comte-Sponville, 2011 : *Revue internationale de philosophie*, Paris, Vrin, 132 p.
- Connelly C. E., Gallagher D. G. et Gilley K. M., 2006: « Organizational commitment among contracted employees: A replication and extension with temporary workers », *Journal of Vocational Behavior*, 70, pp. 326-335.
- Cronbach L. J., 1951: « Coefficient Alpha and the internal structure of tests », *Psychometrika*, Vol. 16, pp. 297-334.
- Dick A. S. et Basu K., 1994: « Customer loyalty: Toward an integrated a conceptual framework », *Journal of Consumer Research*, Vol. 22, n°2, pp. 99-113.
- Durrieu F. et Roussel P., 2002 : « L'implication organisationnelle dans les réseaux de franchise : un concept pertinent pour les entreprises en réseau », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 44, 2e trimestre, avril-mai-juin, pp. 2-19.
- Eisenberger R., Huntington, R., Hutchinson S. et Sowa D., 1986: « Perceived organizational support », *Journal of Applied Psychology*, 71(3), pp. 500-507.
- Fischer R. et Mansell A., 2009: « Commitment across cultures : A meta-analytical approach », *Journal of International Business Studies*, 40, 8, (en ligne), consulté le 11/08/2019, https://www.academia.edu/32355105/Commitment_across_cultures_A_meta-analytical_approach.
- Galois I., 2006 : *La fidélité des intérimaires à l'Entreprise de Travail Temporaire : une approche par la théorie de l'échange social*,

Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE de Lyon, 372 p.

Galois I., 2007 : « Soutien confiance satisfaction et engagement organisationnel affectif : mesure et relations entre les variables », *AGRH*, pp. 1-15.

Galois I., Lacroux A., 2012 : « Regards croisés sur la fidélisation des salariés intérimaires », *Cairn Info*, numéro 2, pp. 50-65.

Gbadamosi G., 2003: « HRM and the commitment rhetoric: challenges for Africa », *Management Decision*, 41, 3, pp. 274-280.

Guzzo R. A. et Noonan K. A., 1994: « HR Practices as Communications and the Psychological Contract », *Human Resource Management*, 33, pp. 47-462.

Hinkin T. M., 1995: « A review of scale development practices in the study of organizations », *Journal of management studies*, vol. 21-5, pp. 967-988.

Hobfoll S. E., 1989 : « Conservation des ressources : une nouvelle tentative de conceptualiser le stress », *Psychologue américain*, 44, pp. 513-524.

Hofstede G. H., Hofstede G. J. et Minkov M., 2010 : *Cultures et organisations : comprendre nos programmations mentales*, Paris, Pearson, 512 p.

http://www.ies-salariat.org/IMG/pdf/Notes_IES_30.pdf

Kamdem E., 2010 : « Itinéraire de recherche qualitative sur les temporalités en Afrique ». *Recherches qualitatives*, Hors-série, numéro 8, pp. 61-75.

- Lacroux A., 2009 : *Implication au travail et relation d'emploi atypique : le cas des intérimaires*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE d'Aix en Provence.
- Levesque M., Blais M. R. et Hess U., 2004 : « Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu Africain : quand le devoir oblige ? », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 4, pp. 321-332.
- Liden R. C., Sandy J. W., Kraimer M. L. et Sparrowe T., 2003 : « Le double engagement des travailleurs occasionnels : examen de l'engagement des contingents envers l'agence et l'organisation », *Revue de comportement organisationnel*, 24 (5), pp. 609-625.
- Mauss M., 1950 : *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 540 p.
- Meyer J. P. et Allen N. J., 1991: « A three-component conceptualization of organizational commitment », *Human Resource Management Review*, 1, 1, pp. 61 89.
- Meyer J.-P., Allen N. J. et Smith C. A., 1993: « Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization », *Journal of Applied Psychology*, 78, 4, pp. 538-551.
- Meyer J.-P., Stanley D. J., Jackson T. A., Mcinnis K. J., Maltin E. R. et Sheppard L., 2012: « Affective, normative, and continuance commitment levels across cultures : A meta-analysis », *Journal of Vocational Behavior*, 80, 2, pp. 225-245, (en ligne),

consulté le
11/08/2019, <https://psycnet.apa.org/record/2012-06079-002>.

- Mowday, R. T., Porter, L. W. et Steers, R. M., 1982: *Employee-Organization Linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, New York, Academic Press.
- Roussel P., Durrieu F., Campoy E. et Akremi A. E., 2005 : « Analyse des effets linéaires par modèles d'équations structurelles », Roussel P., Wacheux F. (dir.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck, Bruxelles, pp. 297-324.
- Roussel P., Durrieu F., Campoy E. et Akremi A., 2002 : *Méthodes d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*, Paris, Economica, 274 p.
- Thevenet M., 2004 : *Le plaisir de travailler*, Paris, Editions d'organisation, 270 p.
- Torka N., 2011: « Agency workers and organisation's commitment to its workers, The International », *Journal of Human Resource Management*, vol.22, n°7, pp. 1570-1585.
- Van Breugel G., Van olffen W. et olie R., 2005: « Temporary Liaisons: The Commitment of temp's toward their Agencies », *Journal of Management Studies*, vol. 42, n°3, pp. 540-566.
- Wayne S., Shore L. et Liden R., 1997: « Perceived organizational support and leader member exchange: A social exchange perspective », *Academy of Management Journal*, vol. 40, n°1 pp. 82-111.

ÉTUDE DES USAGES ET PRATIQUES DU WEB SÉMANTIQUE : EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE

Kondi Napo Sonhaye

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

Université de Lomé – Togo

sabin.sonhaye@gmail.com

Résumé

Pour reprendre Berners-Lee T. & al., « le web sémantique est une extension du web actuel dans laquelle l'information est munie d'une signification bien définie, permettant aux ordinateurs et aux personnes de mieux travailler en coopération » (Berners-Lee T. & al., 2001). Cette définition de la genèse du web sémantique interroge sur les différentes facettes de cette technologie et intéresse les professionnels de l'information quant à leurs pratiques et à l'évolution de leur méthode de travail. A partir des expériences issues des bibliothèques numériques universitaires, cet article traite des principes de web sémantique, son architecture, ses diverses applications et les perspectives qu'elle augure dans l'environnement numérique actuel.

Mots-clés : Web, Web sémantique, web de données, Bibliothèque numérique, Ontologie.

Abstract

To quote Berners-Lee T. & al., "The semantic web is an extension of the current web in which information has a well-defined meaning, allowing computers and people to work better together." (Berners-Lee T. & al., 2001). This definition of the genesis of the Semantic Web questions the

various facets of this technology and interests information professionals as regards their practices and the evolution of their working methods. From the experiences of academic digital libraries, this article discusses semantic web principles, its architecture, its various applications and the prospects it augurs in today's digital environment.

Keywords: Web, Semantic Web, Data Web, Digital Library, Ontology.

Introduction

Depuis son apparition au début des années 1990, le web a profondément transformé la société contemporaine (A. Bertrand & Y. Alix, 2015, p. 84). Il est désormais omniprésent dans nos vies, que ce soit dans notre façon de communiquer, de travailler, de nous divertir ou d'acheter des produits ou service. C'est l'application la plus utilisée de l'Internet pour créer, partager et manager de l'information.

Victime de son succès, le web est devenu un gigantesque réservoir d'informations rendant parfois la méthode de recherche laborieuse, d'autant plus, lorsqu'il s'agit de retrouver des informations fiables et pertinentes.

Face à ce problème, l'inventeur du web Tim Berners-Lee a eu l'idée d'ajouter une « sémantique » aux documents du web (Berners-Lee, 1996). Cette idée s'est concrétisée en 2001 quand il a parlé pour la première fois du web sémantique pour désigner une évolution du web qui permettrait aux données disponibles (contenus et liens) d'être plus facilement utilisables et interprétables à la fois par les hommes et par les machines (T. Berners-Lee & al., 2001).

Les thèmes de recherche que nous abordons dans cet article portent sur les usages et les pratiques des professionnels de l'information sur le web sémantique en milieu universitaire. Cela nous amène au départ, à définir le web sémantique et à nous intéresser plus précisément aux pratiques des usagers de l'information à l'université de Lille.

Le web sémantique peut être considéré comme un domaine d'application pour la représentation des connaissances, avec une triple appartenance. Pour le collectif Roger T. Pédaque, il fait aussi partie de l'ingénierie documentaire (T. Pédaque, 2006). Pour Bruno Bachimont, il est la figure de l'ingénierie des contenus (B. Bachimont, 2007). Et, selon Jean-Michel Salaun, il fait partie de l'architecture de l'information (M. Salaun, 2012).

L'usage du web sémantique s'inscrit dans un mouvement visant une évolution des normes et des modèles dans l'organisation des connaissances. Ainsi, nous souhaitons comprendre les contextes d'usage du web sémantique. Et en quoi l'usage du web sémantique peut affecter les pratiques des professionnels de l'information en milieu universitaire.

Les objectifs de notre travail sont de trois ordres :

- Étudier le web sémantique en tant que nouvelle approche pour la représentation des connaissances.
- Repenser la médiation dans un contexte où le web sémantique est utilisé dans la recherche de l'information.
- Comprendre les enjeux et l'intérêt de ses applications et ses perspectives.

Une donnée ne peut pas être traitée seulement de façon automatique, c'est-à-dire uniquement par l'utilisation des langages normalisés du web sémantique (XML⁵³, RDF⁵⁴...). La mise en contexte des données nécessite une intelligence sociale. C'est dans ce sens que nous énonçons notre hypothèse sur l'exigence d'une médiation documentaire pour toute utilisation et tous usages du web sémantique.

Autrement dit, dans le cadre du web sémantique, l'enrichissement des données par des métadonnées doit reposer sur un traitement documentaire dont l'objectif est d'associer les données à des contextes d'usages, précis et non triviaux, qu'un algorithme seul ne peut réaliser.

La médiation documentaire peut se comprendre à partir des composants d'un processus de communication, prenant pour objet l'utilisateur, les idées, le contexte technique, les contenus et la pratique (sociale, économique, politique...), mais on peut aussi privilégier tel ou tel objectif.

L'article se structure autour de trois parties. La première partie présente le web sémantique. Elle fait tout d'abord, un détour historique qui permet de comprendre l'évolution de ce terme. Ensuite, elle met l'accent sur certaines approches liées à la représentation de l'information mobilisée tout au long de la recherche. Cette approche conduit à discuter des notions de donnée, d'information, de connaissance ainsi que du document dans le cadre du web sémantique.

La deuxième partie, renvoie à la méthodologie de recherche mise en œuvre pour répondre à la problématique et la présentation des résultats

⁵³Extensible Markup Language

⁵⁴ Resource Description Framework

de l'étude. En fin la troisième partie analyse et discute les résultats des pratiques des professionnels de l'information en milieu universitaire et présente les perspectives de cette nouvelle avancée technologique.

1. Le web sémantique : un objet de recherche en Sciences de l'information et de la communication (SIC)

Web sémantique, web de données ou encore web 3.0, sont les termes utilisés pour désigner cette « évolution » du web. D'après le fondateur du web Tim Berners Lee, le web est en état d'évolution permanente (Berners Lee T. et al., 2001). Une évolution est définie comme une « suite de transformation dans un même sens »⁵⁵, une sorte de développement ou encore une progression. Cette évolution donna lieu au web1.0, dit web documentaire (B. Bachimont & al., 2011), puis au web 2.0 désignant le web collaboratif.

Considéré comme une troisième génération du web, le web sémantique est le web de contenu (M. Salaun, 2012). Le web sémantique, présenté comme une extension du web actuel, constitue une nouvelle approche pour la représentation du contenu numérique (S. Chaudiron, 2007). Le principe du web sémantique, tel qu'il est défini par Tim Berners Lee, est d'identifier chaque donnée, de l'enrichir avec des métadonnées et de la relier avec d'autres données sur le web. De ce fait, le web sémantique en proposant une forme d'interopérabilité⁵⁶ basée sur les standards du

⁵⁵Rey-Debove, J. (Ed.). (2004). Le Robert Brio: analyse des mots et régularités du lexique. Paris: Robert

⁵⁶L'interopérabilité est la capacité que possède un produit ou un système dont les interfaces sont intégralement connues, à fonctionner avec d'autres produits ou systèmes existants ou futurs, sans restriction d'accès ou de mise en œuvre. Définition proposée par

web et sur des liens entre les ressources, permet à plusieurs systèmes de communiquer entre eux, échanger et partager l'accès à l'information.

Afin de clarifier la notion du web sémantique, nous commençons par un retour historique permettant de suivre l'évolution de cette notion et de mieux comprendre l'utilisation des différents termes (web sémantique, web de données, web3.0, etc.).

1.1. Historique du terme

Parler du web sémantique c'est avant tout parler du web. C'est pourquoi, il nous paraît intéressant de présenter un bref historique de ce dernier, afin de comprendre le contexte dans lequel il est né, et suivre son développement.

C'est au début des années 90 au CERN⁵⁷ que le chercheur Tim Berners Lee, afin de pouvoir partager des documents entre les chercheurs en utilisant les ordinateurs, a eu l'idée du web. L'objectif était de penser aux problèmes liés à l'accès à l'information au CERN. Il s'agissait d'introduire l'idée des systèmes d'information liés, permettant de retrouver, d'une manière efficace, les documents (Berners Lee, 1989). Pour répondre à ce besoin, le web s'appuie sur trois principes : la mise en réseau avec le protocole de communication client-serveur HTTP⁵⁸ permettant de transiter un message entre deux machines ; la définition d'un système d'identifiants URI⁵⁹ permettant de localiser une ressource d'une manière uniforme sur

le groupe de travail interopérabilité de l'AFUL 'Association Francophone des Utilisateurs de Logiciels Libres'. [En ligne] Disponible sur <http://definition.interoperabilite.info/>

⁵⁷Organisation européenne pour la recherche nucléaire

⁵⁸Hypertext Transfer Protocol

⁵⁹Universal Resource Identifier

les différentes machines ; la structuration du contenu des documents en utilisant le langage de balisage HTML⁶⁰ et en y incluant des hyperliens. Le web est une application du réseau Internet parmi d'autres, c'est un système hypertexte⁶¹ pour partager les documents que nous pouvons retrouver grâce à leurs adresses et auxquels nous pouvons accéder par des liens.

À ce jour, les principaux outils permettant d'exploiter les contenus du web sont les moteurs de recherche. Offrant une recherche rapide et efficace, ces moteurs prennent peu en compte la notion de qualité des documents (T. Berners-Lee, 1996). Face à ce problème, une proposition a été faite par Tim Berners Lee, reposant sur l'idée d'ajouter une sémantique aux documents du web, qui devrait permettre d'avoir des outils beaucoup plus puissants.

Le terme « web sémantique » est apparu au grand public pour la première fois dans un article de Tim Bernes Lee, James Hendler & Ora Lassila publié en 2001 (T. Berner-Lee & al., 2001). Cependant, c'est lors de la première conférence du consortium du web W3C à Genève en 1994 que Tim Berners Lee évoqua pour la première fois la nécessité d'une sémantique du web. En 1998, il publie un brouillon d'une feuille de route pour le web sémantique. Il indique que le web doit être conçu comme un espace d'informations qui permet, non seulement la communication entre

⁶⁰Hypertext Markaup Language

⁶¹Un système hypertexte se présente comme un dispositif informatisé permettant l'interconnexion de documents de divers types, ceci non sur la base d'un modèle hiérarchique ou relationnel, mais par des mécanismes associatifs sous le contrôle de l'utilisateur [Shneiderman, Kearsly, 1989, Nielsen, 1990, Berk, Devlin, 1991]

les humains (human-human communication), mais aussi la communication entre les machines et les humains : un web où la machine serait en mesure de participer et d'aider les humains (T. Berners-Lee, 1998). Dans cette feuille de route, Tim Berners Lee met en place « un plan de travail » des différentes technologies à déployer pour la mise au point du web sémantique.

Dans un article publié en 2001, Tim Berners Lee précise que le web sémantique « apportera une structure au contenu significatif des pages web », en permettant aux agents⁶² de logiciels, d'effectuer facilement des tâches compliquées pour les usagers. Le web sémantique est donc présenté comme une extension du web actuel où l'information bien définie permettrait aux hommes et aux machines de travailler en coopération (T. Berners-Lee & al., 2001).

L'expression « web sémantique » est composée de deux mots : web et sémantique. Le web est défini comme étant un système hypertexte public, permettant de consulter des pages accessibles sur le réseau Internet.

Le mot web est très important pour comprendre les enjeux du web sémantique. Selon le collectif T. Roger Pédaque, l'expression web sémantique « fait d'abord référence à la vision du web de demain, comme un vaste espace d'échange de ressources entre êtres humains et machines [...] » (R. T. Pédaque, 2007, p.100).

⁶²« Dénomination générale de logiciels exécutant certaines tâches déterminées, en relation avec d'autres agents d'un système informatique ». [Source] Dictionnaire : Informatique, Internet et nouvelles technologies de l'information et de la communication, [Gualino, 2005].

Le web sémantique respecte les standards du web concernant la transmission des données sur le réseau. Cela veut dire que le web sémantique, comme le web, est caractérisé par son aspect « universel ».

Le terme « sémantique » quant à lui, utilisé comme adjectif, signifie « qui concerne le sens »⁶³. De ce fait, le web sémantique peut être vu comme le web du sens, ce qui correspond bien à ce que Tim Bernes Lee a annoncé en 1994 au sujet d'une sémantique qui permettrait aux machines d'ajouter du sens au contenu du web (T. Berners-Lee, 1994).

Autrement dit, l'extraction du sens se fait à partir d'une représentation structurée des données, ceci grâce à l'utilisation des langages formalisés du web sémantique.

En 2001, le terme de web sémantique a été proposé par Tim Berners Lee pour désigner une évolution du web qui permettrait aux données disponibles (contenus, liens) d'être plus facilement utilisables et interprétables automatiquement, par des agents logiciels. L'article a décrit une évolution attendue du web existant vers un web sémantique (T. Berners-Lee et al., 2001). L'utilisation du terme web sémantique a évolué. D'après Muriel Amar et Bruno Menon, l'appellation « web sémantique » a d'ailleurs été (en partie) désavouée par son initiateur, qui lui préfère le terme de « web de données ». D'autres préfèrent parler de « données liées » ou « linked data » pour désigner le même ensemble de technologies (d'arts de faire) que certains ont aussi voulu appeler « web 3.0 » (M. Amar et B. Menon, 2011, p. 23).

⁶³REY-DEBOVE, J. (2004). Le Robert Brio : analyse des mots et régularités du lexique. Robert, Paris.

De nouvelles expressions sont apparues : « linked data » traduit en français par l'expression « web de données », « web 3.0 » ou encore « web of data » et récemment « linked open data ».

À partir de 2007, l'usage de l'expression « linked data » ou « web de données » va prendre plus de place. Le terme « donnée » vient clarifier et préciser les objectifs visés par le « web sémantique ». Donc comme le précise Tim Berners Lee, il ne s'agit pas d'extraire du sens à partir d'un traitement automatique des langues. Le web de données consiste à enrichir toute information avec des métadonnées, des annotations, etc. L'information ainsi structurée pourrait permettre aux données du web d'être connectées et reliées entre elles.

En 2010, un nouveau terme « linked open data » est utilisé par Tim Bernes Lee pour désigner un web de données liées en licence ouverte, afin de favoriser la réutilisation et l'ouverture des données.

L'architecture du Web se réfère aux standards qui définissent l'infrastructure technologique dont il émerge. Il y a trois standards fondamentaux au cœur de l'architecture du web.

Le premier est l'URI (Universal Resource Identifier). C'est un format d'identifiants uniques permettant de nommer les ressources sur le Web. Le deuxième est le protocole HTTP assurant une communication client-serveur. Le troisième, le HTML est le langage de balisage utilisé pour représenter, stocker, mettre en forme et publier les pages web.

Étant compatible avec l'architecture du web, le web sémantique utilise les mêmes standards pour transférer les données entre les différents ordinateurs et applications au sein du réseau Internet. D'après Jean Michel

Salaun, pour comprendre ce qui se passe sur le web, nous pouvons nous baser sur « les trois dimensions du document numérique » (J-M. Salaun, 2012).

La première dimension concerne le repérage du document, « le document doit être vu » ; la deuxième est celle de la médiation, « le document a une fonction sociale » ; enfin la troisième met en avant le contenu, « la signification du texte ».

Le web 1.0 est le web du document, « Vu », tandis que le web 2.0 est celui des échanges « Su » et enfin le web 3.0 correspond au web de données « Lu ». Ainsi, ce qui compte dans la troisième génération du web, c'est le contenu, plus exactement, c'est le sens des données. De ce fait, Stéphane Chaudiron considère que la présentation de l'information est la solution pour créer du sens au sein du désordre informationnel et aider l'utilisateur à s'orienter (S. Chaudiron, 2007). Selon Chaudiron, il y a trois approches de la représentation du contenu : l'indexation contrôlée (langage documentaire contrôlé) ; l'indexation libre (web 2.0) ; l'indexation structurée (web sémantique). Le web sémantique consiste à identifier les données (en utilisant des URI), ensuite à les décrire d'une manière structurée (en utilisant le langage XML) et enfin à les lier en utilisant le triplet (RDF).

2. Approche méthodologique

Dans notre approche méthodologique, nous nous sommes intéressés aux applications du web sémantique en bibliothèques numériques de l'université de Lille. Une première phase de l'étude quantitative a consisté à envoyer un questionnaire aux trois bibliothèques universitaires de Lille

(Lille 1, 2 et 3) compte tenu de leur pratique numérique. Cela a permis de récolter des données sur l'usage et le non-usage du web sémantique dans ces bibliothèques. Cette étude est suivie d'une enquête qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs avec des professionnels de l'information, notamment des bibliothécaires et des usagers étudiants et professeurs.

Le but général de ces entretiens est d'étudier les pratiques des professionnels de l'information, suite à l'introduction du web sémantique en bibliothèques numériques.

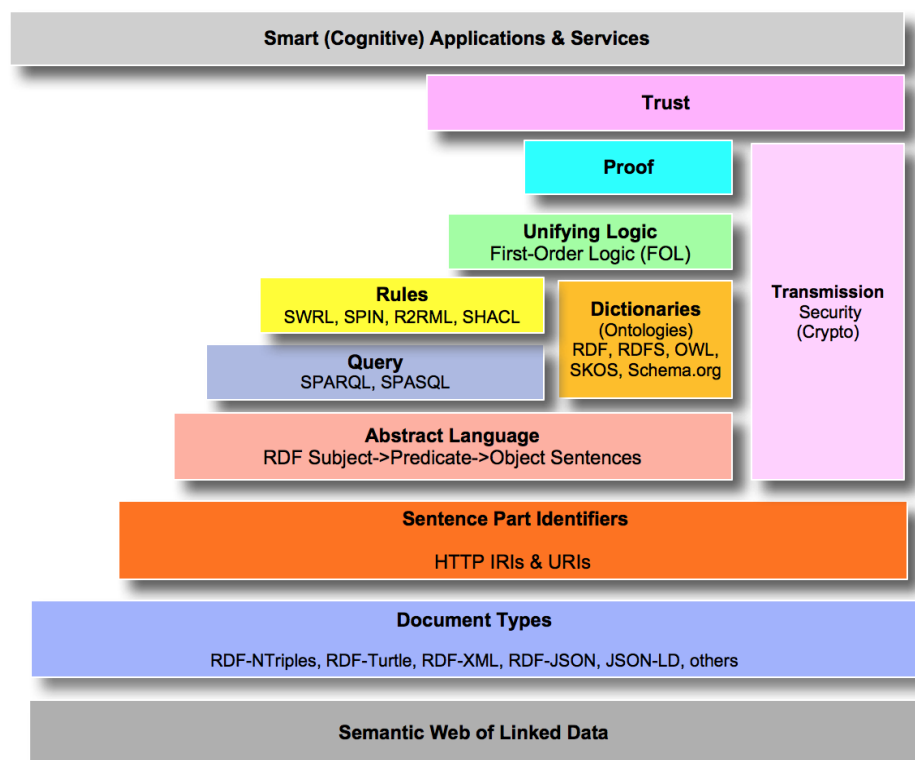
Les bibliothèques numériques ne cessent d'évoluer, afin de répondre aux besoins des usagers. Un changement de paradigme a conduit l'approche orientée-utilisateur et l'approche orientée-usage à prendre peu à peu la place de l'approche orientée-système. Cela se manifeste par des développements au niveau des catalogues prenant en compte les besoins de l'utilisateur. Les principaux changements se font au niveau de la représentation des données permettant de proposer des modèles conceptuels de références bibliographiques (FRBR⁶⁴, RDA⁶⁵, Dublin Core). Le but est de concevoir des modèles communs entre plusieurs communautés (bibliothèques, archives, musées, ...), afin de pouvoir échanger les données efficacement pour présenter aux usagers une information complète.

⁶⁴Functional Requirements for Bibliographic Records

⁶⁵Resource Description and Access

2.1 Présentation des résultats de l'étude sur les pratiques de professionnels

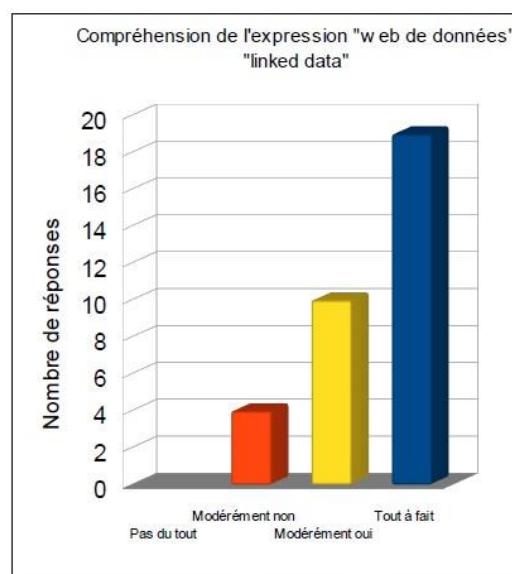
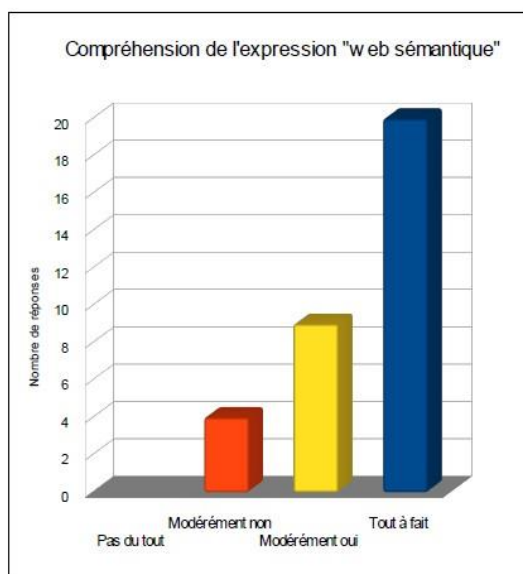
Afin de mieux comprendre ces résultats recueillis lors de l'étude, la figure (Layer cake) qui regroupe les différents standards et technologies utilisés dans le contexte du web sémantique présente les principales couches du web sémantique tel qu'elles étaient décrites par Tim Bernes Lee.



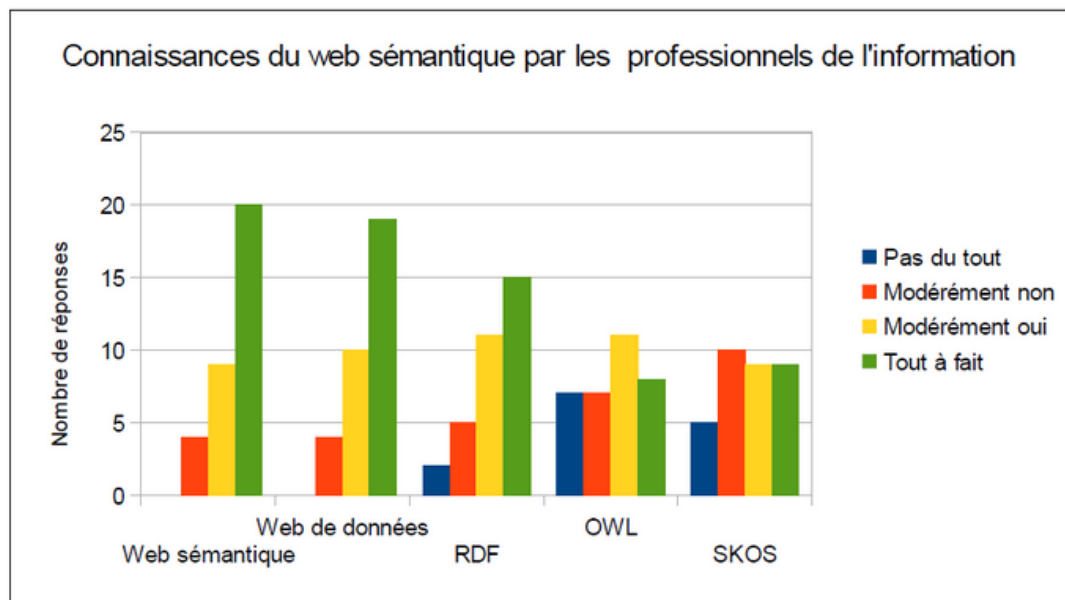
Les différentes couches des technologies du web sémantique
[\(http://www.w3.org/2001/sw/\)](http://www.w3.org/2001/sw/)

Bien que développé en théorie dans de nombreux documents techniques et par les chercheurs, le web Sémantique n'est pas aussi connu par les professionnels de l'information.

A la question, connaissez-vous l'expression « web sémantique » « web de données » ou « linked data » ? La réponse n'a pas été aussi affirmative. Les deux graphiques ci-dessous illustrent l'ensemble des réponses recueillies.



Et à la question technique sur les composants et termes de cette technologie, les professionnels ont été unanimes sur leur connaissance du web sémantique beaucoup plus poussées que les autres technologies (RDF, OWL, SKOS, Web de données).



A la question, quelles sont vos pratiques et vos usages du web sémantique ou du linked data ? Les réponses regroupées par catégories (les bibliothèques universitaires et les professionnels de l'information du monde universitaire) dans les tableaux ci-dessous permettent de comprendre ces usages et les avantages qu'ils en tirent.

Les Bibliothèques

Bibliothèques	Usages (Avantages)	Pratiques
Lille1	- Améliorer la visibilité des données - Liens vers d'autres services en ligne - Publication de sujets dans SKOS - Récupération des données ouvertes	- identifier les documents - décrire les documents (Indexation, catalogage) - partager, collaborer, et - réutiliser des métadonnées entre bibliothèques

Lille 2	• Permet l'interopérabilité sans affecter les modèles de données • Fournit des requêtes a plusieurs métadonnées liées provenant des institutions européennes	• identifier les données (URI) • lier les données (RDF) • développer des ontologies (RDFS, OWL) • partager et réutiliser des métadonnées sur le web
Lille 3	• Permet l'interopérabilité sans affecter les modèles de données • Fournit des requêtes a plusieurs métadonnées liées provenant des institutions européennes • Interconnexion a d'autres sources de données • Modèle de personnes, lieux et événements	• accès depuis les catalogues des bibliothèques • accès aux documents numériques • recherche d'informations destinées aux utilisateurs humains • accès aux données depuis le web en utilisant les moteurs de recherche • accès aux données numériques • recherche et découverte des données destinées aux humains et aux machines

Les Professionnels de l'information

Professionnels de l'information et usagers	Usages ou Non-usages	Raisons et Pratiques
Bibliothécaires	Usage	• Gérer ses propres ressources • Gérer l'accès aux collections numériques (métadonnées, liens) • Accès unifié à des dépôts hétérogènes • Visibilité (Référencement et Web) • Evolution des catalogues (Bases de données Bibliographiques et Formats) • Interopérabilité (Données, Systèmes)

Enseignants	Non- usage	• Complexité technique • Difficulté de transition vers ces nouveaux standards • Pas assez de temps pour utiliser ces standards. • L'éditeur de SIGB n'est usuel • Peu d'intérêt pour la chose
Etudiants	Non-usage	• Problème de compétences en la matière • Les logiciels utilisés par la bibliothèque ne sont pas encore adaptés au RDF • Pas encore d'outils adéquats et compréhension technique encore trop faible

Le web sémantique présente un fort intérêt dans l'évolution des bibliothèques numériques. Il se présente comme étant porteur de solutions à ces problèmes, conduisant les bibliothèques à s'y intéresser.

3. Analyse et discussion des résultats

3.1. La notion de document revisitée dans le contexte du web sémantique

Avec le web sémantique l'attention se porte sur la donnée elle-même. À cet égard, Jean-Michel Salaun indique que « dans le web de données, l'unité de base n'est plus le document comme précédemment, mais la donnée. On ne relie plus des documents entre eux, mais des données entre elles » (J-M. Salaun, 2012, p.4).

Donc avec le web sémantique, les données (le contenu) se libèrent du document (le contenant).

Avec le web sémantique la notion de document elle-même doit être réinterrogée. Cela nous amène à la question suivante. Quelle place tient le document au sein du web sémantique ?

La notion de document porte en elle même une forte ambiguïté et fut l'objet de recherche de grands auteurs en sciences de l'information et de communication (Meyriat, Briet, Estivals etc). Pour Jean Meyriat (1981), le document est « un objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer, et qui est durable » (Meyriat cité par V. Couzinet, 2001, p.143). Cette définition nous permet de distinguer deux éléments essentiels : l'espace du document et la communication. L'espace contient l'information (le contenu) et le support (le contenant). Nous constatons l'importance donnée aussi à l'usage du document et sa communication. C'est l'utilisateur, le récepteur du message, qui fait le document. De ce point de vue, Robert Estivals et Jean Meyriat (1981) indiquent que « dès lors qu'il est employé et décodé par un récepteur, le document devient réel : il a trouvé son utilisateur » (Meyriat cité par V. Couzinet, 2001, p. 490).

Susanne Briet va encore plus loin et considère que tout objet est un document ou peut le devenir, si et seulement si, il transmet une information. Elle définit le document comme « tout indice concret ou symbolique, conservé ou enregistré, aux fins de représenter, de reconstituer ou de prouver un phénomène physique ou intellectuel » (S. Briet, 1951). Un document est donc un objet qui supporte de l'information, lui permettant d'être transmise à un récepteur ou à un utilisateur.

La notion de « document » ne cesse d'être interrogée surtout avec l'émergence du numérique. Un document numérique est un document qui a pour caractéristiques d'être sur un support électronique et perceptible via la technologie numérique.

Le document numérique a permis de séparer l'aspect présentation (les techniques de mise en page par exemple) de l'aspect information (structuration du texte, les données).

De ce fait, les données se sont libérées de leur support, permettant ainsi leur utilisation, en dehors de leur contexte et de leur mise en forme. Un support physique délimite les dimensions d'un document, comme par exemple, le nombre de pages d'un livre. Mais quelles sont les limites d'un document numérique circulant sur le web ?

Étant donné que l'information présente sur le web est une information structurée de manière hypertextuelle, il devient possible de naviguer sur le web indéfiniment jusqu'à décider de s'arrêter.

Par ailleurs, sur le web, l'utilisateur ne devient-il pas lui-même créateur du document qu'il consulte ? Cela revient, comme le signale Viviane Couzinet (V. Couzinet, 2001), à parler de « document par attribution », selon le terme employé par Jean Meyriat pour décrire le fait que la réception du document fait le document. Comment alors envisager la nature d'un document qui circule sur la toile ? Selon Couzinet, un document présent sur le Web est un objet qui se caractérise davantage en termes de flux qu'en termes de fixité (V. Couzinet, 2001). Autrement dit, le document sur le web n'est plus un objet fixe, mais un objet qui se propage sur la toile.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le numérique a permis de séparer le contenant (le support) du contenu (l'information) au sein d'un document. Ainsi, avec le web, le document est devenu un flux d'informations. Jean-Michel Salaun indique que sur le web un, document

devient « un nœud ou une tête de réseau qui permet de passer d'un document à un autre » (J-M. Salaun, 2012, p. 71).

Autrement dit, le web a facilité en quelque sorte la consultation immédiate d'un document et les documents en lien avec celui-ci ; la navigation étant permise et facilitée par les liens hypertextes.

Rapidement le web va devenir la plus grande plate-forme d'accès à l'information. Cependant le problème de l'hypertexte réside aussi dans cette ouverture vers d'autres informations. L'utilisateur perd facilement son chemin de départ, à force de naviguer d'un lien à un autre, sans parfois avoir un fil conducteur. Le document circulant sur le web se caractérise de plus en plus par sa nature de flux d'informations, obligeant l'utilisateur lui-même à construire son document. Une mission qui n'est pas toujours facile à réaliser, vu la masse immense d'informations qui circulent sur le web.

Dans le contexte du web sémantique, il s'agit de relier les données entre elles et non pas les documents (J-M. Salaun, 2012). Chaque donnée pourrait être liée à d'autres données sur le web et cela grâce à l'utilisation du langage RDF.

Ainsi, en partant de l'hypothèse que l'utilisateur construit lui-même le document, le web sémantique lui permet de passer moins de temps à naviguer parce qu'il lui sera proposé l'information demandée ainsi que l'information liée à celle-ci.

De ce fait, le document peut être vu comme l'ensemble des données liées. Il n'est construit que lorsqu'un utilisateur le demande (J-M. Salaun, 2012).

En résumé, dans le contexte du web sémantique, le document prend la forme d'un ensemble de données liées qui permet à l'utilisateur une navigation facilitée et rapide sur le web.

3.1 Les applications du web sémantique en bibliothèques numériques : repenser les pratiques professionnelles

Selon Yves Jeanneret, il y a trois définitions de la nouveauté : « la nouveauté technique, celle qui définit les fonctionnalités des dispositifs ; la nouveauté sociale des usages, celle qui fait que de nouveaux acteurs réalisent des actes culturels nouveaux avec le réseau ; enfin la nouveauté médiatique des annonces » (Y. Jeanneret, 2000, p. 54). L'effet social d'une nouvelle technologie est aussi important que ses fonctionnalités techniques et impose de se questionner sur l'utilité de cette technologie. Pour sa part, Stéphane Chaudiron indique que « l'évaluation des technologies et des applications suscite un intérêt nouveau correspondant à l'enjeu de l'acceptabilité sociale de la technique » (S. Chaudiron, 2004, p.17).

Étant considéré comme une nouvelle technologie, le web sémantique nécessite des études sur sa dimension technique, c'est-à-dire les outils et les standards utilisés pour représenter le contenu numérique ; sur son impact social, c'est-à-dire les usages et les pratiques des acteurs du web sémantique.

Les technologies du web sémantique concernent les acteurs intéressés par la gestion et la publication de données structurées sur le web. Les bibliothèques ont donc vocation à s'intéresser à l'utilisation de ces technologies.

Le fonctionnement du web sémantique dépend de son appui sur les données structurées. Or, les bibliothèques numériques se basent sur l'identification et la description des données (catalogage, indexation) pour faciliter l'accès à l'information. L'enjeu est donc de permettre aux bibliothèques numériques de s'intégrer dans l'architecture du web.

Autrement dit, il s'agit de mettre les données dans le web et non pas sur le web, de « s'efforcer de faire partie intégrante de cet espace global d'information, et ne pas se contenter d'y positionner un point d'entrée comme l'était le formulaire de recherche des OPAC⁶⁶ en ligne ». (T. Bermès & al., 2013, p. 63).

Le web sémantique vise à lier les données numériques entre elles en utilisant un langage informatique tel que le triplet RDF. Pour se faire, il faut déterminer des terminologies nécessaires pour construire des données structurées (des graphes conceptuels, des ontologies) (G. Illien & al. 2013). Ces terminologies ne peuvent pas être construites tout simplement en utilisant un langage informatique, il faut s'appuyer sur un langage de vocabulaire et sur une expertise de type documentaire. De ce fait, les langages documentaires utilisés par les professionnels de l'information pour décrire les ressources peuvent être utilisés dans le contexte du web sémantique pour assurer une base terminologique sur laquelle s'appuyer afin de construire des graphes conceptuels et ainsi de lier les données entre elles.

Cela nous permet de dire que la bibliothèque peut profiter du web sémantique et ainsi rendre plus accessibles ses données. Réciproquement,

⁶⁶ Online Public Access Catalog

le web sémantique a d'une certaine façon « besoin » de l'expertise documentaire afin de lier de façon judicieuse les données.

3.2 Les catalogues en bibliothèques numériques : vers une approche orientée usager du web

Le moyen permettant à un usager d'accéder aux contenus d'une bibliothèque est la consultation du catalogue. Le catalogue est l'outil documentaire qui permet de repérer un document dans une bibliothèque. Il permet de recenser le contenu d'une bibliothèque et constitue donc un outil de recherche indispensable pour y accéder. Initialement sous forme de fiches cartonnées imprimées, les premiers OPAC voient le jour avec l'utilisation de l'informatique en bibliothèque au début des années 80 et étaient consultables uniquement en bibliothèques. Depuis les années 90, ces derniers ont une interface publique accessible depuis le web.

Selon Emmanuelle Bermès, le catalogue est un outil conçu pour économiser le temps de l'utilisateur passé à chercher une information primaire, « il doit fournir toutes les informations utiles permettant au lecteur de juger, à partir de la seule notice bibliographique si le livre trouvé répond effectivement à son besoin » (E. Bermès & al., 2013, p. 18). Ceci renvoie donc au travail exercé par le bibliothécaire pour représenter le contenu physique et intellectuel des documents (le catalogage et l'indexation). Le catalogue permet d'enrichir la collection d'une bibliothèque de descriptions fiables et structurées assurant au mieux sa gestion par le professionnel et sa découverte par le public (G. Illien & al., 2013).

Les catalogues ont subi des évolutions pour pouvoir s'adapter aux besoins des usagers. Les catalogues dits de « nouvelle génération » se sont développés dans les années 2000 pour prendre en compte les usages du web : la recherche fédérée, le classement par pertinence et l'intégration des ressources en ligne (E. Bermès & al., 2013).

Cela a donc conduit les bibliothécaires à se préoccuper des formats favorisant les échanges, et ce faisant à l'interopérabilité.

Les technologies du web sémantique sont de plus en plus appliquées à un large spectre d'applications au sein desquelles une connaissance de domaine est modélisée et formalisée (ontologie) afin de servir de support à des traitements très diversifiés (raisonnements) effectués par des machines. En outre, ces représentations peuvent être rendues compréhensibles par l'homme pour assurer un couplage optimal entre raisonnements humains (cognitifs) et mécaniques (sémantique formelle) confiant à l'homme et à la machine, des tâches complémentaires.

Pour citer quelques-unes de ces applications, nous avons les portails d'entreprises et mémoires d'entreprises, l'E-Commerce, l'E-Work, le Traitement Automatique des Langues (TAL) et Traduction Automatique, la Recherche d'Information, l'Intégration d'Entreprises et la Communautés d'Intérêts, le Data Mining, etc. Au carrefour d'une maturité technologie émergente et d'une pression économique pressant des gains potentiels et l'élargissement ou la création de nouveaux marchés, se manifeste un intérêt croissant pour l'évaluation des technologies du web sémantique sous l'angle des coûts et bénéfices mesurables qu'offre cette nouvelle technologie. Une première étape dans la mesure objective de l'intérêt de

cette nouvelle technologie est d'en présenter simplement de premiers résultats pré-industriels pour des applications prototypes les plus prometteuses.

Comme le disait Suzanne Briet (2001), les métiers de professionnel de l'information dépendent de la technique, « le documentaliste est principalement un technicien » et « les techniques qu'il utilise dépendent, pour leur maintenance et leur renouvellement, des acquisitions d'une connaissance fondamentale » (Meyriat, 1994 cité par V. Couzinet, 2001).

Le cœur de métier des professionnels de l'information reste toujours le même. Ce qui change, c'est la technique utilisée pour pratiquer leurs connaissances et leurs savoir-faire.

L'introduction du web sémantique en bibliothèques numériques doit être vue comme une nouvelle technique permettant aux professionnels de l'information, de pratiquer leurs connaissances et leurs savoir-faire, et surtout, de jouer un rôle important dans le développement de cette technique. Le web sémantique permet l'identification et la représentation des données, afin d'en faciliter l'accès et le partage entre humains et machines. Autrement dit, le web sémantique offre la technique nécessaire pour identifier et relier les données sur le web. Tandis que, la représentation des connaissances ne se fait pas seulement en utilisant les langages informatiques du web sémantique, il faut une intervention humaine permettant de fournir à ces langages, les données et les modèles conceptuels nécessaires pour représenter les connaissances. Étant experts dans le domaine de l'organisation des connaissances, les professionnels de l'information peuvent jouer un rôle important dans le web sémantique.

D'une part, ils peuvent se servir du web sémantique pour proposer de nouveaux services plus adaptés aux usagers du web, en rendant les bibliothèques plus visibles sur le web. Et d'autre part, ils peuvent devenir des acteurs importants dans le développement du web sémantique, et ceci en introduisant leur expertise de type documentaire, permettant la gestion des métadonnées.

3.3. Les Perspectives

Cette partie ouvre les perspectives d'évolution de cette nouvelle technique et discute sur ses pratiques. Dans les perspectives, la grande évolution est à l'avantage de la Recherche d'Information (RI).

3.3.1. La recherche d'information (RI) dans le cadre du Web Sémantique

Dans ce contexte nouveau, la Recherche d'Information (RI) continue de jouer un rôle central mais peut disposer d'atouts nouveaux, puisque les ambitions du Web Sémantique englobent les siennes. Les briques technologiques étant définies, il est permis de tout imaginer, d'actualiser toutes les applications, en tenant compte de ce nouveau potentiel : fouille du web ou de réseaux d'entreprise, gestion de connaissances réparties, meilleure adaptation des résultats mais surtout des outils et des interfaces à des types d'utilisateur, recherche d'informations ciblées, extraction d'informations précises, combinaison de services web s'appuyant sur des connaissances, etc. Les outils de recherche d'information doivent donc s'adapter pour pouvoir traiter la couche « sémantique » prévue et en tirer le meilleur parti.

Pour cela, ils doivent intégrer les technologies du web sémantique, largement inspirées des résultats de l'Intelligence Artificielle et de l'Ingénierie des Connaissances. Tout comme la plupart des applications ciblées dans le Web Sémantique, les logiciels de RI ont besoin d'aborder, au niveau du sens, des idées et des contenus, l'information présente sur Internet mais aussi dans les documents des communautés scientifiques et des professionnels.

Or, il s'agit là, de sujets d'étude de la recherche d'information : (i) dépasser les limites des recherches basées sur des requêtes formulées par des mots-clés et sur des index constitués de sacs de mots tronqués et pondérés ; pour cela, (ii) s'appuyer sur des « concepts » qui rendent compte d'unités de « sens » exprimées dans les textes sous différentes formes linguistiques et sur lesquelles des inférences sont possibles. En faisant appel à des concepts, on espère résoudre les problèmes de polysémie et d'ambiguïté des mots-clés, ou encore mieux, identifier la signification des termes composés. De plus, les relations sémantiques entre concepts sont exploitées pour rapprocher des informations formulées autrement ou implicites, ou encore pour écarter des informations non souhaitées. Pour cela, la recherche d'information s'appuie sur des ressources comme les thésaurus fournissant des vocabulaires contrôlés dans lesquels des termes sont structurés. Avec le Web Sémantique, d'autres pistes ont été ouvertes, dont celle de l'utilisation de réseaux conceptuels ou de réseaux lexicaux, un des plus populaires étant Word Net, qui est en fait une base de données lexicale.

Or, parmi les moyens affichés par le projet du Web Sémantique, une des priorités est que ces réseaux conceptuels constituent des ressources partagées et réutilisables. L'hypothèse est que ces ressources seront d'autant plus pertinentes, qu'elles seront structurées et formalisées, définissant les notions-clés et la terminologie d'un domaine et permettant de raisonner sur ces connaissances. Ce sont les propriétés attendues des ontologies. La convergence entre les besoins de la recherche d'information et les propositions du Web Sémantique a été immédiate, ouvrant des perspectives prometteuses. Au-delà de la définition relativement restrictive de la notion d'ontologie proposée par le W3C⁶⁷, les travaux issus de ce web sémantique et recherche d'information courant, exploitent une grande diversité de modèles.

Ces travaux, de plus en plus nombreux, couvrent les applications habituelles de la recherche d'information.

3.3.2. Présentation des principales évolutions en cours

Quelles sont les principales évolutions qui vont toucher le web, les technologies de l'information, les outils et méthodes de recherche d'information ? Il est très difficile de résumer ici un tel phénomène, compte-tenu de la complexité du paysage et de l'explosion des innovations.

Très schématiquement, nous pouvons retenir au moins quatre grandes tendances :

La première du côté de l'offre informationnelle (producteurs, éditeurs, sources d'information au sens large). Dans ce schéma nous avons

⁶⁷ World Wide Web Consortium

une plus grande structuration et une meilleure organisation de l'offre d'informations, déjà en marche au travers de différents dispositifs (portails, réseaux collaboratifs, dispositifs d'auto-archivage, etc.). Ce mouvement de fond, déjà commencé dans plusieurs secteurs, va s'accélérer et sortir le web de la période encore « brouillonne », désordonnée, qui caractérise la nouvelle économie du savoir numérique.

En deuxième avancée, nous pouvons nous tourner du côté des outils de recherche. Nous avons dans ce champ :

- l'accentuation de la diversification, de la spécialisation et du perfectionnement des outils de recherche, à travers notamment, l'essor des outils spécialisés sur un domaine, un type de ressources, un public, etc. C'est l'exemple de Scirus⁶⁸ en Sciences exactes, d'In-Extenso.org⁶⁹ en Sciences Humaines, des annuaires de plus en plus spécialisés, etc.)
- de nombreux perfectionnements techniques à attendre encore dans les capacités des outils de recherche, notamment par l'intégration des techniques d'indexation et de traitement du langage naturel.
- une simplification toujours plus poussée des interfaces hommes-machines, progrès dans la présentation des résultats de recherche.

⁶⁸Scirus était un moteur de recherche scientifique complet, lancé en 2001, axé sur l'information scientifique.

⁶⁹ Moteur de recherche spécialisé en sciences humaines et sociales

- le développement possible, sur le web, des techniques de recherche d'images par le contenu.

- Etc.

Nous devons la troisième avancée au développement de toute une industrie du côté du marché des outils et de celui de l'information notamment l'exacerbation de la concurrence, les risques de « privatisation » et de « libéralisation » de la recherche d'information, une distinction « public/privé » plus marquée avec dans ce domaine :

- l'essor des logiques purement commerciales au cœur même des techniques de recherche (vente de mots-clés, développement des techniques de positionnement payant, effets pervers de l'indice de popularité...) traduit vraiment la fin de la gratuité d'Internet, déjà remise en cause depuis plusieurs années.

- l'apparition de nouveaux risques liés à la propriété intellectuelle dans le domaine des produits de la recherche d'information : confère les tentatives de certaines firmes de faire breveter les mots-clés, les concepts, les noms propres, les classifications... (phénomène comparable à celui de la « brevetabilité du vivant »)

- l'une des conséquences possibles de cette problématique de la « libéralisation » de la recherche d'information est l'accentuation de la différence entre les deux mondes de la recherche d'information, pendant longtemps assez peu distincts dans leur fonctionnement technique : les outils du secteur privé et ceux du secteur public.

La quatrième avancée sur les perspectives est à mettre à l'actif de la structuration et de l'indexation de l'information dans l'apparition des mutations les plus profondes, conditionnant toutes les autres à plus ou moins long terme : il s'agit des travaux autour du « web sémantique », de l'explosion de XML, des travaux sur les métadonnées, la normalisation, de l'essor des techniques d'indexation.

D'autres perspectives allant dans le développement des nouvelles ontologies sont aussi à l'étude.

Conclusion

Quelles seront les clés de la pénétration des technologies du Web sémantique ? Comme nous l'avons abondamment expliqué, la médiation documentaire reste la méthode centrale d'accès au web sémantique par les usagers. Ceci confirme à bien des égards notre hypothèse principale de départ. Comme pour toute nouvelle technologie dont les usages potentiels sont nombreux, il est difficile de prévoir lesquels prévaudront et comment telle ou telle catégorie de professionnels ou d'utilisateurs trouveront un bénéfice réel aux nouvelles possibilités offertes. Il est néanmoins possible de repérer d'ores et déjà des obstacles à la diffusion du Web sémantique. Dans une vision prospective, souligne tout un ensemble de recherches qu'il serait utile de développer pour contribuer à lever ces obstacles. Nous nous contenterons d'insister, dans cette conclusion, sur deux de ces obstacles qui sont particulièrement cruciaux pour les débuts même du web sémantique.

Le premier, indéniable, est la diversité et la complexité des langages, tels qu'ils sont actuellement proposés par le W3C. Cela est sans doute

inévitables dans cette phase initiale. Mais, il est sans doute bon de rappeler que des raisons du succès d'HTML sont la diversité de ses utilisations et sa simplicité, ainsi que celle des outils permettant sa mise en œuvre. De même, XML reste relativement simple pour la réalisation d'applications dans différents métiers et surtout est maintenant bien maîtrisé par de nombreux développeurs. La convivialité de ces outils pour la mise en œuvre des langages du web sémantique sera aussi une des principales clés.

Le second obstacle provient du fait que la détermination et l'ajout, même de simples métadonnées, n'est pas une activité naturelle pour la plupart des personnes. Les expériences des chercheurs et des praticiens de la documentation sont éclairantes de ce point de vue. La difficulté dans le cas de connaissances plus formalisées est évidemment accrue. Les expériences dans la construction d'ontologies sont, ici aussi, instructives et pourraient contribuer à lever quelques illusions.

Dans l'idéal, les métadonnées et les annotations sémantiques devraient être un sous-produit automatique des activités usuelles des différents types d'utilisateurs. Même si on ne peut penser atteindre cet objectif en toute généralité, des avancées dans cette direction doivent être l'objet de recherches. On peut, à ce propos, se poser la question de savoir si le web sémantique se généralisera ou restera cantonné dans des communautés réduites de professionnels.

La voie semble, en tout cas, ouverte pour deux visions complémentaires du Web sémantique. La première met plus l'accent sur la réalisation d'outils logiciels utilisant des représentations munies de sémantique formelle et des mécanismes inférentiels puissants, avec un

coût souvent élevé de construction et de maintenance des connaissances. La deuxième met plus l'accent sur des représentations semi-formelles et repose plus sur l'utilisateur pour leur exploitation opérationnelle. Elle peut, à court terme, être plus souple à réaliser et finalement correspondre mieux aux fonctionnements cognitifs de ces utilisateurs. Le débat, non contradictoire, est ouvert.

Références bibliographiques

- Abascal R.V., Rumpler B., & Pinon J.M., 2005 : « Conception d'une ontologie dans le contexte d'une bibliothèque numérique »
In PALERMITI, R., HENNERON.
- Bachimont B., 2007 : Ingénierie des connaissances et des contenus : le numérique entre ontologies et documents, Hermès-Lavoisier, Paris.
- Bermès E., Isaac A. & Poupeau G., 2013 : *Le Web sémantique en bibliothèque*. Éditions du cercle de la Librairie, Paris.
- Bermès E. & Poupeau G., 2012 : « Les technologies du Web appliquées aux données structurées », In *Calderan*.
- Bermès E., 2011 : « Convergence et interopérabilité : l'apport du web de données », <http://conference.ifla.org/ifla77>. [En ligne Consulté le 14/8/2019]
- Berners-Lee T. & al., 2001 : *The Semantic Web* [en ligne]. Scientific American, 284(5):29-37.

- Berners-Lee T., 1998 : « Semantic web roadmap ». <https://www.w3.org/DesignIssues/Semantic.html> [Consulté le 14/8/2019]
- Berners-Lee T., 2006 : « Linked data ». <https://www.w3.org/DesignIssues/LinkedData.html>. [Consulté le 14/8/2019].
- Bertrand A. & Alix Y. 2015 : Les bibliothèques, Paris : La Découverte.
- Boughanem M. & Savoy J., 2008 : *Recherche d'information : état des lieux et perspectives*. Hermès science, Paris.
- Chaudiron S. & Ihadjadène M., 2010 : « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. Études de communication, langages, information, médiations », (35) :13-30. <http://journals.openedition.org/edc/2257> [Consulté le 14/8/2019]
- Claerr T. & Westeel I.(dirs.), 2013 : *Manuel de constitution de bibliothèques numériques*. Electre, Paris.
- Couzinet V., 2009 : *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Lavoisier, Paris.
- Henneron G., Palermi R., Polity Y., 2005 : *L'organisation des connaissances : approches conceptuelles*, pp. 191-200. L'Harmattan, Paris.
- Courbières C. & Gardiès C., 2011 : *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Cépaduès, Toulouse.
- Faron-Zucker C., Gandon F. & Corby O., 2012 : *Le web sémantique : Comment lier les données et les schémas sur le web ?* Dunod, Paris.

- Gonzales B. M., 2014: « Linking libraries to the web: linked data and the future of the bibliographic record ». *Information Technology and Libraries* (Online), 33(4) :10.
- Hiba M., 2017 : *Usages et applications du web sémantique en bibliothèques numériques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Université Grenoble Alpes.
- Ihadjadene M. & Chaudiron S., 2008 : « L'Étude des dispositifs d'accès à l'information : approches croisées », In PAPY, F. : *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, pp. 183-207, Hermès-Lavoisier, Paris.
- Illien G. & al., 2013 : Enjeux professionnels. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 50(3) :26-41.
- Le Coadic, Y-F., 2004 : *Usages et usagers de l'information*. Armand Colin, Paris.
- Manes-Gallo M. & Paganelli C. ,2003 : « La recherche d'information assistée par ordinateur : quelle représentation des connaissances ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume 2003, (1), 36-51. <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2003-1-page-36.htm>. [Consulté le 14/8/2019]
- Pédaque, R.T., 2006 : *Le document à la lumière du numérique*. C & Féditons, Caen.
- Role F. 2000 : « Métadonnées et structuration des bibliothèques numériques », In *Bibliothèques numériques : cours INRIA*, pages 143–170. Editions de l'ADBS. La Bresse.

- Sabah G., 1990 : *L'intelligence artificielle et le langage*, Hermès, Paris.
- Salaun, J-M., 2012 : *Vu, lu, su : les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*, La Découverte, Paris.
- Simonnot B., 2012 : *L'accès à l'information en ligne : moteurs, dispositifs et médiations*. Lavoisier, Paris.
- Zacklad M., 2005 : « Vers le Web Socio Sémantique : introduction aux ontologies sémiotiques. », In *Ingénierie des Connaissances*.
https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001347/document [Consulté le 14/8/2019]
-

ENJEU ET SPECIFICITE DE LA DIPLOMATIE NUMERIQUE DANS LA POLITIQUE DE COMMUNICATION INTERNATIONALE DE LA COTE D'IVOIRE

Dja André Ouréga Junior Gokra

Département des Sciences du langage et de la communication

Université Alassane Ouattara

gokradja@yahoo.fr

Résumé

La diplomatie numérique intervient comme un outil stratégique contribuant à la mise en œuvre de la communication internationale de la Côte d'Ivoire. Le choix méthodologique repose sur l'étude des supports numériques utilisés par le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de la Culture pour communiquer. Il s'agit des comptes Facebook, Twitter et des sites Internet desdits Ministères afin de voir si leurs objectifs de communication digitale répondent aux enjeux de la diplomatie numérique. L'objectif est alors de montrer que ce type de diplomatie qui a ses spécificités et ses enjeux, est essentiel pour atteindre les objectifs de communication internationale. La convocation des théories associées au développement et à l'économie politique de la communication ont permis d'aboutir à la définition des défis qui attendent le gouvernement en matière de diplomatie numérique.

Mots-clés : communication internationale, diplomatie numérique, réseaux sociaux, enjeux, spécificités.

Abstract

Côte d'Ivoire has undertaken many initiatives to favor its repositioning on the international scene. In this dynamics, the digital diplomacy intervenes as a strategic tool that contributes to the implementation of the international communication of this country. The analysis of Facebook and tweeter accounts of the Ministry of Foreign Affairs allows us to understand and encircle the level of perception of this means of communication in the international management of state affairs. The study reveals that e-diplomacy is in lack of mark that is; it is more passive than reactive. The objective is then to show that in spite of these weaknesses, the digital diplomacy which has its specificities and challenges is essential to achieving the goals of international communication. The reference to theories associated with the development and political economy of communication have led to reach the definition of the challenges which wait for the government regarding digital diplomacy.

Key words: international communication, digital diplomacy, social networks, issues, specificities.

Introduction

Le lundi 26 février 2018, le gouvernement ivoirien a organisé, à la présidence de la république, un séminaire sur la communication dans le but d'insuffler une dynamique nouvelle à la communication de l'État. Cette rencontre a vu la participation des Ministres, des Directeurs de la Communication de la Présidence et de la Primature, et de biens autres acteurs intervenant dans la politique de communication de l'État. Déjà en

2015, le chef de l'État avait réaménagé son cabinet par la création d'une direction de la communication en remplacement du service de communication existant. Ces deux événements importants sont symboliques et attestent de la place qu'occupe la communication dans l'activité de l'État. Pour comprendre cet engouement, il faut replonger en 2014. Cette année-là, sous l'égide du Ministère de la Communication, le gouvernement avait dévoilé sa stratégie de communication dénommée « Émergence 2020 » dont l'idée était d'assurer, aux dires du Ministre, « une meilleure visibilité et lisibilité aux actions des Ministres et au-delà, à l'action gouvernementale » tant au niveau local qu'international (communication.gouv.ci, 2014). Le levier de cette dynamique d'émergence repose sur un renforcement de la communication internationale qui, elle-même, s'appuie sur l'intégration des TIC dans les activités diplomatiques. L'e-diplomatie est donc désormais l'une des activités prisées par le Ministère des Affaires Étrangères ivoirien qui a compris que se positionner dans l'environnement international participe, quelque part, à une meilleure gestion et à une maîtrise de la macroéconomie. Selon D. Tchéhouali (2017, p.2) :

La diplomatie numérique constitue une continuation de la diplomatie traditionnelle par d'autres moyens tels que l'utilisation de sites Web institutionnels, des nouveaux médias et des réseaux sociaux (notamment Twitter et Facebook) par les gouvernants et les gouvernements pour entrer directement en contact avec leurs gouvernés (diplomatie d'État à individus et d'individus à État). Cependant, elle va bien au-delà du simple usage des technologies numériques en tant que nouveaux canaux de communication

des réseaux diplomatiques pour élargir les audiences et les parties prenantes de la diplomatie traditionnelle.

Face aux perspectives internationales nouvelles et pour soutenir sa politique étrangère traditionnelle, la Côte d'Ivoire privilégie de plus en plus les TIC et les réseaux sociaux comme outils de communication. L'article s'intéresse à la diplomatie numérique en contexte post crise et l'impact de ces nouvelles pratiques de communication sur la réputation de ce pays. La question qui sous-tend cette recherche est la suivante : quel est l'enjeu de la diplomatie numérique de l'État et quelle est sa spécificité ? Est-elle un élément incontournable de la gouvernance ouverte de l'État ? Plusieurs objectifs s'attachent à cette recherche. Le premier tient à montrer que l'e-diplomatie est aujourd'hui essentielle à la Côte d'Ivoire pour se positionner sur la scène internationale. Le deuxième relève les outils et la portée réelle de la diplomatie digitale en dégagant les éléments sémiotiques de cette nouvelle opportunité de communication. L'étude repose sur une analyse de la politique de communication internationale de la Côte d'Ivoire depuis la fin de la crise postélectorale en 2011. Dans ce cadre, deux entretiens ont été réalisés avec des personnes ressources au Ministère des Affaires Étrangères et au Ministère de la Culture afin de relever leur perception de la communication internationale avec le développement des TIC. Des ouvrages théoriques sur le numériques, les réseaux sociaux, la communication internationale et interculturelle ont été également consultés afin d'élargir notre réflexion sur le sujet. De plus, l'étude des supports numériques utilisés par le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de la Culture pour communiquer a été faite. Il s'agit notamment

des comptes Facebook, Twitter et des sites Internet desdits Ministères afin de voir si les objectifs de la communication digitale de ces Institutions répondent aux attentes des institutions elles-mêmes mais aussi aux enjeux de la diplomatie numérique.

À travers l'usage des réseaux sociaux numériques dans les activités diplomatiques, la Côte d'Ivoire veut s'inscrire dans une diplomatie d'influence. Elle veut partager l'espace international en référençant son économie et sa culture en Afrique et au-delà du continent. Les réseaux sociaux lui offrent ainsi le moyen de rivaliser avec des pays comme le Maroc et l'Afrique du sud en suscitant l'éveil de la diplomatie ivoirienne.

En suivant l'actualité, l'on se rend compte de l'image positive véhiculée par les médias du nord sur les pays africains. Pour preuve, ces dernières années, on assiste à un ballet diplomatique impressionnant du nord vers le sud : la visite du Premier ministre japonais en Côte d'Ivoire du 30 au 31 janvier 2014, celle d'Emmanuel Macron les 29 et 30 novembre 2017, de la gouverneure générale du Canada du 26 au 28 octobre 2018. La potentielle richesse du continent africain et ses embellies économiques relayées par les médias et renforcées par les réseaux sociaux apportent une valeur ajoutée à la tentative de changement radicale de la posture négative de l'Afrique longtemps relayée dans par les médias. Les réseaux sociaux réduisent considérablement les barrières entre les états. Désormais, il n'existe plus ni centre, ni périphérie.

L'article est structuré en trois parties. Dans la première, il est question du répertoire théorique sur la communication internationale. La deuxième partie interroge la place de la diplomatie numérique dans les

relations politico-stratégiques de la Côte d'Ivoire. Enfin, la dernière partie, tout en relevant que l'e-diplomatie est en mal de repère, aborde ses enjeux et ses spécificités.

Entreprendre une telle étude n'a pas été aisée dans la mesure où les réflexions sur la diplomatie numérique en Afrique francophone sont quasi inexistantes malgré l'oraison de louange sur le numérique. En dehors du constat médiatisé de la pratique de la diplomatie numérique par les Institutions ivoiriennes, il est difficile (voire impossible) d'avoir une littérature assez fournie sur ce champ de recherche. Il fallait se référer à des travaux sur le numérique en Afrique de façon générale afin de faire un état des lieux de la pratique TIC dans certains pays d'Afrique de l'ouest qui s'intéressent au TIC même si le niveau de pénétration varie d'un pays à l'autre. Cependant, le choix théorique est dominé par les travaux de C. Agbobli (2015) sur la communication internationale. Sa démarche qui porte sur l'état de la communication internationale, s'attarde, à un moment donné, sur les spécificités de ce type de communication en Afrique. Le choix a donc consisté à nous approprier les travaux d'Agbobli afin de les déconstruire pour les adapter au contexte de la diplomatie numérique telle que mise œuvre en Côte d'Ivoire.

1. Considération théorique

Le réaménagement structurel observé à la Présidence de la République de Côte d'Ivoire fait apparaître de loin, le rôle et la mission assignés à la communication internationale dans la conquête et la reconquête du marché international. Cet intérêt pour la communication internationale puise sa source dans les motivations de l'État pour soigner

son apparence. Sur ce point, les travaux de C. Agbobli (2015) qui passent en revue le contexte d'évolution de la communication internationale en s'attardant sur les référents majeurs ayant théorisé sur ce domaine, constituent, à notre sens, un solide repère théorique. En effet, dans son article intitulé « la communication internationale : état des lieux et perspectives de recherche pour le XXI^{ème} siècle », il dresse un bilan de la pratique aux quatre coins du monde. On peut à juste titre relever comme point fort de cette réflexion, le fait que H.-W Park (1998) et J.-P. Lafrance (2006) deux auteurs parmi tant d'autres des théories associées au développement, soulignent que la communication internationale puise sa source dans la communication pour le développement (diffusion d'information, affranchissement de la dépendance). Selon la vision de Park et Lafrance, la communication est « au cœur de la gouvernance globale, avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) » (C. Agbobli, 2015, p.73).

En Côte d'Ivoire, si nous restons attachés à la pensée de ces auteurs, nous pouvons soutenir que la communication est effectivement au cœur de la gouvernance de l'État. Pour Preuve : sur les médias d'État que sont la RTI1, la RTI2, Radio Côte d'Ivoire et le quotidien Fraternité Matin, le discours du gouvernement invite la population à connaître les actions menées pour garantir la paix et la stabilité à travers la réconciliation. Sont également promues dans ces médias, les réalisations du Président de la République depuis son accession au pouvoir en 2011. D'ailleurs, les médias d'État comme les médias privés sont désormais sur le bouquet satellite de Canal+ (entreprise française chargée de la mise sur le satellite des médias)

ou en ligne, ce qui permet de suivre les activités du gouvernement au niveau international. Dans cette perspective, nous pouvons encore convoquer les théories associées à l'économie politique de la communication devant cet intérêt pour la communication internationale de l'État de Côte d'Ivoire. Pour Herbert et Schiller (1969) cité par C. Agbobli (2015, p.74), « la communication de masse constitue l'élément clé pour maintenir et étendre l'influence » des grandes puissances telles que les États-Unis dans le monde. Si les pays les plus puissants ont longtemps dominé médiatiquement le monde, aujourd'hui, les pays africains qui reconnaissent le pouvoir conféré à ces puissances à travers les médias, veulent s'affranchir de cet « impérialisme médiatique » (Boyd-Barett cité par C. Agbobli, idem). Ces dernières années ont vu la création de chaînes de télévision telles que *Africa 24*, *Business 24*, *Africanews*, *Sikkatv*, etc, qui sont des médias privés africains destinés à diffuser au monde des informations majoritairement sur l'Afrique. À côté de ces médias privés, il faut noter également les médias d'État des pays francophones d'Afrique tels que *RTS1*(Sénégal), *ORTM* (Mali), *RTB* (Burkina Faso), *GabonTV*(Gabon), *Télé Sahel* (Niger), *Télé Congo* (Congo Brazzaville), etc qui sont désormais sur le bouquet de la canal+. Ces chaînes, dont la diffusion, il y a quelques années, ne dépassait pas les limites de leur territoire, veulent désormais relever tous les défis et marquer leur présence sur la scène internationale. L'internationalisation de la mission des médias africains vient en soutien à la diplomatie numérique des pays du continent. Bien que les grandes puissances ne puissent pas s'abstenir de recourir au *hardpower* en Afrique, elles essaient de développer un *softpower* qui serait la panacée à la

méfiance, à la diversification des partenaires et des relations bilatérales des pays africains. Le *softpower* constitue aussi pour les pays africains le moyen de faire valoir leur culture. Cet état de fait a été mis en évidence par un conservateur de musée lors d'un entretien que nous avons eu :

« La diplomatie numérique est importante pour les pays africains. Elle permet de faire connaître leur culture et de l'imposer au reste du monde. L'exemple du festival de l'ABISSA de Grand-Bassam et du POPO CARNVAL de Bonoua en Côte d'Ivoire, dont la diffusion sur les réseaux sociaux numériques permet d'attirer plus de visiteurs ».

Pour Ossama (2001, p.16-17) cité par C. Agbobli (2014, p.15-27), trois raisons permettent aux TIC de développer l'Afrique :

- Elles rendent possible un accès plus facile et moins coûteux à l'information dans un contexte où la maîtrise de celle-ci est devenue un facteur critique du développement. [...] ;
- Les nouvelles technologies de l'information donnent aux pays africains la possibilité d'une grande intégration économique et culturelle dans le monde. [...] ;
- Les nouvelles technologies de l'information créent de nouvelles richesses qui sont à la portée des pays en développement parce qu'elles sont davantage conditionnées par l'intelligence et la créativité que par les capitaux traditionnels qui fondent l'industrie.

L'auteur relève ici l'omniprésence des TIC dans la gestion des activités. Cependant, dans le cadre de notre sujet, la 2^{ème} raison évoquée semble plus apte à la compréhension de ce travail. Avec les TIC, les pays africains entendent rattraper leur retard économique, politique, démocratique, etc. Dans ces pays, les projets de développement en matière de TIC dépassent parfois les réalités budgétaires des États.

Autrement dit, le discours sur les TIC dépasse de loin les moyens mis en œuvre pour l'acquisition d'équipement. Ce qui veut dire que les pays africains qui n'ont pas suffisamment les moyens d'accélérer le déploiement des politiques, fondent de grands espoirs en la technologie.

En Côte d'Ivoire particulièrement, l'État soutient les initiatives TIC. Par exemple, le Salon International du Tourisme d'Abidjan (SITA) qui s'est tenu du 27 au 1^{er} avril 2018 était axé sur le thème suivant : « Les nouvelles technologies au service du tourisme⁷⁰.

Pour le Directeur Général de Côte d'Ivoire Tourisme. Le tourisme, s'affirmant de plus en plus comme un élément stratégique des économies de nombreux pays, il importe d'intégrer dans son management, la donne de l'innovation technologique qui sous-tend toute activité pérenne. L'irruption des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le processus économique bouleverse la vision traditionnelle de la commercialisation des voyages, offrant ainsi aux destinations touristiques, une opportunité supplémentaire de visibilité et d'autonomie internationale ⁷¹

La diplomatie d'influence ne relève donc pas seulement des prérogatives du Ministère des Affaires Etrangères mais d'autres domaines notamment le tourisme. D'ailleurs, nous pouvons soutenir que la communication (inter)culturelle donne plus d'argument à la diplomatie numérique. L'innovation technologique qui apporte plus de dividendes et un meilleur positionnement culturel participe ainsi

⁷⁰ Source : www.frat-mat.info (2018).

⁷¹www.frat-mat.info

de nouveaux outils stratégiques dans les relations diplomatiques. Car comme le souligne M. Smouts (1991, p.267) :

« Dans une quête éperdue pour reprendre le contrôle de phénomènes qui leur échappent, les États multiplient les rencontres multilatérales et cherchent de nouveaux instruments de régulation à travers la coopération fonctionnelle, le régionalisme, ou l'établissement plus ou moins réussi de directoires (les « cinq Grands » du Conseil de sécurité, le G7, etc.). De « conseils » en « conférences », de « comités du suivi » en « groupes consultatifs », de « sommets » en « réunions ad hoc » les élites du monde entier, politiciens, diplomates, experts de toute nature parcourent la planète ».

Ce propos fait remarquer que la diplomatie traditionnelle est, aujourd'hui, renforcée par les TIC qui permettent au pays qui n'ont pas suffisamment les moyens de parcourir le monde de s'approprier les supports de communication. La promotion de l'image de marque n'est plus uniquement l'affaire des organisations marchandes et / ou non marchandes. Les Etats ont aussi compris la nécessité de leur visibilité positive sur la toile. C'est une vitrine qui permet de se vendre en termes pluriels et donc de propulser son développement multisectoriel. D. Tchéouali (2017, p. 2) partage cet avis quand il écrit que :

« La diplomatie numérique sert ainsi de relais à une politique de l'image, une sorte de marketing des politiques, visant à séduire de potentiels alliés étrangers et à légitimer l'engagement d'un État dans une action internationale, tout en utilisant les médias numériques et le Web ».

L'e-diplomatie est donc désormais un élément de gouvernance des États qui favorise, au dire de T. Gomart (2013, p. 133) « le développement d'un impérialisme d'interpénétration ne se satisfaisant plus d'une simple suprématie territoriale, mais multipliant les connections en vue de développer une faculté d'agir en réseaux ». Ce souci d'agir en réseaux

anime de plus en plus les pays africains pour lesquels la diplomatie numérique apparaît comme une opportunité pour renforcer la stratégie d'intégration et le positionnement stratégique de l'Afrique. La Côte d'Ivoire n'est pas en marge de ce bouleversement. Depuis la définition d'une politique TIC dans les années 2000 et renforcée à partir de 2011, le pays a multiplié les initiatives TIC. Pour marquer son retour sur la scène internationale après la crise postélectorale de 2010, l'État renforcera les missions diplomatiques fortes s'insérant visiblement dans une stratégie de communication internationale dont l'idée est de soigner les relations publiques du pays mais aussi et surtout démontrer le leadership ouest africain de la Côte d'Ivoire. Pour réussir ce pari, des sites Internet seront créés par la Direction de Communication de la Présidence de la République en soutien aux actions de communication d'envergure déployées par le gouvernement. En juin 2018, la Côte d'Ivoire possédait «46 ambassades à l'étranger, ainsi que 82 consulats et autres représentations. Abidjan, la capitale économique de la Côte d'Ivoire, comptait 49 ambassades. En outre, on dénombrait en Côte d'Ivoire 19 consulats et autres représentations »⁷². L'ouverture d'une ambassade de Côte d'Ivoire à l'étranger ou la réception d'un ambassadeur accrédité en Côte d'Ivoire se fait à grand renfort médiatique au niveau international (RFI, France 24, BBC). La communication-séduction mise en œuvre suscite l'attention, l'intérêt et l'admiration de ses partenaires.

⁷²www.embassypages.com

2. Diplomatie numérique en Côte d'Ivoire à l'épreuve des relations politico-stratégiques

Depuis 2011, la diplomatie ivoirienne a entrepris un certain nombre d'actions d'envergure. La plupart de ses présentations diplomatiques en Afrique et hors du continent ont reçu pour mission de redorer l'image du pays et de faire revenir les hommes d'affaires. C'est donc essentiellement une diplomatie de confiance. Par exemple, le 06 août 2017, la représentation diplomatique de la Côte d'Ivoire en Chine a reçu le prix d'excellence de la diplomatie économique par le Premier Ministre de la Côte d'Ivoire pour avoir organisées des activités promotionnelles en Chine à la suite desquelles, les touristes et les opérateurs économiques chinois ont effectué des visites d'affaires en Côte d'Ivoire. Le Ministère des Affaires Étrangères est alors en effervescente. Elle mobilise tous les outils susceptibles de l'aider à accélérer le redécollage économique et stratégique. Dans cette perspective, l'Institution a recours aux réseaux sociaux numériques notamment Facebook et Twitter et la création d'un site Internet qui donne des informations sur les activités dudit ministère. Sur Facebook, on note que les activités du Ministre sont publiées sur la page officielle du Ministère. Par exemple, du 26 au 28 avril 2018, l'ensemble des activités relatives à la visite du Ministre des Affaires Étrangères à l'ONU a été posté sur ce réseau social. Peu avant, le 17 avril 2018, les images de la visite du chef de l'État au Koweït ont été publiées. Globalement, sur Facebook, ce sont essentiellement les activités du Ministre et du Chef de l'État qui sont publiés sans aucune autre forme de commentaire. Sur twitter, il n'y a pas de différence fondamentale, puisque

qu'on y retrouve les mêmes informations publiées sur Facebook. Le 18 février 2018, par exemple, le Ministère des Affaires Étrangères comptait 5583 abonnés à Facebook contre 257 à Twitter. L'appropriation des réseaux sociaux comme support d'information permet à la diplomatie ivoirienne d'agrandir le spectre de réceptivité des actions entreprises par celle-ci. Toujours dans cette perspective, les pages Facebook des Ministères des Affaires Étrangères et de la Culture ivoirien présentent des informations différentes. Sur celle du ministère de la culture et de la francophonie, les informations sont liées naturellement à la promotion des arts et de la culture. Par exemple, le 27 août 2018, on pouvait lire sur la page, une annonce du Festival National Vacances Culture qui devrait se tenir du 3 au 9 septembre 2018 à Korhogo dans le nord du pays. Ont été diffusées sur la même page le 5 juin de la même année des images relatives au renforcement de la coopération entre la Côte d'Ivoire et l'UNESCO à travers la remise d'un chèque de 50.000 dollars au représentant régional de l'Institution afin de promouvoir et de valoriser la culture et l'histoire de l'Afrique. Toujours à la même période, une exposition d'art contemporain ivoirien avait lieu à Rome à l'initiative de l'ambassade de la Côte d'Ivoire en Italie. Le 19 novembre 2018, le cinéaste ivoirien Sidika Bakaba, de son retour d'exil, rendait visite au Ministre de la culture. Tous ces faits attestent que ce réseau social rend la culture ivoirienne plus attractive. Ces événements médiatisés par Facebook témoignent de la volonté de l'État de vulgariser les actions culturelles qui se présentent, à l'analyse, sous deux angles. D'abord, il s'agit de faire connaître au monde tous les événements culturels de la Côte Ivoire et,

ensuite, de montrer que c'est une culture de réconciliation et du vivre ensemble, comme l'atteste la visite du célèbre cinéaste dès son retour d'exil. Le 27 novembre 2018, ce ministère comptait 16676 abonnés. Il est visiblement plus attractif que le Ministère des Affaires Étrangères qui compte environ 3 fois moins d'abonnés.

Par ailleurs, en dehors des Ministères, il faut noter la contribution des acteurs de la société civile à travers la multiplication des web séries. On peut citer à titre d'exemple, la nouvelle génération de femmes humoristes ivoiriennes avec en tête la comédienne appelée Yvodoro qui diffuse sur sa page facebook (@yvodoro) et sur youtube des sketches relevant le quotidien de l'africain. Cette actrice est soutenue par les ténors de l'humour ivoirien tels que Gohou Michel, Jimmy Danger, Digbeu Cravate, etc. Ces webseries permettent d'ajouter une nouvelle coloration au paysage cinématographique mondial en essayant de le rendre plus attractifs.

T. Mattelart (2014, p.3) rejoint cette idée quand il écrit que : « la protection de la souveraineté informationnelle a de fait constitué, jusque dans la deuxième moitié des années 1980, une condition essentielle de la survie de son système politique, fondé sur le contrôle, à l'intérieur, des moyens de communication ». Aujourd'hui, la (re) conquête du monde par les grandes puissances les contraints à encourager une libre circulation de l'information dans la mesure où l'on se situe dans une civilisation d'échange et de partage. L'accès à l'information conditionne le développement de l'Afrique et rend fluide les relations Nord-Sud. Selon l'UNESCO (2008, p.5) :

« La liberté de la presse et l'accès à l'information contribuent à l'objectif de développement plus général qu'est l'autonomisation des individus en

mettant à leur disposition l'information susceptible de les aider à prendre leur destinée en main propre [...] le progrès technologique, l'Internet entre autres permettent aux médias de toucher de plus en plus des personnes dans des lieux toujours plus nombreux, en même temps qu'ils facilitent l'échange d'opinions et la circulation transfrontalière de l'information ».

Il y a de toute évidence une amélioration de l'accès à l'information. Dans cette dynamique, la diplomatie numérique intervient pour donner à la Côte d'Ivoire et à l'Afrique toute entière la possibilité de changer les préjugés. Les préjugés liés aux coups d'État, aux crises post électorales apparaissant désormais comme une institution, aux infrastructures éducatives obsolètes, etc. X. De Villepin (2002, p.143) partage l'idée selon laquelle :

« La scène internationale apparaît aujourd'hui profondément changée : les générations se sont renouvelées, portant de nouvelles aspirations et de nouveaux espoirs. Les dirigeants politiques du temps des indépendances ont presque tous cédé la main. Cependant, le continent n'a pas encore su s'affranchir de ses vieux démons – guerres et conflits ethniques qui minent des régions entières. En outre, de nouveaux maux sont venus frapper les populations avec la progression effrayante du sida. Enfin, l'Afrique est restée à l'écart du phénomène de mondialisation qu'ont connue les autres parties du monde ».

La vision politique des dirigeants africains a changé au travers de la relation « gagnant-gagnant » et l'ouverture de leur économie à plusieurs partenaires et non plus majoritairement à l'ancienne puissance coloniale. Les États s'affranchissent des barrières politico-stratégiques unilatérales qui ont prévalu au lendemain des indépendances. Les clichés assimilant l'Afrique à la pauvreté, à la misère et au chaos existent et sont diffusés dans les médias occidentaux. Mais n'empêche que malgré ce tableau sombre, « le continent noir apparaît comme le terrain privilégié de

compétitions entre États et de rivalités entre grandes puissances » (J.-J. Konadjé, 2013, p.1). L'auteur renchérit en évoquant « l'émergence de la pensée stratégique » qui doit permettre de percevoir « la prospérité et la sécurité » à l'échelle régionale, voire planétaire. Même si J.-J. Konadjé soutient que l'émergence de la pensée stratégique n'est pas très développée sur le continent, il faut tout de même soutenir que la résonance de cette pensée prévaut actuellement en Afrique, notamment en Côte d'Ivoire où le gouvernement entend attirer les projecteurs internationaux par l'organisation des événements sur le territoire national. On peut citer, l'organisation des 8^{èmes} jeux de la francophonie du 21 au 30 juillet 2017 à Abidjan, le 5^{ème} sommet UE-UAfrique du 29 au 30 novembre 2017 et le sommet extraordinaire des Chefs d'Etats de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) le 27 mars 2012. Ces événements, organisés à coups de grand renfort médiatique, ont permis aux mondes entiers de découvrir, pour certains et d'apprécier pour des autres, le savoir-faire de la Côte d'Ivoire. Les médias internationaux qui, non seulement, couvraient les événements, relevaient par ailleurs les potentialités économiques, sociales et culturelles de la Côte d'Ivoire. Cette diplomatie « branding », c'est-à-dire de construction d'image suffit à dire que la Côte d'Ivoire n'entend pas faire partir de la diplomatie mais entend y prendre part en apportant sa contribution. Il ne s'agit pas, dans ce nouveau rapport de force, de remettre en cause l'hégémonie des grandes puissances mais de démontrer, grâce au numérique, un affranchissement informationnel des États du Sud.

3. Diplomatie numérique en quête d'efficacité

3.1. Enjeux et spécificités de l'e-diplomatie

Contrairement à la diplomatie américaine et européenne qui combinent, selon J. Nocetti (2011, p.5), « un hard power lié à leur prédominance économique et militaire au soft power que leur confèrent une image améliorée, la séduction de leur prospérité et de leur mode de vie, le succès de leurs produits culturels, leurs valeurs universelles et une approche plus multilatérale des relations internationales, le tout étant véhiculé par les nouveaux outils technologiques. », la diplomatie africaine qui, longtemps, était une diplomatie familiale basée sur les relations affectives entre l'ancienne puissance coloniale et le pays colonisé, la réalité veut désormais « situer l'intimité des rapports personnels directs au-dessus de la réalité institutionnelle de l'État » (A. Ayissi, 2000, p.374). Les populations de plus en plus émancipées sont plus exigeantes. En Côte d'Ivoire, par exemple, le retard dans la transmission de l'information publique occasionne des actes de violence vis-à-vis des symboles de l'État. On assiste, de façon récurrente, depuis 2017, à une destruction des symboles de l'État dans la plupart des localités du pays. À Bouaké, ville située au centre, les préfectures et les commissariats de police ont été saccagés. À Guiglo, un peu plus à l'ouest, la brigade de gendarmerie de la localité a été également saccagée par les populations. À Soubré, encore à l'ouest, la résidence du Maire de la commune a été pillée pendant l'incendie du marché. Ces actes qui témoignent d'une régression vertigineuse du civisme dans ce pays, permet par la même occasion de relever un besoin urgent de développer une autre forme de

communication plus rapide, directe, justificative et explicative. La diplomatie numérique s'inscrit dans cette vision. A travers cet outil, la Côte d'Ivoire justifie ce qu'elle fait et comment elle le fait. L'idée qui sous-tend une telle démarche est de montrer sa puissance sous-régionale afin de faire disparaître les concepts de xénophobie et d'exclusion qui ont longtemps meurtri ce pays. La diplomatie numérique mise en œuvre entend hisser la Côte d'Ivoire au rang de puissance sous-régionale et au-delà, en Afrique. Depuis quelques années après la crise postélectorale de 2011, la plupart des pays africains veulent s'inspirer du modèle de développement de la Côte d'Ivoire, citée en exemple par les organismes internationaux comme modèle de réussite. Le numérique est aussi un élément important de la politique extérieure de la Côte d'Ivoire. Hillary Clinton (citée par J.Nocetti, 2011, p.6) le soulignait en 2009 en ces termes :

« Dans le monde connecté d'aujourd'hui, les individus et les organisations peuvent jouer un rôle moteur dans les relations internationales. Il s'agit de dépasser le cadre de la diplomatie traditionnelle-le modèle bismarckien du décideur entouré de conseillers et des interactions d'État à État –, pour parvenir à une communication d'État à individus et d'individus à État ».

De la diplomatie entre États, on est passé à la diplomatie entre les États et les firmes pour aboutir aujourd'hui à une diplomatie entre les États, les firmes et désormais la société civile qui s'organise de plus en plus avec l'avènement des TIC notamment des réseaux sociaux. Il s'agit pour la Côte d'Ivoire, en développant une diplomatie digitale, de comprendre son environnement interne afin de mieux prévoir de mécanisme d'écoute et d'anticipation des réactions de l'opinion. En avril 2018, la Présidence de la République, les institutions (Primature, Assemblée nationale, Conseil

économique et social, Sénat, etc) et tous les Ministères de l'État de Côte d'Ivoire avaient un compte Facebook et Twitter. L'enjeu est de relever d'un côté, l'adoption du numérique par le gouvernement, et de l'autre côté, d'informer l'opinion nationale et internationale des actions réalisées par l'État. Cette « twidiplomatie » (B. Maltais, 2016, p.130) à l'ivoirienne a la spécificité d'être purement informative. On peut supposer que l'État qui sort d'une crise récente, se réserve le droit de donner son point de vue sur les questions internationales pour ne pas remettre en cause sa relative stabilité. La diplomatie de l'État ivoirien joue, à notre sens, la carte de la prudence, de la réserve. Les informations diffusées sont généralement en français autrement dit, elles concernent prioritairement des récepteurs francophones. C'est une diplomatie de relance, de séduction et de construction d'image. La triple logique de cette offensive diplomatique numérique se présente comme suit : la relance des activités économiques, la séduction des bailleurs de fonds et des hommes d'affaires et la construction d'une image à la Côte d'Ivoire post crise.

La diplomatie en contexte post crise est aussi une diplomatie de réconciliation avec l'environnement international d'où la vision purement informative assignée à cette diplomatie numérique.

3.2- E-diplomatie entre passivité et réactivité

Nous avons vu plus haut que la diplomatie numérique de la Côte d'Ivoire dans la stratégie de communication internationale est beaucoup plus informative. Or, comme le souligne T. Gomart (2013, p.132), «la diplomatie numérique se pense d'abord en fonction de territoires délimités par des acteurs étatiques et labourés par des acteurs non étatiques ». C'est

une communication digitale qui, à l'analyse des informations et des images publiées, ne répond pas à une stratégie véritable de diplomatie numérique. Il est vrai que toutes les institutions de la république développent l'e-diplomatie, mais en revanche, elles n'ont pas d'information véritable sur les missions assignées à ce nouvel outil. Autrement dit, la diplomatie numérique en Côte d'Ivoire manque à l'heure actuelle de vision. Les 13 et 14 octobre 2012, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) lors de sa conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage a noté ceci : « les gouvernements voient l'accès de leur population au monde numérique comme une étape importante pour répondre à leurs demandes sociales et économiques de développement » (Rapport sur la francophonie, 2012, p.12). La diplomatie numérique doit s'inscrire dans cette démarche en suscitant le dialogue, la collaboration avec les citoyens. Les défis qui attendent les gouvernants vont au-delà des espoirs suscités par le numérique. En Afrique et bien souvent en Côte d'Ivoire, malgré l'élan de démocratie imposé par le numérique, l'État veut souvent cacher des informations qui, par inadvertance, circulent sur la place publique grâce aux réseaux sociaux. L'État qui devait être la source devient lui-même récepteur d'information si bien que pour redonner son image, celui-ci se lance dans la justification des informations. La diplomatie digitale est beaucoup plus passive. Elle doit rentrer en contact avec ses pairs, donner son point de vue sur des sujets pertinents et non se limiter à l'exposition des activités du Ministre des Affaires Étrangères.

4. Discussion : gouvernance par la cyberdiplomatie, analyse des apports et de la portée

L'étude que nous avons menée vise à montrer l'usage du numérique dans les affaires diplomatiques de la Côte d'Ivoire. À l'évidence, l'on se rend compte que le problème n'est plus au niveau de la pénétration mais à l'appropriation des TIC. En effet, au niveau de la diplomatie numérique, les définitions, les théories et les pratiques s'accordent à soutenir l'idée de gouvernance ouverte c'est-à-dire d'émission et de réception d'informations par les acteurs étatiques aux moyens des réseaux sociaux et des technologies. Il ne fait pas de doute qu'en Côte d'Ivoire, les réseaux sociaux sont des supports de communication des institutions publiques. Encore faut-il analyser l'impact de ces outils sur les usagers. Sont-ils de véritables boîtes de dialogue ? L'État, sujet communicant, est-il en phase avec ses partenaires si l'on se réfère aux actes communication qui le caractérise : communiquer sans communiquer, c'est-à-dire communiquer au travers des médias en masquant les problèmes de fond. L'État transmettrait les informations selon ses besoins et non selon les attentes des populations. Pour D. A. Gokra (2017, p.89), les réseaux sociaux apparaissent comme un « support d'information et d'expression de mécontentement » dans la mesure où ils permettent aux sans-voix de s'exprimer. Ainsi, le recours au numérique dans l'activité diplomatique permet-il de limiter ou de réduire la contestation ? Quelle sémiologie se dégage à l'observation du discours numérique de l'Etat ?

Facebook et Twitter sont les principaux réseaux sociaux de la diplomatie numérique en Côte d'Ivoire. C'est un avantage pour le pays

même s'il figure au bas de l'échelle du hitparade des pays africains qui font usages des réseaux sociaux dans la conduite des affaires publiques. En 2018, en nous appuyant sur le classement réalisé par la revue Digital Diplomacy, « Sur le continent africain, le champion de la diplomatie numérique est l'Afrique du Sud (51^e), suivi de l'Egypte (63^e), de l'Ethiopie (76^e), du Rwanda (80^e) et du Kenya (82^e), qui complètent le top 5 ». Ce classement indique bien que des efforts sont à faire dans l'appropriation des technologies numériques pour la gouvernance. À observer de près le rang du premier pays africain (Afrique du sud/51^{ème}), les objectifs de la diplomatie digitale de l'Afrique doivent être redéfinis pour la rendre plus attrayante et susciter plus d'engouement sur les réseaux sociaux. En effet, le nouvel instrument diplomatique est loin d'avoir atteint sa portée réelle, c'est-à-dire l'interaction avec les journalistes et les autres parties prenantes. Ce n'est donc pas une diplomatie d'influence car trop centrée sur les médias traditionnels (TV, radios). Or, pour que cette diplomatie puisse produire les résultats escomptés, il faut associer médias traditionnels et médias modernes. Les deux catégories existent mais ont, en revanche, du mal à être associées dans la stratégie de communication internationale. Les médias classiques sont toujours dominants. Autrement dit, le Ministère des Affaires Étrangères reste attaché aux dernières cités. Ceci pourrait se justifier dans la mesure où en Côte d'Ivoire, malgré les promesses du gouvernement de libéraliser l'espace audiovisuel, il n'y a pas, à l'heure actuelle, de télévisions privées en dehors de la Radio Télévision ivoirienne (RTI1 et RTI2), seuls médias de service public. L'intention de persuasion reste claire car la puissance publique veut contrôler

l'information en raison de la couverture du territoire national et international de ces médias. L'on fait difficilement la différence entre les médias d'État qui peuvent se muer en médias du pouvoir. Ceci rend idéal l'ouverture démocratique en Afrique. Les réseaux sociaux brisent le « mythe » en libéralisant le débat. Car si les médias classiques en ont permis de lutter contre le sous-développement, les réseaux sociaux contribuent à accélérer le développement. Dans ce cas, la diplomatie numérique doit partager les valeurs de paix et d'hospitalité chères à la Côte d'Ivoire. Pour J. Tilouine et O. Gandt (2012, p.174), les nouvelles technologies et les réseaux sociaux sont les armes modernes de la guerre des idées. À leur avis, « les réseaux sociaux comme outils stratégiques permettent une pénétration hyperlocale à l'échelle globale » (J. Tilouine et O. Gandt, 2012, p.175). Pour un pays comme la Côte d'Ivoire dont la plupart des infrastructures économiques, culturelles et sociales ont connu une dégradation avancée durant la décennie de crise, la diplomatie numérique permet de valoriser le local à l'international. Elle apporte, ainsi, plus d'arguments à la Côte d'Ivoire au niveau des instances internationales, de relever les transformations et les progrès réalisés. Dans un environnement où la guerre de l'intelligence artificielle permet aux États, non pas de se surestimer mais de revoir leur stratégie de communication, l'e-diplomatie doit donner une approche plus ouverte de la Côte d'Ivoire pour une meilleure consolidation de son tissu économique et social.

Conclusion

L'article révèle que le numérique a pénétré tous les domaines d'activité de l'État si bien que la diplomatie traditionnelle s'en trouve

affectée en intégrant désormais les TIC. Ainsi, devant le besoin pour la Côte d'Ivoire de se reconstruire, la diplomatie numérique apparaît plus que jamais la clé de voute de sa politique de communication internationale. Les TIC jouent un rôle non négligeable dans la reconquête de la notoriété de ce pays. Les médias, les réseaux sociaux et les sites Internet sont mobilisés dans ce cadre pour donner plus de visibilité à la Côte d'Ivoire face à son image écornée par toutes ces longues années de crises.

Cet exposé soutient que Facebook et twitter sont les réseaux sociaux privilégiés dans la communication internationale de la Côte d'Ivoire. Les activités du Ministre des affaires étrangères et du chef de l'État y sont publiés avec pour finalité la recherche d'interactions avec les parties prenantes. Cette diplomatie numérique participe des relations politico-stratégiques dans la mesure où, dans ce nouvel espace virtuel, les pays africains veulent s'affranchir ou renforcer leur diplomatie traditionnelle afin de participer à la définition des enjeux mondiaux. Au regard des analyses qui ont été faites, nous percevons nettement que la diplomatie numérique contribue à positionner la Côte d'Ivoire comme modèle de développement. Cependant, la diplomatie digitale reste informative et prudente. Elle préfère ne pas prendre position face à certaines questions afin de ne pas prendre des décisions qui pourrait fragiliser sa relative stabilité.

Après toutes ces observations, il est nécessaire d'assigner un objectif à la diplomatie numérique en Côte d'Ivoire, afin de mieux organiser la stratégie de communication de manière à mieux structurer l'e-diplomatie et obtenir des résultats à la hauteur des espoirs placés en ce nouvel outil

de communication. L'hypothèse serait que la diplomatie digitale soit plus entreprenante en adoptant une ligne éditoriale. Ainsi, comment orienter la diplomatie numérique de la Côte d'Ivoire pour qu'elle réponde aux exigences de la communication internationale ?

Références bibliographiques

- Agbobli C., 2014, « Communication internationale et développement en Afrique : *postcolonialité* et perspectives critiques », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [Online], 4, Online since 01 January 2014, connection on 02 December 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/955> ; DOI : 10.4000/rfsic.955
- Agbobli C., 2015 : « La communication internationale : état des lieux et perspectives de recherche pour le XXI^e siècle », *Communiquer* [En ligne], 15, 65-84. Repéré à <http://communiquer.revues.org/1678>. DOI : 10.4000/communiquer.1678.
- Ayissi A., 2000 : Une perception africaine de la politique étrangère de la France, 373-389. Repéré à https://www.embassypages.com/cotedivoire_fr.
- De Villepin X., 2002 : « La politique française en Afrique à l'aube du nouveau siècle », *Revue internationale et stratégique*, 2(46), 143-148. DOI 10.3917/ris.046.0143.
- Gokra D. A., 2012 : « Réseaux sociaux numériques et communication en

- période de crise en Côte d'Ivoire : une analyse des notifications sur Facebook au mois de janvier 2017 », *Revue Baobab*, 21, 85- 96.
- Gomart T., 2013 : « De la diplomatie numérique », Repéré à https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_gomart_10-01-2013_revuedesdeuxmondes_diplomatie_numerique.pdf.
- Konadjé J-J., 2013 :« Géopolitique, stratégie, relations internationales et cartes, Afrique & M.-O. Afrique, Stratégie africaine : quelles voies ? »,1-5, repéré à Diploweb.com.
- Lafrance J.-P., LauLan A.M. et Rico de Sotelo C.(dir.), 2006, « *Place et rôle de la communication dans le développement international* », Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Maltais B., 2016 :« *Les relations internationales du Québec à l'ère de la diplomatie numérique* », *Hors-série, Revue québécoise de droit international*, 125-146, Repéré à <https://www.sqdi.org/fr/relations-internationales-quebec-a-lere-de-diplomatienumerique>
- Mattelart T., 2014 :« Les enjeux de la circulation internationale de l'information », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/1145>. DOI : 10.4000/rfsic.1145.
- Nocetti, J., 2011 :« La diplomatie d'Obama à l'épreuve du Web 2.0 », *Politique étrangère (Printemps)*, 157-169, Repéré à

<https://www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2011-1-page-157.htm>. DOI 10.3917/pe.111.0157.

Park H.-W., 1998, « A Gramscian Approach to Interpreting International Communication, *Journal of Communication*», 48(4), 79-99.
DOI : [10.1111/j.1460-2466.1998.tb02771.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02771.x)

Revue Digital Diplomacy, repéré à :
https://www.huffpostmaghreb.com/2016/04/06/diplomatie-numerique-maroc_n_9623046.html.

Smouts M., 1991 : « L'Afrique dans la diplomatie multilatérale », *Études internationales*, 22(2), 267-278. DOI:10.7202/702838ar.

Tchéhouali D., 2017, « La nouvelle diplomatie numérique et son influence sur la géopolitique de la culture et du commerce international », *Organisation Internationale de la francophonie*, 12 (1), 1-11.

Tilouine J. et Gandt O., 2012 : « Diplomatie et gouvernance numérique : le laboratoire américain », Repéré à http://www.institutgouvernance.org/docs/diplomatie_et_gouvernance.

UNESCO, 2008 : « Liberté d'expression, accès à l'information, autonomisation des populations », 1-115, repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001803/180312F.pdf>.

XIVe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Kinshasa (RDC), « les 13 et 14 octobre 2012 : Horizon 2020 : Stratégie de la Francophonie numérique Agir pour la diversité dans la société de

l'information », repéré à
[https://www.francophonie.org/IMG/pdf/Dossier_de_press
e_Kinshasa_2_.pdf](https://www.francophonie.org/IMG/pdf/Dossier_de_press
e_Kinshasa_2_.pdf).

<http://www.communication.gouv.ci/index.php?code=actu&id=814> site du
Ministère de la Communication de la Côte d'Ivoire.

https://www.embassypages.com/cotedivoire_fr site des représentations
diplomatiques et consulaire en Côte d'Ivoire.

<https://www.fratmat.info/> site du quotidien progouvernemental Fraternité
Matin.

GESTION DE LA TRAÇABILITE CONNECTEE DE FLOTTES DE VEHICULES DANS DES ORGANISATIONS MARCHANDES EN COTE D'IVOIRE : ENTRE PROFITABILITE ET SECURITE

Oulaï Honoré Kahi

Université Alassane Ouattara-Bouaké-Côte d'Ivoire

ub.toutpeordi@gmail.com

Résumé

L'intelligence artificielle (IA) est une réalité dans bien des aspects de la vie quotidienne ; que ce soit dans l'automobile, dans les smartphones, dans la santé ou la distribution etc. L'IA et l'Internet des objets sont au cœur de la traçabilité des flottes de véhicule. Cette étude interroge donc les facteurs innovants en cours dans le contexte des activités de géolocalisation et les enjeux perçus par les parties prenantes de la traçabilité connectée dans la gestion de la mobilité de flottes de véhicules au sein des organisations marchandes en Côte d'Ivoire. L'objectif est de saisir les apports de la géolocalisation et de faire une lecture efficiente de son utilisation en termes d'opportunités et de son efficacité avérée. La méthodologie axée sur la recherche qualitative et descriptive a orienté l'étude sur les facteurs innovants en cours dans le contexte et les enjeux de la traçabilité connectée.

Mots-clés : facteurs innovants, traçabilité, géolocalisation, sécurité, profitabilité

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is a reality in many aspects of everyday life, whether in cars, smartphones, in health or distribution etc. AI and the Internet of Things are at the heart of the traceability of vehicle fleets. This

study therefore questions the current innovative factors in the context of geolocation activities and the issues perceived by stakeholders of connected traceability in the management of vehicle fleet mobility within trade organizations in Côte d'Ivoire. The objective is to capture the inputs of geolocation and to make an efficient reading of its use in terms of opportunities and its proven effectiveness in the sense of operation. The qualitative and descriptive research methodology guided the study on the current innovative factors in the context and issues of connected traceability.

Key words : innovative factors, traceability, geo-location, safety, profitability

Introduction

L'intelligence artificielle (IA) est une réalité dans bien des aspects de la vie quotidienne ; que ce soit dans l'automobile (tracking et tracing), dans les smartphones (assistants personnels vocaux), dans la santé ou la distribution etc. (B. Braunschweig, 2017 ; J.G. Ganascia, 2017). L'IA et l'Internet des objets (IoT) sont au cœur de la traçabilité et participent à l'amélioration des flux logistiques ; c'est la fonction prédictive de l'IA sans oublier les trois autres : descriptive, diagnostique et prescriptive (M. Clark, 2017 ; F. Lafrate, 2018). L'IoT intègre des fonctions de connectivité dans les objets de tous les jours pour communiquer et interagir avec l'environnement via Internet (R. Ferrand, 2017 ; P.-A. Desrues, 2017). Il en résulte de nombreux avantages de la traçabilité globale et l'éventail des solutions technologiques dédiées à la performance des flottes de véhicule se diversifie, géolocalisation – moyens outdoor ou moyen indoor – à l'appui

(F. Chevalier, 2017). Ces moyens fluidifient la traçabilité, instaurant ainsi, un partage généralisé des données et une optimisation des trajets. La traçabilité connectée devient de ce fait, un enjeu de business en entreprise.

Au regard de ce qui précède, cette étude interroge les facteurs innovants en cours dans le contexte des activités de géolocalisation et les enjeux perçus par les parties prenantes de la traçabilité connectée dans la gestion de la mobilité de flottes de véhicules au sein des organisations marchandes en Côte d'Ivoire. L'objectif est de saisir les apports de la géolocalisation et de faire une lecture efficiente de son utilisation (technologies) en termes d'opportunités (services sur mesure) et de son efficacité avérée au sens d'exploitation.

Pour ce faire, nous utilisons une méthodologie axée sur la recherche qualitative descriptive et interprétative (F. Gallagher, 2014). Le recours, dans un premier temps à la théorie de la destruction créatrice de Joseph Schumpeter (1998) et dans un second temps à la théorie de l'appropriation (M.-F. Kouloumdjian, 2000 ; J. Jouët, 2000), complète notre démarche.

L'étude débute par une base conceptuelle introductive, se poursuit par la méthodologie et les résultats. La discussion permet d'apprécier dans quelle mesure les facteurs innovants en cours dans le contexte de l'étude sous-tendent les enjeux perçus de la traçabilité connectée par les parties prenantes. Finalement, une conclusion est tirée sur la traçabilité connectée et ses avantages perçus en termes de sécurité et de profitabilité.

1. Enjeux théoriques

Nous revisitons ici les deux logiques clés qui sous-tendent l'innovation dans la traçabilité connectée, objet de notre question de recherche. Ce sont : la destruction créatrice et l'appropriation (aussi bien technique que sociale).

1.1. La destruction créatrice dans la traçabilité connectée

La destruction créatrice est la traduction imagée de l'innovation "schumpeterienne". Cette expression possède une ambiguïté enrichissante que nous reprenons et explicitons ci-après par le truchement de la littérature spécialisée. Selon J. Schumpeter (1998), l'innovation « révolutionne incessamment de l'intérieur la structure économique, en détruisant ses éléments vieillis et en créant continuellement des éléments neufs. Ce processus de destruction créatrice constitue la donnée fondamentale du capitalisme » (J. Schumpeter, 1998, pp. 116-117). Il explique ainsi que l'activité économique se caractérise par un mouvement incessant de disparition et de création d'activité ou encore de destruction et de restructuration des activités. Dit autrement, de nouvelles combinaisons apparaissent aux côtés des anciennes en se juxtaposant à ces dernières. En réalité, c'est une succession d'innovations qui permettent l'émergence de nouvelles combinaisons comme le souligne l'auteur lui-même : « En fait, l'impulsion fondamentale qui met et maintient en mouvement la machine capitaliste est imprimée par les nouveaux marché, les nouveaux types d'organisation industrielle – tous éléments créés par l'initiative capitaliste » (J. Schumpeter, 1998, p. 103). Ainsi, le processus de destruction créatrice et les cinq types d'innovation qui l'accompagnent,

sont envisagés dans une approche économique. Ce modèle économique est exploité dans cette étude pour montrer l'importance d'une approche de l'innovation aux fins d'analyser les apports de l'IA et de l'IoT dans la gestion de la traçabilité connectée d'une flotte de véhicules. Rappelons qu'une partie de l'innovation est orientée "destruction" pour améliorer la performance en termes de meilleures spécifications et technologie dans les procédés utilisés. L'autre partie se décline en "création" au sens de nouveaux processus de management des outils ou activités de géolocalisation des flottes de véhicules pour une profitabilité et une sécurité de mise. Il s'agit pour cette étude de montrer, à travers les activités de DLG&Co Groupe, comment les "fares et objets techniques" actuels détruisent les processus anciens ; et, montrer enfin dans quelle mesure les artefacts techniques et logiciels en usage s'accompagnent d'une réelle créativité remettant en cause le modèle usité dans la géolocalisation. Ainsi, chaque innovation présente un caractère cyclique, avec ses phases d'expansion, de récession et de dépression (F. Cros, 2001).

Nous retenons de la littérature spécialisée qu'innover réfère à la production du nouveau dans un contexte donné, à l'amélioration de l'existant, de ce qui précède. Les innovations dans la traçabilité connectée s'inscrivent dans la logique du modèle de la poussée ou du déterminisme technologique « dans l'idée plus ou moins explicité que tout développement technique est nécessairement porteur de progrès et d'efficacité » (S. Collin et H. Saffari, 2015, p. 125).

1.2. L'appropriation dans la traçabilité connectée

Au sens de processus d'acquisition d'habiletés pratiques, de combinaison du savoir et du savoir-faire dans l'exécution régulière d'une tâche, l'appropriation caractérise un niveau de maîtrise d'un usage et s'assimile par conséquent à l'idée de l'adaptation de quelque chose à un usage défini ou à une destination précise (S. G. Perla, 2003). Le concept d'appropriation est donc lié à l'idée d'une maîtrise des outils où les individus concernés deviennent aptes à utiliser la technologie qui leur est proposée, voire d'en assurer eux-mêmes le développement (M.-F. Kouloumdjian, 2000). Ainsi, il s'agit de négociations entre la logique technique inscrite dans la machine et l'utilisateur, relevant toujours d'un processus qui se joue dans le temps entre essais et erreurs et suppose une certaine maturation en lien avec les dimensions technique et sociale logées dans une trajectoire dynamique.

L'appropriation exige pour l'usager la maîtrise technique et cognitive de l'objet technique, son intégration significative dans ses pratiques quotidiennes et la possibilité de pratiquer des détournements et des réinventions d'usage, voire de participer à la conception d'innovation. L'appropriation est ainsi la finalité de la séquence « accessibilité-utilisation-usage » dans laquelle elle s'inscrit (I. Pybourdin, 2008).

Pour les techniciens de DLG&Co Groupe, il s'agit de la manière par laquelle ils acquièrent, maîtrisent, transforment ou traduisent les codes, les protocoles, les savoirs ou les savoir-faire nécessaires pour transiger correctement avec les objets techniques qui peuplent leur écosystème de travail ; dit autrement, c'est la manière dont ces techniciens s'investissent

pleinement dans toutes les potentialités offertes par les artefacts techniques et logiciels de communication. Par ailleurs, leur maîtrise des fonctionnalités apparaît suffisante pour satisfaire les attentes investies par les clients particuliers et les entreprises dans la machine. Nous questionnons donc l'appropriation des technologies de géolocalisation qui représente leur « intégration créatrice ». Nous rapprochons le concept « d'appropriation » (P. Breton & S. Proulx, 2002, p. 255) des « braconnages », « ruses » et « manière de faire » (M. De Certeau, 1980) qui possèdent un sens propre pour les techniciens de DLG&Co Groupe. Nous investiguons ces « logiques d'usage » (J. Perriault, 1989) qui permettent des créations alternatives, une négociation entre les utilisateurs et la technologie.

Ces deux logiques sous-tendent les lignes directrices de cette étude axée sur la gestion de la traçabilité connectée des flottes de véhicules dans les organisations marchandes en Côte d'Ivoire.

2. Objectif

L'objectif de cet article est double : i) spécifier les facteurs innovants en lien avec l'état de performance du contexte d'étude en matière de géolocalisation ; ii) expliciter les enjeux perçus par les parties prenantes en termes de rentabilité et de sécurité.

Il s'agit de vérifier comment la destruction créatrice est à l'œuvre à travers les facteurs innovants et l'état de performance dans le contexte d'étude. Autrement dit, évaluer la part de poussée technologique dans les offres technologiques proposées (avantage des technologies) montrer les enjeux inhérents (détermination des apports de l'intelligence artificielle au service du bien-être social) à partir de l'expérience de la startup – DLG&Co

Groupe – observée. La présente recherche s'inscrit donc dans une logique d'évaluation et d'appropriation des artefacts techniques et logiciels exploités.

3. Méthodologie

Nous recourons à la recherche qualitative descriptive et interprétative qui a pour avantage de permettre la production d'une description des phénomènes rencontrés et de dépeindre leurs composantes et variations en contexte. Le caractère interprétatif permet de comprendre la signification des phénomènes selon le point de vue des personnes concernées. Ceci implique « une concordance entre les données empiriques et leur interprétation » (A. Laperrière, 1997) ainsi que celles entre les participants et les moyens de collecte. Ces participants ont, d'une part choisi d'exploiter les services de géolocalisation pour ce qui est des bénéficiaires – Établissements AHO et SODEFOR – et d'autre part, de fournir des prestations, en ce qui concerne DLG&CO GROUPE. Le dispositif de recherche choisi est donc pertinent et efficient car il permettra aux participants, dans sa mise en œuvre, d'expliciter leurs choix d'exploitation, de spécifier les facteurs innovants et l'état de performance en lien avec les technologies dans le contexte d'étude. De plus, ils pourront décrire et justifier les enjeux perçus de la traçabilité connectée selon leur point de vue.

Les participants sont des personnes expertes dans la géolocalisation et les autres parties prenantes dans la gestion des flottes de véhicules. Les experts sont les ingénieurs de DLG&CO GROUPE ; les autres acteurs sont les chargés de logistiques, les gestionnaires et les conducteurs de

véhicules, aussi bien chez la SODEFOR que chez les Établissements AHO. Leurs profils et responsabilités sont tels qu'ils s'investissent dans les activités et tâches de la gestion des flottes de véhicules. Ils sont donc considérés comme des cas riches en information, ceux dont on peut apprendre beaucoup sur la traçabilité et les modes de gestion des flottes. Ils peuvent exprimer une diversité d'opinions significatives sur les pratiques en cours dans le domaine de la géolocalisation, les facteurs innovants et l'évolution technologique. Nous avons donc retenu, sur la base du principe de saturation empirique (M. O'eilly et N. Parker, 2013), un quota de 22 personnes ainsi réparties : 2 répondants chez DLG&CO GROUPE, 4 gestionnaires et 4 conducteurs chez les Établissements AHO pour tous les sites, 2 logisticiens et 8 conducteurs chez la SODEFOR au siège à Abidjan.

Les répondants chez DLG&CO GROUPE sont les ingénieurs spécialisés dans la fourniture des services de géolocalisation de flottes de véhicule traitant avec plusieurs entreprises. Ils ont à charge l'exécution des tâches dans la traçabilité des véhicules. Ils sont donc détenteurs d'informations pertinentes qui intéressent cette étude.

Les répondants chez les Établissements AHO sont les gestionnaires des flottes et les conducteurs de véhicules sur tous les sites. Les premiers sont chargés de gérer les missions et de vérifier la bonne conduite de la traçabilité et les seconds de la gestion des trajets, du matériel, du carburant... Ils disposent donc d'informations pertinentes sur le sujet d'étude.

Les répondants chez la SODEFOR sont les logisticiens au siège à Abidjan et les conducteurs de véhicules qui effectuent des missions. Les

logisticiens, chargés de la gestion de la flotte de véhicules reçoivent les fichiers des rapports fournis par le prestataire DLG&CO GROUPE sur l'état de chaque mission effectuée par les chauffeurs. Ils discutent avec les conducteurs sur les différentes informations mentionnées sur les rapports ; les gestionnaires font un suivi et une évaluation pour une meilleure rentabilité des missions. Ils disposent donc des informations pertinentes pour cette recherche.

Les profils et les activités des répondants dans les trois structures justifient leurs choix comme participants.

La collecte des données a consisté en une observation documentaire, en une observation de terrain, à l'administration de questionnaires et, en la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des répondants. La première renvoie à la consultation de livres et articles de revues sur l'intelligence artificielle. Cette recherche s'est articulée autour des axes suivants : la fonction descriptive de l'IA, la fonction diagnostique de l'IA et la fonction prescriptive. La documentation technique chez DLG&CO GROUPE a également été consultée en vue d'explorer les types d'outils matériels et logiciels exploités ainsi que les technologies de géolocalisation. Cette investigation documentaire a permis de connaître le substrat des avantages multiples du champ étendu de l'IA liés à la planification du trafic routier ; cette dernière étant la composante principale de la fonction prédictive de l'IA.

Nous avons ensuite eu recours à une observation de terrain avec les ingénieurs de la DLG&CO GROUPE pendant leurs activités et les conducteurs de la SODEFOR, ce qui a permis de voir le matériel de

géolocalisation (boitier GPS sans écran, boitier REFID, boitier GSM, etc.) et suivre l'exploitation des applications logiciels. Nous avons également suivi aussi bien avec les ingénieurs de DLG&CO GROUPE qu'avec les logisticiens de la SODEFOR les écrans d'affichages des flux de données : graphiques, trajets des véhicules, pic de dépassement de vitesse et sorties de route, ce qui facilité des échanges intenses avec ces répondants.

L'entrevue semi-directive s'est déroulée dans un premier temps avec les gestionnaires chez les établissements AHO, les logisticiens à la SODEFOR et les ingénieurs de DLG&CO GROUPE ; des questions ouvertes du guide d'entretien ont permis d'obtenir des réponses approfondies et d'explicitier leur perception des enjeux de la traçabilité des flottes, l'évolution des pratiques de géolocalisation, l'amélioration des fonctionnalités des facteurs d'innovation. Dans un second temps, nous avons conduit des entrevues auprès des conducteurs de véhicules aussi bien chez SODEFOR et que chez les établissements AHO. Les axes des entrevues portent sur les principaux services proposés et reçus tels que l'exportation et la récupération des données, les géo-barrières, la diversité des rapports produits, les localisations géographiques, les types d'alertes, la visualisation automatique et les possibilités de blocages ou de déblocage des moteurs.

Les entrevues ont été conduites auprès des répondants précités aux fins de description de leurs pratiques quotidiennes en portant une attention à la signification de la géolocalisation aux fins de sécurité et rentabilité. Le but est d'arriver à une compréhension approfondie des

activités de gestion de flottes de véhicule. Les extraits de conversation enregistrés ont été catégorisés pour analyse.

La période de collecte du corpus couvre une période de 12 mois : premier trimestre 2017 et premier semestre 2018. Ce corpus est constitué des bases de données suivantes :

- base de données flotte véhicules SODEFOR : Fichiers tables (véhicules, chauffeurs, carburants, distances...), fichiers exportables (html) et fichiers alertes (textos) ; rapports (carnet de bord, statistiques).
- base de données flotte véhicules Établissements AHO : Fichiers tables (véhicules, chauffeurs, carburants, distances...), fichiers exportables (html) et fichiers alertes (textos) ;
- base de données Gestion des flottes clients DLG&CO GROUPE : Fichiers tables clients, fichiers exportables clients (html), fichiers alertes (textos).

Nous recourons à une analyse qualitative de contenu. Les unités de sens identifiées et retenues sont : kilométrage, trajectoire prévue, sortie de trajectoire, durée de parcours, pics de vitesse, quantité de carburant, risques sécuritaires, technologies numériques utilisées, rentabilité, efficacité... Il s'agit de dégager des liens entre ces observables, à les expliquer et, à rendre compte de la signification.

4. Résultats

En lien avec notre objectif, nous articulons dans la présente section, les résultats autour de deux axes : nous abordons d'abord les facteurs innovants que sont les artéfacts techniques, les applications logicielles et

les offres internet disponibles dans le contexte d'étude et ensuite les offres de service, les relations marchandes.

4.1. Facteurs innovants et état de performance du contexte d'étude

L'évolution technologique impose de suivre le rythme de l'innovation au risque de devenir inopérant face aux exigences de plus en plus fortes des clients et de la concurrence. Le tableau 2 liste les outils matériels et logiciels utilisés par DLG&Co Groupe dans ses prestations à la clientèle.

Tableau 2 : Outils matériels et logiciels exploités par DLG&Co Groupe

	Degré d'efficience	Actualisation rare	Actualisation fréquente	Actualisation très fréquente
Objets techniques				
Boîtiers GPS sans écran	5	2	0	0
Boîtiers GPS avec batterie rechargeable (piles)	2	2	0	0
Boîtiers GPS avec batterie rechargeable sur véhicules	2	2	0	0
Boîtiers GPS avec signaux satellitaires	6	0	0	8
Boîtiers GSM / GPRS	5	0	0	8
Boîtiers REFID	5	2	0	8
Smartphones	5	0	0	8
Applications logicielles				
Geovision.gtrack.co	6	0	0	10
Iska.ghack.biz	6	0	0	10
Ivoiremultiservices.gtrack.biz	6	0	0	10
Ivoiretrackingservice.gtrack.co	6	0	0	10
Technologies de géolocalisations				

Par GSM			5	5
Par Wi-Fi et IP				8
Par GPS			6	

Source : Données de l'enquête chez DLG&Co Groupe

Parmi ces outils, seules les applications logicielles font l'objet d'une mise à jour très fréquente ; le matériel et les technologies le sont à un moindre degré. Tous ces outils techniques sont l'expression de l'état de performance de la traçabilité connectée. Les autres facteurs innovants sont les offres Internet avec les services inclus (voir tableau 3, page suivante).

Mentionnons qu'en Côte d'Ivoire, plusieurs opérateurs dont AFNET, AVISO, VIPNET, ALINK, IZINET MOOV, MTN, ORANGE et YOOME se partagent le marché de l'internet (fixe et sans fil) et la téléphonie mobile. Les technologies utilisées pour l'abonnement filaire sont : ADSL, RTC et la FO. Pour l'abonnement sans fil, les technologies utilisées sont : WIMAX, CDMA, LTE, LS, LH, VSAT. Le taux de pénétration estimé pour le filaire et le WI-FI à 0,48% ; le mobile à 68,58% soit un total de 69,06%.

Tableau 3 : Offres Internet fournies par les principaux opérateurs sur le marché

Opérateurs	Offres	Services inclus
MTN	Internet résidentiel	Box 4 G, wifi, Réseau 3G/4G, volume illimité, vitesse réduite à 512 KPBS, de 15 Go à 100 Go
	Internet mobile	Clé 3 G, de 40 Mo à 7 Go, wifi 4G FDD, Pocket wifi 4G TDD
	Data résidentiel	Box 4G TDD, Box 3G, de 15 Go à 100Go, illimité
	Roaming	Afrique, Europe...
MOOV	Data speed	Internet illimité, 3 Mbps à 10 Mbps
	Particulier	4G haut débit, 3X et 4X
	Entreprise	Box wifi, Internet key 3,75 et 4G

ORANGE	Fibre Orange	Appels illimité, TV, de 5 Mbps 100 Mbps
	Funbox	Voip, 1 Mbps à 8 Mbps, Chaîne TV Orange
	Flybox	Voip Max, Voip Plus, 1 Mbps à 3 Mbps, 12 à 300 Go
	Prépayé	De 20 Mo à 6 Go, Deezer et TV Orange
	Internet à domicile	Offre Fun Box et Flybox
	Équipements	Domino 3G, Airbox auto, smartphone 4G, 4G tablette

Source : Données de l'enquête chez les opérateurs de téléphonie mobile

Parmi ces offres, GLD&Co Groupe a retenu ceux de l'opérateur ORANGE. La première offre, maintenant révolue, comprend les services DATA 1,5 suivants :

- Volume d'Internet : illimité ;
- Débit : supérieur à 1 Mo ;
- SMS : illimités

Cette offre a évolué avec le temps du fait de la performance de l'Internet mobile et de l'augmentation des débits. Elle comprend maintenant, les services DATA 1000 suivants :

- Volume d'Internet : illimité ;
- Débit : supérieur à 1 Mo ;
- Communication en roaming ;
- SMS : illimités

Ce choix de DLG&Co Groupe se justifie par le grand besoin de données à analyser et l'exigence de bande passante importante, ce qui impose un débit en DATA.

Le tableau ci-après représente les indicateurs clés de la qualité des connexions et de débits offerts. Il s'agit du taux de connexions établies dans de bon délais, de la proportion des débits en uplink et en downlink.

Tableau 4 : Offres Internet fournies par les principaux opérateurs sur le marché

	MOOV		MTN		ORANGE	
	Val	Ps	Val	Ps	Val	Ps
Connexions établies	96,21 %	0,50 %	85,58 %	0,89 %	99,08 %	0,24 %
Débits en uplink	21,58 %	1,98 %	28,05 %	2,08 %	4,27 %	0,91 %
Débits en downlink	16,89 %	1,18 %	13,16 %	1,02 %	1,61 %	0,37 %

Source : Données de l'enquête chez les opérateurs de téléphonie mobile

Les résultats varient d'un prestataire de téléphonie à un autre. Les prestations sont meilleures pour les deux premiers prestataires. Toujours est-il que des offres DATA et de débits sont fournies aux clients (bénéficiaires et prestataires de géolocalisation).

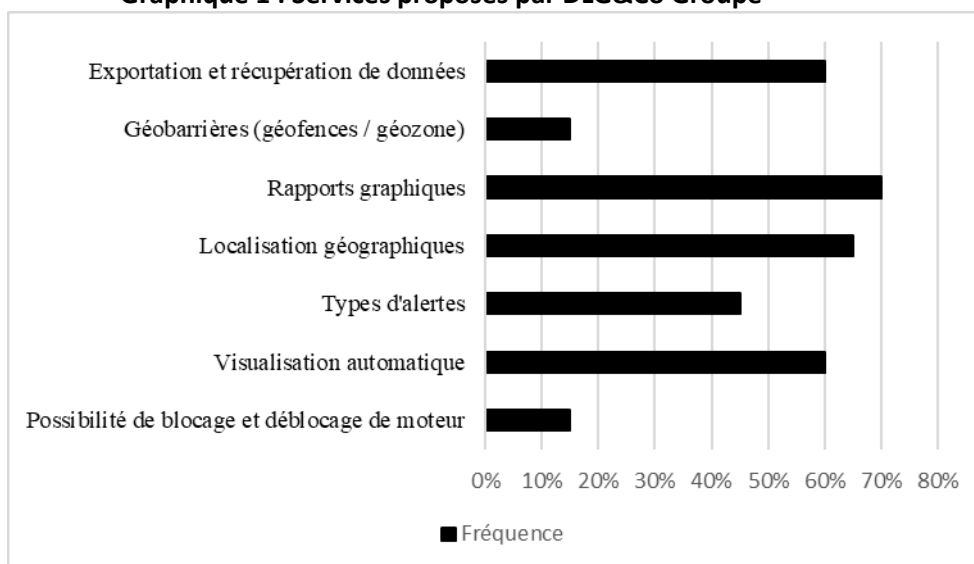
Les résultats de notre étude montrent que les services de géolocalisation sont diversement appréciés selon le besoin des clients. De plus, des objets techniques plus performants, des logiciels aux fonctionnalités étendues et l'évolution de la connectivité facilitent les activités de gestion des flottes de véhicules. Les facteurs d'innovation existent donc dans le milieu d'étude et le rendent efficient.

4.2. Les offres de services proposés et avantages perçus

Du fait de l'expansion du marché de la géolocalisation en Côte d'Ivoire, plusieurs prestataires de services de traçabilité connectée, dont DLG&Co GROUPE proposent des services variés pour faire face aux préoccupations diverses des clients : rentabilité des missions, optimisation des trajets, sécurité etc. Les prestations de DLG&Co Groupe sont orientées dans le domaine du transport plus spécifiquement, gestion de flotte de

véhicules. Le graphique suivant illustre la panoplie des services proposés eu égard aux demandes ou attentes des clients.

Graphique 1 : Services proposés par DLG&Co Groupe



Source : Données de l'enquête chez DLG&Co Groupe

La localisation géographique des véhicules et la visualisation automatique des trajets est la préoccupation principale des clients. L'exportation des données sous forme de graphiques est l'un des services le plus demandé par les clients. Les alertes constituent le service phare de la géolocalisation ; sous forme d'appel ou de SMS, c'est le "coup de sifflet disciplinaire" pour mettre de l'ordre dans les cas de sortie de trajet ou de pics de vitesse. Par ailleurs, les motifs des demandes de services varient selon les avantages perçus (tableau 1).

Tableau 5 : Avantages perçus par les clients de DLG&Co Groupe

Déterminants Clients	Véhicules retrouvés	Gestion carburant	Performance du trajet	Efficienne de la mission	Efficacité des tâches
Particuliers	5 %	3 %	20 %	14 %	12 %
Entreprises	15 %	72 %	30 %	75 %	45 %
Familles	5 %	2 %	25 %	1 %	10 %
Individus isolés	5 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Total	30 %	77 %	75 %	80 %	67 %

Source : Données de l'enquête chez DLG&Co Groupe

Les chargés de logistique chez SODEFOR ont mis l'accent sur la gestion du carburant, l'efficience dans la gestion des missions et l'efficacité dans l'exécution des tâches allouées aux conducteurs. Les gestionnaires chez AHO ont plutôt insisté sur la régulation de la vitesse pendant les missions et la réduction des risques d'accident auparavant très probables. Les avantages spécifiés par les clients sont multiples et permettent de gagner en efficacité et en performance. La sécurité et la rentabilité sont les éléments majeurs mentionnés par les établissements AHO et la SODEFOR ; ce qui fait dire à un répondant, autre client de DLG&Co Groupe, qu'« il y a des moyens modernes aujourd'hui qui permettent de relever le défi de la gestion des flottes de véhicule ; il faut se mettre à la mode du tracking pour une gestion optimisée, plus sécurisée et plus efficace. ».

Force est de constater que le marché de la traçabilité en Côte d'Ivoire, est à maturité et se stabilise ; les outils exploités étant de plus en plus diversifiés et innovants.

5. Discussion

À la lumière des résultats, il est maintenant possible de cerner la destruction créatrice et l'appropriation dans la traçabilité connectée des flottes de véhicules. Deux axes sont examinés : les facteurs innovants et les enjeux perçus de la traçabilité connectée.

5.1. L'IA et les facteurs innovants en cours dans le contexte d'étude

F. Cros (2007) montre que l'innovation schumpetérienne présente un caractère cyclique, avec des phases d'expansion, de récession et de dépression. Les "éléments vieillissés et qui sont détruits" sont dans cette étude, les artefacts techniques, les applications logicielles et les procédés de géolocalisation (tableau 2). Ils sont réactualisés dans le processus de "création continue du neuf" voir d'émergence de nouvelles combinaisons. F. Cros (2007) souligne que l'action finalisée de l'innovateur est soutenue par des intentions et des valeurs d'amélioration de ce qui est perçu ou existe. Ainsi, l'innovation aboutit à un changement de type conscient et volontaire, la perspective de nouveauté portant sur le contexte, le produit ou le service qui en sont une attestation. L'innovation doit engendrer des bienfaits car elle implique de produire une chose nouvelle dans un contexte donné comme celui de la géolocalisation. Ainsi en est-il des artefacts techniques et logiciels de l'IoT en lien avec l'IA. Ces artefacts selon G. Haas et al. (2017, pp. 23-24), sont constitués de composants physiques (mécanique et électriques), de composants intelligents (capteurs, microprocesseurs...) et de composants de connectivité (ports, antennes, protocoles...).

Les facteurs innovants en termes d'objets techniques, application logicielles et technologies de géolocalisation (tableau 2) s'inscrivent dans la logique de la destruction créatrice ; ils sont continuellement actualisés et la fréquence varie selon les types concernés. Toujours est-il que l'innovation obéit aux orientations "destruction" et "création". Ainsi, les scores de l'étude varient entre 6 et 10. Les applications logicielles ont des scores les plus élevés que les technologies de géolocalisation et les objets techniques. Dans l'ensemble, c'est l'indicateur "actualisation très fréquente" qui prédomine (score 8 à 10). Ce qui montre que les équipements utilisés pour la géolocalisation sont soumis à une logique d'innovation intense selon la loi de Schumpeter.

Par ailleurs, les offres internet proposées par les opérateurs de téléphonie – matériel, volume data ainsi que les débits – sont en augmentation quantitative et qualitative. Des outils très performants et des débits élevés facilitent les activités de traçabilité des flottes de véhicules. Selon les besoins des clients et la taille de la flotte, les offres (sms, débits, volume data), les services internet fournis varient pour une meilleure satisfaction. Une masse critique d'équipement – taux d'équipement à partir duquel la communication électronique devient possible – aussi bien chez le prestataire que chez le client est désormais requise. Et la disponibilité d'une telle masse critique rend aisée la traçabilité connectée des flottes de véhicules. Mentionnons également, au-delà de l'aspect matériel, l'importance des taux de connexions établies et des taux de débit.

Les taux de connexions établies dans les bons délais, les taux de débits en uplink et les taux de débits en downlink, varient selon les opérateurs (tableau 4). Ils sont cependant suffisants pour permettre la communication électronique des données collectées pendant le trafic des véhicules. La masse critique des équipements en rapport avec la performance du contexte en matériel électronique et technique favorisent l'extension et l'augmentation des activités de traçabilité des flottes de véhicule dans le milieu d'étude.

Les fonctionnalités des applications de géolocalisation et des objets techniques exploités permettent d'utiliser les positions des conducteurs de véhicules pour fournir de l'information en temps réel. Ces informations sont en rapport avec les conditions routières, les itinéraires de rechange, les pics de vitesse, les sorties de route... Ces informations réfèrent également aux alertes, aux mémos vocaux et textuels envoyés dans des cas de géofencing" (rayon précis) ou de geoconquesting pour communiquer. Des techniques de ciblage wi-fi sont pour une large part utilisées. En outre, les apports des fonctionnalités précitées dans l'usage qu'en font les prestataires s'observent dans la diversité des services tels que : la production de rapports, la détermination de la position des véhicules, la surveillance d'entrée et de sortie d'une zone précise (géofence préconfigurée), l'immobilisation à distance du véhicule, la localisation en cas de vol du véhicule... Les différentes informations liées à ces prestations de service de traçabilité sont mentionnées sur des rapports graphiques produits, ce qui facilite une meilleure visualisation des événements. En

somme, il s'agit de bilans statistiques détaillés d'activités des conducteurs de véhicules.

De ce qui précède, un niveau de qualité des objets techniques de la masse critique des équipements est de mise dans la traçabilité connectée ; qu'il s'agisse des composants physiques, des composants intelligents et des composants connectés. Cette combinaison des composants dans l'exécution des tâches en matière de traçabilité des flottes de véhicules est la matérialisation de l'appropriation technique (S. G. Perla, 2003 ; I. Pybourin, 2008).

L'évolution de la connectivité dans le milieu d'étude (tableau 3 et 4) permet à la "boucle vertueuse" que constituent les trois composants de "créer de la valeur" (Idem) aussi bien pour les prestataires de service de traçabilité que pour les clients bénéficiaires (tableau 1). Un tel contexte impose aux distributeurs – comme DLG&Co Groupe) – de disposer des objets techniques et logiciels de qualité en lien avec les trois composants précités en vue d'une intégration significative dans les pratiques quotidiennes (graphique 1) et la possibilité de pratiquer des détournements et des réinventions d'usage (I. Pybourin, 2008).

L'appropriation technique (côté prestataire) et les facteurs innovants mobilisent l'IA et l'IoT au service de nos vies quotidiennes, de par son potentiel d'utilisation à valeur ajoutée.

5.2. Les enjeux perçus de la traçabilité connectée par les parties prenantes

Les enjeux de la traçabilité au sens d'avantages sont énormes et réfèrent au bien-être social et économique. Ils réfèrent aux perceptions

que les bénéficiaires ont de la traçabilité des flottes de véhicules et à la satisfaction résultant de la sécurité et de la profitabilité.

Les caractéristiques inhérentes aux équipements – composant physiques, composants intelligents et composant de connectivité – déterminent la richesse des fonctionnalités communicationnelles. Cette richesse réfère aux indicateurs informationnels, à la rapidité de l'information reçue et à la variété des formats de messages. Les indicateurs informationnels renvoient aux divers modes de transmission des informations issues de la traçabilité : memos textuels, mémos vocaux, schémas de trajets parcourus, trajectoire du véhicule, courbes de vitesse avec ou sans pics, indicateurs numériques, distances, indicateurs graphiques... Les réponses fournies par les capteurs et les composants de connectivité sont fournis en temps réel ; ce qui justifie le recours à l'intelligence artificielle. C'est l'essence de la traçabilité des flottes et l'aspect fondamental de la communication numérique dans la géolocalisation. La rapidité de la réponse caractérise l'efficacité de ce type de communication. Par ailleurs, la variété du format des messages est un autre aspect qui justifie la pratique de traçabilité. La diversité des symboles permet une compréhension nette : graphiques, schémas, textes, sons... La richesse des fonctionnalités communicationnelles est liée ici à la combinaison des indicateurs informationnels susmentionnés et est un déterminant important de l'utilisation de la géolocalisation des flottes de véhicules.

Parmi les enjeux perçus de la traçabilité, mentionnons également l'utilité de la géolocalisation. Pour F. Davis (1993), si les utilisateurs d'une

technologie sont avantagés par son utilisation, alors la probabilité de son acceptation augmente. Par ailleurs, le concept d'utilité est assimilé à celui d'avantages relatifs, par Rogers (2003). Cette dernière notion est entendue au sens de degré auquel une innovation est perçue comme étant meilleurs que ces précurseurs. L'utilité dans cette étude réfère à la perception de la technologie, aussi bien pour les prestataires de DLG&Co que pour les bénéficiaires en termes d'accroissement de performance, de productivité et d'efficacité au travail.

La richesse des fonctionnalités communicationnelles et l'utilité produisent la satisfaction chez les bénéficiaires des prestations. La satisfaction des bénéficiaires – mesure essentielle du succès de la géolocalisation – influence les intentions et le comportement d'utilisation. Les bénéficiaires citent la sécurité et la rentabilité. En d'autres termes, le bien-être social et économique. Un opérateur du tracking, concurrent de DLG&Co Groupe, explique ainsi les avantages de la traçabilité connectée : « il y a dans le tracking, un aspect sécuritaire et civique car il détecte les cas d'excès de vitesse cause d'accidents. C'est aussi un outil de gestion car l'opérateur gagne dans l'économie de la machine et dans l'efficacité du trajet. » (*verbatim 15*).

Les avantages sont même très explicités : télécharger les tâches et les destinations de livraison via le réseau mobile ; aider les chauffeurs à se rendre à leur destination sans obstacle par le truchement de la technologie GPS ; localiser le véhicule de son chauffeur à tout moment, etc. Les prestataires proposent aux potentiels clients de suivre eux-mêmes, le mouvement de leur flotte à tout moment sans avoir à quitter le bureau

grâce aux solutions de traçabilité disponibles. Des messages "gardez votre œil sur votre flotte de véhicules" "ou "suivez votre flotte et obtenez une vue à 360 degrés des activités quotidiennes" sont devenus très fréquents sur les affiches apposées ou dans les encarts publicitaires paraissant dans les pages de la presse nationale quotidienne. La traçabilité connectée devient donc, un enjeu de business et de bien-être. Par ailleurs, les particuliers et les entreprises bénéficiaires évoquent tous, l'amélioration des performances des employés pendant les missions, la prise de décisions efficaces par les managers et, l'optimisation des services ; en somme, la rentabilité et la sécurité.

Conclusion

Les facteurs innovants tels que les objets techniques et applications logicielles sous-tendent les technologies de La géolocalisation. Les offres Internet déclinées en "services data" divers, "débit uplink" et "débit downlink", favorisent la traçabilité des flottes de véhicules. Les services résultant de ces facteurs innovants comme les "géofences", les alertes, la visualisation automatique et les rapports de trajets, constituent les enjeux appréciés par les parties prenantes. Par ailleurs, les autres apports comme la gestion du carburant, la performance du trajet, sont des valeurs ajoutées dans la géolocalisation.

Les facteurs innovants et les enjeux perçus contribuent à la sécurité et constituent une rentabilité pour les bénéficiaires ; ces facteurs sont bien mis en évidence dans cette recherche dans les solutions technologiques explicitées et font de la traçabilité connectée un enjeu de business.

Du fait du champ étendu de l'IA, cette étude n'a exploré que la fonction prédictive dont l'une des applications est la planification du trafic routier. Des perspectives de recherche existent dans le champ de l'IA et concernent le "machine learning", le "deep learning", les "chabots", qui sont des champs d'investigation à explorer davantage.

Références bibliographiques

- Alexandre L., 2017 : *La guerre des intelligences, intelligence artificielle versus intelligence humaine*, JC Lattès, Paris, coll. Essais et documents.
- Braunschweig B. et al., 2017 : Intelligence artificielle, les défis actuels et l'action d'Inria, *Livre blanc n°1*, Inria, Rocquencourt, récupéré sur www.inria.fr
- Breton, P., Proulx, S., 2002 : *L'explosion de la communication à l'aube du XXI e siècle*, Paris, La découverte, p. 255.
- Chevalier, F., 2017 : « Des techniques diversifiées pour une traçabilité plus connectée », *Stratégie Logistiques*, n°164, Avril/mai, pp. 56-57 récupéré sur <http://www.strategieslogistique.com/Strategies-Logistique-164-Avril,6858#> pp 56-59.
- Clark, M., 2017 : L'intelligence artificielle au service du bien social. Comment l'intelligence artificielle peut favoriser le développement durable, *ITU News Magazine*, n°1, pp 1-34
- Collin, S. et Saffari, H., 2015 : « Le MOOC et le "hype" : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC », *Revue Internationale des Tecthnologies en Pédagogie Universitaire*, Vol. 12, N° 1

et 2, pp 124-137.

Cros, F., 2007 : « Introduction » in Cros, F (dir), *L'agir innovatif. Entre réactivité et formation*. Bruxelles : De boeck. pp 7-14.

Davis F., 1993 : « User acceptance of information technology », *International Journal of Man-Machine studies*, n° 38, pp 475-487.

De Certeau, M., 1990 : *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Éditions Gallimard.

Desrues, P.-A. et al., 2017 : *Intelligence artificielle*, Paris : Book on Demand GmbH

Ferrand, R., 2017 : « Intelligence artificielle », *Pascaline*, Novembre 2017, récupéré sur www.assopascaline.fr, pp 1-12

Gallagher, F., 2014 : « La recherche descriptive qualitative, Description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein », in *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ganascia, J.-G., 2017a : *Intelligence artificielle : vers une domination programmée ?* Paris, Editions Le Cavalier Bleu, Coll. Idées reçues.

Ganascia, J.-G., 2017b : *Le mythe de la Singularité - Faut-il craindre l'intelligence artificielle ?* Paris : Le Seuil, Coll. Science Ouverte.

Haas, G. et al., 2017 : *L'internet des objets : la 3ème révolution informatique. Imaginons les usages des échanges d'information de système à système*. Bluffy, Editions kawa.

- Jouët, J., 2000 : « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, n° 100, p. 486-521
- Kouloumdjian, M.-F., 2000 : « Le travail à distance ». In J-L. Bernaud et C. Lemoine (éds.). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris, Dunod, p. 345-386.
- Lafrate, Fernando., 2018 : *Intelligence artificielle et Big Data*, Londres, ISTE Editions.
- Laperrière, A., 1997 : Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, in Poupart J., Groulx L., Deslauriers J.-P., Laperrière A., Mayer R. et Pires A. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaetan Morin, p. 365-389.
- O'reilly, M. et Parker, N., 2013 : « Unsatisfactory saturation : A critical exploration of the notion of saturated sample sizes », *Qualitative Research*, vol. 13, p. 190.
- Perla, S. G., 2003 : « L'appropriation », In *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, Éditions Armand Colin, pp 27-30
- Perriault, J., 2008 : *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Anthropologie, ethnologie, civilisation.
- Pybourdin, I., 2008 : « Politiques publiques, Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement », *Les Cahiers du numérique*, Vol. 5, n°1, pp 195 à 222
- Rogers E. M., 2003 : *Diffusion of Innovation*, 5th Edition, Free Press, New-York.

Schumpeter, J., 1999 : *Théorie de l'évolution économique. Recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture* : Réimpression de la 2e édition de 1935, Paris : Éditions Dalloz-Sirey; Coll. Bibliothèque Dalloz.

COMMUNICATION DE MASSE ET CRISE DE L'EAU POTABLE EN MILIEU URBAIN DE COTE D'IVOIRE

Mamadou Diarrassouba

Université Korhogo-Côte d'Ivoire

bassouradia@gmail.com

Résumé

La Côte d'Ivoire a vécu ces dernières décennies une grave crise de l'eau. Cette situation s'est accentuée au sortir de la crise postélectorale de 2010 en raison de la dégradation et du manque d'entretien des ouvrages hydrauliques ainsi que de la forte croissance urbaine. La récente pénurie d'eau observée à Bouaké, a hissé le problème de l'eau potable au rang des priorités en ce qui concerne les préoccupations des populations ivoiriennes. De cette crise de l'eau sont nés de nombreuses incompréhensions et de conflits sociaux au sein des communautés. L'objectif de cette étude est d'appréhender les interactions entre l'Etat, la société prestataire (SODECI) et les populations dans cette crise de l'eau potable. Dans cette optique, quel a été le rôle des moyens de communication de masse (télévision, radio...) de service public dans la gestion de cette crise de l'eau potable. Une enquête de satisfaction réalisée en 2018 auprès des bénéficiaires de l'eau potable de huit localités du pays a été menée par un communicologue et un sociologue. Les résultats de cette étude ont mis en évidence le réel déficit de communication entre l'Etat, la SODECI et les populations en tant que principale cause de nombreuses dérives observées pendant la crise.

Mots-clés : communication de masse, crise de l'eau potable, milieu urbain.

Abstract

Côte d'Ivoire has experienced a serious water crisis in recent decades. This situation worsened after the post-electoral crisis of 2010 due to the degradation and lack of maintenance of hydraulic structures as well as strong urban growth. The recent water shortage in Bouaké has made the issue of drinking water a priority for the Ivorian people. Many misunderstandings and social conflicts within communities have arisen from this water crisis. The objective of this study is to understand the interactions between the State, the service provider society (SODECI) and the populations in this drinking water crisis. From this perspective, what has been the role of the mass media (television, radio...) of public service in the management of this drinking water crisis? A satisfaction survey conducted in 2018 among drinking water beneficiaries in eight localities across the country was conducted by a communicologist and a sociologist. The results of this study highlighted the real communication deficit between the State, SODECI and the population as the main cause of many abuses observed during the crisis.

Key words: mass communication, drinking water crisis, urban environment

Introduction

La crise de l'eau potable en Côte d'Ivoire, fait allusion à la grave pénurie de l'eau potable qui sévit dans la plupart des localités du pays et très prononcée dans les grandes agglomérations urbaines. Ainsi, la raréfaction de la source de vie, a fait l'objet d'une information majeure, largement diffusée ces derniers temps aussi bien dans la presse et les

médias de masse que sur les réseaux sociaux. De nombreux écrits et articles de presse ont été consacrés à cette pénurie de l'eau qui touche durement les villes ivoiriennes au lendemain de la crise postélectorale de 2010. Comme le souligne J. Koné (2018, p. 7) : En 2017, le problème de l'eau potable en Côte d'Ivoire a constitué la troisième préoccupation de la population après le chômage et à peu près au même niveau que la pauvreté. Les raisons de cette grave pénurie d'eau sont nombreuses, au nombre desquelles figurent en bonne place, l'assèchement des barrages qui approvisionnent les installations de la Société de distribution d'eau en Côte d'Ivoire (SODECI) ainsi que le manque d'entretien et d'investissement au niveau des châteaux d'eau depuis plusieurs décennies. Dès lors, comme le fait remarquer J. Koné (2018, p. 9) : 6 ivoiriens sur 10 (61%) jugent mal, la réponse du gouvernement à la problématique de l'accès à l'eau potable. Toutefois, ces écrits relatifs à la grave pénurie de l'eau potable en Côte d'Ivoire, mentionnent très peu les actions de communication de masse initiées par les administrations publiques et parapubliques, ainsi que la principale société prestataire de l'approvisionnement en eau potable (SODECI), durant cette crise.

La communication de masse peut jouer un rôle fondamental dans cette crise de l'eau. Destinée à informer, sensibiliser ou développer la communication interactive, elle fait appel aux moyens de communication de masse mobilisables à l'échelle nationale, régionale et locale. Ce type de communication est surtout utilisé pour répondre à des objectifs d'informations générales destinées au grand public en période de crise et de stabilité par l'organisation de campagne d'information et de

sensibilisation. C'est dans cette optique que G. Bessette (1990, p.87) affirme que : la conception réductionniste et diffusionniste de l'information de la communication de masse a été remise en cause car désormais la communication de masse est conçue comme horizontale entre les groupes et les communautés et aussi verticale du bas vers le haut en permettant de porter les problèmes des populations au niveau des décideurs. Présentée comme telle, la communication de masse, avait une mission de premier plan dans le jeu des interactions entre les différents acteurs de la crise de l'eau potable en Côte d'Ivoire. Force est de constater que la communication n'a pas toujours été mise en avant dans les interactions entre les différents acteurs (gouvernants, société prestataire de l'eau et populations) de la crise de l'eau potable, en témoignent les actes de mécontentement et de vandalisme perpétrés par les populations suite aux coupures d'eau intempestives.

Comment la communication de masse peut-elle être utilisée pour susciter la compréhension et l'adhésion des populations dans la recherche de solutions durables à la crise de l'eau potable en Côte d'Ivoire ?

Cette étude vise à analyser la communication de masse dans la dynamique des interactions entre les différents acteurs de la crise de l'eau potable en Côte d'Ivoire.

Cet article tente d'élucider la question selon les données d'une enquête de satisfaction réalisée en 2018 dans huit (8) localités du pays (Abgenville, Béoumi, Bingerville, Ferkessedougou, Korhogo, N'douci, N'zianouan et Tiassalé) qui ont vécu une grave pénurie d'eau potable. Cette étude a été menée par une équipe composée d'un communicologue

d'un sociologue, d'un statisticien et d'agents de collecte de données. La méthodologie utilisée s'est déclinée de la manière suivante : le profil des répondants est composé de ménages abonnés et non abonnés au réseau d'eau potable de la SODECI, des administrations locales (abonnées et non abonnées) ainsi que des agences locales de la SODECI. L'échantillon final a été tiré sur la base des données du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2014 réalisé par l'Institut National de la Statistique (INS). Il est composé de 5789 ménages et la méthode d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés. Les strates sont constituées des 8 zones de l'étude. Les outils de collectes de données étaient constitués essentiellement de tablettes numériques dans lesquelles étaient programmés des formulaires de questionnaires ce qui a facilité le traitement et l'analyse des données. Les agents de collecte de données ont été formés à cet effet pour collecter les informations auprès des répondants dans les zones couvertes par l'enquête. Une mission de sensibilisation a été réalisée par le communicologue et le sociologue en vue d'informer et de sensibiliser les autorités administratives (Préfets, Sous-préfets ...) et politiques (Maires, Députés, Conseils Régionaux...) ainsi que les Représentants des populations locales (chefs traditionnels, chefs religieux etc) sur la nécessité d'adhérer à l'enquête de satisfaction.

Le présent article s'articule autour de trois sections. La première traite de la réalité de la crise de l'eau en Côte d'Ivoire, la deuxième est relative au système officiel de communication sur la crise de l'eau et ses conséquences. Pour terminer, la troisième section porte sur la réflexion et

propositions relatives à la communication de masse dans le jeu des interactions entre les acteurs de la crise de l'eau.

1. Réalité de la crise de l'eau en Côte D'ivoire

Avant l'analyse de cette réalité, il paraît impérieux de préciser ce que l'on entend par crise. Pour ce faire, deux définitions semblent bien adaptées au contexte de l'eau.

La première est la suivante : Selon J. Raing (1984, p. 8), un système est en crise lorsque son répertoire de réponses n'est pas adéquat pour résoudre le problème qui menace le système.

La seconde qui émane de S. Pauchant (1998, p.12) stipule, qu'une crise est une accumulation d'événements probables au niveau d'une partie ou de l'organisation dans son ensemble qui peut interrompre les opérations présentes ou futures de l'organisation en affectant les individus et les communautés au niveau physique, psychologique et/ou existentiel. Cette dernière semble mieux répondre au besoin de notre réflexion sur la crise de l'eau potable.

1.1 Informations d'ordre général sur la crise de l'eau en Côte d'Ivoire

Lorsque que l'on se réfère à la rétrospective, on s'aperçoit que la crise du secteur de l'eau en Afrique remonte à la période de 1980 à 2000. Selon T. Leila (2005, p. 37) : au cours de ces deux décennies la plupart des pays africains ont vécu deux crises concomitantes. La première climatique est consécutive à une longue sécheresse et la seconde économique relative à la crise de la dette. Ces deux situations combinées ont montré que l'eau

est devenue une denrée rare d'autant que, mêmes les grands fleuves qui arrosent le continent (Ex le fleuve Zaïre-Congo) ont vu leurs débits baissés.

En Côte d'Ivoire, la crise de l'eau est une réalité incontournable au sortir de la crise postélectorale de 2010. En effet, l'eau est devenue une denrée rare dans la capitale économique (Abidjan) et dans de nombreuses autres villes du pays. Selon les données officielles du Ministère des Infrastructures Economiques (2016, p. 8) : le déficit d'eau dans tout le district d'Abidjan est estimé à environ 200 000 m³/jour. Pendant des années, il n'y a pas eu d'entretiens et d'investissements au niveau des ouvrages hydrauliques. Cette situation s'est accentuée avec les décennies de crise sociopolitique. Cela a entraîné un déficit important d'approvisionnement en eau potable aussi bien en milieu urbain que rural. Ce déficit était de 30% à Abidjan et d'environ 50% à l'intérieur du pays. Pour ce faire, le gouvernement a procédé dans le courant du mois de Mars 2015, à la mise en service du château d'eau de Bonoua (Sud Est du pays) pour l'approvisionnement en eau potable de la ville d'Abidjan ainsi que de deux communes de proximité. Ce château d'eau est censé produire 80.000 m³/jour dans sa première phase pour atteindre 740.000 m³/jour en 2016 (Ministère des Infrastructures Economiques). A cela s'ajoute la mise en service de nouveaux châteaux d'eau dans la ville d'Abidjan notamment dans les communes de Cocody/Angré et celle de Yopougon pour soulager les populations. Malgré ces efforts consentis par les autorités politiques du pays pour juguler la crise de l'eau, force est de reconnaître que la tâche semble ardue. En effet, à la faveur de la crise sociopolitique de 2002, de nombreux ouvrages hydrauliques y compris des installations de la société

distributrice de l'eau potable (SODECI) ont été détruits. Certains sont en cours de réparation mais ne sont pas encore opérationnels.

La deuxième plus grande ville de Côte d'Ivoire (Bouaké), n'a pas échappé à cette crise de l'eau potable. En effet, dans le courant du mois de Février 2018 la ville de Bouaké était sous les rampes de l'actualité en raison de la grave pénurie d'eau qui la secouait. La situation était presque catastrophique pour la population de cette partie du centre du pays. A l'origine de cette grave pénurie d'eau, l'assèchement du barrage de la « LOKA » qui fournit 70% de l'eau de la ville et les carrières de sable qui ont détourné une partie des eaux irriguant ledit barrage. Ce qui a fait dire à A. Ekoungoun (2018, p. 3) que : l'urgence d'un plan Marshall post-crise s'impose pour Bouaké. Cela, pour exprimer l'urgence qu'il y avait à agir à Bouaké tant la crise de l'eau allait engendrer des conséquences incalculables surtout au niveau sanitaire entre autres, l'apparition des épidémies (choléras...).

Dans l'urgence, pour répondre au besoin des populations en matière d'eau potable, le gouvernement a déployé des camions citernes de l'Office National de l'Eau Potable (ONEP) dans les différentes communes d'Abidjan ainsi que les villes de l'intérieur du pays, afin de ravitailler les populations. Toutefois, la situation est plus complexe dans les quartiers sous-équipés voire précaires où les conditions d'accès à ces zones demeurent une véritable sinécure.

Selon les données d'une enquête socio-économique relative à la pénurie d'eau à Abidjan, réalisée par le département de sociologie de l'université FHB d'Abidjan, il ressort que la pénurie a engendré des conflits

entre communautés ainsi que des actes de vandalisme perpétrés contre les infrastructures publiques. En effet, comme le mentionne si bien les résultats de cette enquête de S. Coulibaly (2018, p.35) : la situation de pénurie d'eau à Abidjan, a engendré de nombreuses disputes et bagarres entre les femmes autour des points de ravitaillement en eau potable. Ces bagarres et disputes se répercutent au niveau des ménages et du voisinage. En outre, les femmes qui sont au premier rang de la lutte pour l'eau potable sont exposées à plusieurs dangers. Des cas de viols ont été évoqués d'autant que les heures tardives de la nuit sont devenues les moments pour avoir de l'eau, par conséquent des proies faciles pour les violeurs. En outre, l'on assiste à l'obstruction des voies publiques et des actes de vandalisme sont perpétrés contre les gros tuyaux d'alimentation en eau de la société de distribution d'eau (SODECI). Une fois ces tuyaux d'approvisionnement en eau potable cassés, c'est toute la population de ce quartier qui se rue à l'endroit indiqué pour se ravitailler en eau potable.

Dès lors, il convient de porter la réflexion sur l'ensemble des interactions nées de la crise de l'eau entre les différents acteurs.

1.2 Informations issues de l'enquête de satisfaction sur l'accès des ménages à l'eau potable

Les résultats de l'enquête de satisfaction réalisée en 2018 au niveau des huit (8) localités faisant partie de l'étude ont pris en compte les normes standards en matière d'accessibilité des ménages à l'eau potable. En effet, selon l'Office National de l'Eau Potable (ONEP, 2017, p.56) : les standards sur l'approvisionnement en eau, l'assainissement et la promotion de l'hygiène disposent que la distance maximale séparant tout ménage du

point d'eau le plus proche est de 500 mètres et le temps passé à faire la queue au point d'eau ne dépasse pas 30 minutes.

1.2.1 Niveau d'accès à l'eau potable

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2018, p.17), la recommandation en matière de consommation d'eau est la suivante : un minimum vital de 20 litres d'eau par jour et par personne est préconisé pour répondre aux besoins fondamentaux d'hydratation et d'hygiène personnelle. Ce minimum vital constitue la norme adoptée dans cette étude en vue d'évaluer le niveau de consommation et d'accès à l'eau potable des ménages enquêtés.

Sur l'ensemble des ménages enquêtés, une proportion de 43% est abonnée aux sources d'eau potable de la SODECI contre 57% qui ne l'est pas. Les ménages non abonnés au réseau d'adduction d'eau potable de la SODECI ont plusieurs sources d'approvisionnement en eau. Ces ménages ont recours à plusieurs sources à la fois. Parmi celles-ci, les puits traditionnels représentent les sources les plus cités par les ménages non abonnés. Outre les puits traditionnels, une frange assez importante aussi bien des ménages abonnés que non abonnés, s'approvisionne chez les revendeurs d'eau potable.

2. Le système officiel de communication sur la crise de l'eau et ses conséquences

Toute crise quel que soit sa nature, s'accompagne généralement d'une crise de l'information. Qu'en est-il de la crise de l'eau en Côte d'Ivoire ?

En Côte d'Ivoire, la crise engendrée par la grave pénurie d'eau potable a révélé au-delà des aspects infrastructurels, un véritable problème communicationnel entre l'Etat, la société prestataire de service en eau potable (SODECI) et les populations.

2.1. Informations d'ordre général sur le système de communication utilisé par l'Etat et la SODECI

Les principaux organes de communication de masse de l'Etat de Côte d'Ivoire sont ses organes presse et d'information de service public entre autres, la presse écrite (Fraternité Matin), la radio et télévision Ivoirienne (RTI).

La SODECI est une société privée de service public qui est liée à l'Etat de Côte d'Ivoire par un contrat d'affermage en eau potable et assainissement. A ce titre, elle a pour mission la distribution de l'eau, l'exploitation, l'entretien et le renouvellement des ouvrages existants.

La direction de la communication de la SODECI est fusionnée à celle de la Compagnie Ivoirienne d'Electricité (CIE), toutes deux filiales du groupe international ERANOVE. A cet effet, cette direction qui centralise et gère la communication des deux entreprises pratique une communication du type vertical d'où partent l'essentiel des informations vers les autres services de l'entreprise. En revanche, l'entreprise utilise essentiellement les organes de communication de service public de l'Etat entre autres, presse écrite (Fraternité Matin), la radio et télévision ivoirienne (RTI) pour diffuser les messages à l'endroit des populations. Les messages diffusés par la SODECI en direction des populations sont déclinés sous la forme de communiqués de presse, de communiqués radiodiffusés ou télévisés.

2.2 Informations issues de l'enquête de satisfaction

Plusieurs préoccupations d'ordre communicationnel ont été prises en compte par l'enquête de satisfaction afin d'appréhender sous l'aspect informationnel les interactions entre les différents protagonistes (Etat, SODECI, Population) de la crise de l'eau en Côte d'Ivoire.

2.2.1 Niveau d'information des ménages avant les coupures d'eau

De fait, les coupures d'eau font l'objet d'information des consommateurs au préalable. Cependant, plus de 85% des ménages ont déclaré ne pas avoir été informé de l'intervention des coupures d'eau. Seulement, une proportion de 14% a déclaré avoir reçu l'information des coupures d'eau bien avant l'intervention.

Toutefois, l'on enregistre respectivement à Tiassalé (96,8%) et à Agboville (94,6%) les proportions les plus élevées des ménages abonnés qui ont déclaré ne pas avoir été informés au préalable des coupures d'eau. Ce déficit de communication entre la société prestataire (Sodeci) et les consommateurs a été relevé plus haut dans l'analyse descriptive. En effet, il convient de souligner que cette situation est révélatrice des longues files d'attente des populations dans les quartiers et sous-quartiers autour des points d'eau de ravitaillement.

En outre, l'analyse a révélé que ce déficit de communication entre la société prestataire et les consommateurs a été appréhendé comme l'un des principaux griefs formulés par l'ensemble des ménages à l'endroit de ladite société. A cet effet, il convient de relever un véritable

dysfonctionnement dans les interactions entre ces deux acteurs clés de la crise de l'eau. Le recours aux moyens de la communication de masse entre autres, la radio et la télévision doit se faire dans un cadre d'échanges d'informations et de dialogues dans la résolution de la crise de l'eau.

Cette répartition du niveau d'information des ménages avant les coupures d'eau est représentée à travers le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Niveau d'information des ménages avant les coupures d'eau

LOCALITES	INFORMATION DES MENAGES PAR LA SODECI AVANT LES COUPURES D'EAU	
	OUI	NON
Agboville	13,8%	94,6%
Béoumi	12,6%	73,9%
Bingerville	14,0%	93,4%
Ferkessedougou	16,3%	89,2%
Korhogo	21,4%	75,7%
N'douci	9,7%	72,9%
Tiassalé	13,2%	96,8%
TOTAL LOCALITES	14,42%	85,21%

Source : enquête de satisfaction des bénéficiaires du Projet d'Eau Potable en milieu urbain 2018

Si la majorité des ménages abonnés déclare ne pas être informée au préalable des coupures d'eau, les raisons sont à rechercher probablement soit au niveau de la plage horaire de diffusion du communiqué soit au niveau du canal de communication utilisé en question.

2.2.2 Canaux d'information sur les coupures d'eau

La radio (43%) a été présentée comme le premier canal que la société prestataire d'eau utilise pour informer les ménages abonnés avant les coupures d'eau. A la suite de la radio, l'on enregistre les parents et amis (12,30%) en tant que canaux par lesquels les ménages abonnés sont

également informés des coupures d'eau bien avant l'intervention. A ce niveau, il est presque certain que l'information ou le communiqué diffusé à la radio soit relayé par un parent ou un ami.

Le principe du « bouche à oreille » est énoncé ici dans la mesure où l'on enregistre respectivement à la suite des parents et amis les canaux d'information comme le marché (7,78%), les responsables communautaires (6,84%) et les agents de la Sodeci (5,19%).

Le canal officiel d'information et de diffusion utilisé par la société prestataire de l'eau est le plus souvent la Radio Télévision Ivoirienne (RTI). Le choix d'autres canaux de communication de masse notamment les radios communautaires sont de véritables relais d'informations à la portée des communautés. Si la communication de masse s'adresse à un public varié et indifférencié, il est établi également qu'il faut varier les canaux de communication de masse pour atteindre les cibles.

Les principaux canaux d'information par lesquels les ménages ont été informés sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Canaux d'information sur les coupures d'eau

LOCALITES	CANAL PAR LEQUEL LE MENAGE A ETE INFORME DE LA COUPURE D'EAU								
	Télé	Radio	Presse écrite	Personne	Parents/ amis	Responsable / Com	Agents/ Sodeci	Marche	Autres
Agboville	0,00%	38,21%	0,00%	11,25%	0,04%	2,78%	4,62%	3,81%	1,74%
Béoumi	0,08%	27,89%	0,00%	0,76%	0,07%	1,23%	0,03	1,81%	2,32%
Bingerville	0,20%	45,71%	0,00%	0,01%	1,13%	0,03%	2,00	0,08%	0,27%
Ferkessédougou	0,06%	42,12%	0,10%	0,00%	7,32%	0,07%	0,00	2,32%	0,54%
Korhogo	0,22%	43,65%	0,12%	0,02%	10,23%	2,21%	2,00%	1,58%	1,21%
N'douci	0,09%	32,72%	0,02%	0,00%	0,63%	0,45%	0,00%	1,07%	0,63%

Tiassalé	0,24%	41,53%	0,00%	0,03%	0,02%	1,01%	1,00%	0,30	0,37%
TOTAL LOCALITES	0,47%	43%	0,24%	18,87%	12,30%	6,84%	5,19%	7,78%	5,66%

Source : enquête de satisfaction des bénéficiaires du Projet d'Eau Potable en milieu urbain 2018

Il a été également question d'appréhender le niveau d'information des ménages sur les travaux d'adduction ou de renforcement du réseau d'eau potable.

2.2.3 Niveau d'information des ménages sur les travaux d'adduction d'eau potable

Selon les données de l'enquête, seulement 21,30% des ménages abonnés sont informés sur la réalisation de travaux d'adduction ou de renforcement du réseau de l'eau potable dans leurs localités. Il ressort que les hommes (15,75%) représentent la majorité des ménages qui sont informés sur les travaux d'adduction ou de renforcement du réseau de l'eau potable.

En outre, les localités de Béoumi (50%) et Korhogo (33,10%) sont celles qui ont le plus grand nombre de ménages abonnés qui sont informés des travaux d'adduction ou de renforcement du réseau de l'eau potable. Ces travaux entrepris dans les différentes localités où sévit la pénurie d'eau sont initiés par l'Etat ou des bailleurs de fonds mais toujours sous le contrôle de l'Etat. Dès lors, la faible proportion de ménages abonnés qui est informée de l'exécution de ces travaux témoigne du déficit de communication qui existe entre l'Etat et les populations.

De plus, les ménages abonnés ont été informés essentiellement de l'exécution de ces travaux par le canal des amis/parents (37%), des

responsables communautaires (26%) et enfin des agents de la Sodeci (17%). Comme on peut le constater, l'Etat de façon officielle n'a pas diffusé l'information relative à ces travaux à l'endroit des populations de ces localités.

Les informations sur le niveau d'information des ménages relatives aux travaux d'adduction d'eau potable sont mentionnées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Niveau d'information des ménages sur les travaux d'adduction d'eau potable

LOCALITES	NIVEAU D'INFORMATION DES MENAGES SUR LES TRAVAUX D'ADDUCTION D'EAU POTABLE		TOTAL
	Femmes	Hommes	
Agboville	4,00%	8,70%	12,70%
Béoumi	12,30%	37,70%	50%
Bingerville	2,00%	8,60%	10,60
Ferkessédougou	8,60%	22,70%	31,30
Korhogo	8,10%	25,00%	33,10%
N'douci	1,90%	2,40%	4,3%
Tiassalé	1,90%	5,20%	7,1%
TOTAL LOCALITES	5,54%	15,75%	21,30%

Source : enquête de satisfaction des bénéficiaires du Projet d'Eau Potable en milieu urbain 2018

Les conséquences relatives à ce déficit d'information ont été perceptibles au niveau des ménages et même sur la vie des communautés.

2.3. Conséquences relatives au déficit d'information

Le déficit d'information observé au niveau de la société de distribution d'eau (SODECI) a engendré des conséquences à plusieurs niveaux :

2.3.1 Des ménages

Le déficit d'information décrit par les ménages avant les coupures d'eau ne permet pas de faire un approvisionnement suffisant en eau potable au préalable. Par conséquent, l'effet de surprise des coupures d'eau, amène les ménages à se tourner vers d'autres sources d'approvisionnement tels que les puits traditionnels, les eaux de pluie et les cours d'eau dont la qualité de l'eau servie est impropre à la consommation. Dès lors, l'on assiste à l'apparition des maladies de sources hydriques entre autres la diarrhée et le choléra.

2.3.2 Des rapports humains entre communautés

Les nombreuses disputes et bagarres entre les femmes au niveau des points de ravitaillement en eau potable ont contribué à mettre en mal le tissu social déjà fragilisé par la crise postélectorale. En effet, ces querelles ont souvent pris l'allure de conflits entre différentes communautés d'un même quartier ou sous-quartier.

2.3.4 Des problèmes d'insécurité

Les femmes qui jouent un rôle de premier plan dans la quête de l'eau potable sont souvent victimes de nombreuses agressions physiques. En effet, au regard des heures tardives pendant lesquelles les femmes attendent l'arrivée de l'eau dans les robinets et autres points de ravitaillement en eau potable, elles sont souvent l'objet d'agressions physiques et de viols.

2.3.5 Vandalisme contre les équipements de la SODECI

Le déficit d'information constaté au niveau de la SODECI a fait place à toutes sortes de rumeurs au sein des communautés. Ainsi, la responsabilité de l'entreprise dans la crise de l'eau est établie par certaines populations sur la base de la rumeur. Cette situation a entraîné dans plusieurs quartiers des actes de boycott des équipements de ladite entreprise à travers la casse des gros tuyaux d'alimentation en eau potable.

Outre les équipements, il est aussi donné de constater les agressions physiques et verbales à l'endroit des agents de la SODECI dans l'exercice de leur fonction au niveau de certains quartiers des villes ivoiriennes.

3. Réflexion et propositions relatives à la communication de masse dans le jeu des interactions entre les acteurs de la crise de l'eau

Afin de mieux cerner les interactions entre les différents acteurs de la crise de l'eau en Côte d'Ivoire, nous convoquons la théorie interactionniste d'Hubert Blumer qui énonce que la société est conçue comme la résultante de multiples interactions entre les individus et non comme une entité supérieure aux individus qui la composent. Lorsqu'ils sont en interactions les individus attribuent une valeur symbolique à leur conduite et à leurs gestes. Pour les interactionnistes, l'individu se construit dans ses relations avec son environnement social, matériel, humain, affectif etc. C'est dans cette perspective que nous envisageons appréhender les interactions entre les populations et les autres acteurs de la crise de l'eau potable en Côte d'Ivoire.

L'examen des interactions s'articule autour du principe de la triangulation qui mettra en présence les trois différents acteurs de la crise de l'eau en Côte d'Ivoire. Il s'agit d'examiner les interactions entre les gouvernants, la société de distribution d'eau (SODECI) et les populations (consommateurs) d'un point de vue communicationnel.

3.1 Réflexion relative à la communication de masse dans le jeu des interactions entre les acteurs de la crise de l'eau

La technique de la triangulation adoptée, s'inscrit dans une démarche interactive à savoir qu'elle suscite et favorise un dialogue entre tous les acteurs concernés. Elle crée ainsi les conditions d'un véritable débat sur le problème de la pénurie d'eau afin de déboucher sur une prise de décision concertée.

La communication de masse facilite l'échange des informations et le partage des expériences entre les différents acteurs d'une crise. Comme le fait remarquer A. Mucchielli (1993, p.65) : la communication de masse permet de reconstruire en commun une représentation de la réalité à partir de laquelle les individus peuvent se mobiliser à nouveau. Ainsi, la communication de masse est un excellent moyen d'expression des idées et des opinions des populations au travers des débats organisés au niveau des communautés.

Dans ce jeu des interactions, la société de distribution d'eau (SODECI) est pointée d'un doigt accusateur par les consommateurs. En effet, il lui est reproché de ne pas communiquer sur la crise et encore de démentir les rumeurs relatives à un boycott de sa part. Pour tout dire, son image est sérieusement ternie auprès des populations tant les griefs formulés à son

endroit sont nombreux ; il s'agit entre autres, de l'incapacité à satisfaire les besoins des consommateurs, des facturations de complaisance, etc. Face à toutes ces récriminations des consommateurs, l'occasion lui était donnée de s'adresser aux consommateurs à travers les medias officiels en indiquant la limite de sa responsabilité dans la crise de l'eau. Or le choix du silence opéré par ladite société a favorisé toutes supputations de la part des consommateurs. D'ailleurs, comme le souligne T. Portal (2013, p. 17) : rien n'est plus dévastateur qu'un silence assourdissant.

Les actes de vandalisme perpétrés contre les installations de la SODECI sont la parfaite illustration d'un ras le bol exprimé par certains consommateurs. Pour une frange des consommateurs, l'attitude de cette société face à la crise de l'eau est assimilée à un silence coupable d'où la complicité avec l'administration publique. Ainsi, dans le jeu des interactions, un maillon de la chaîne semble brisé avec l'absence d'informations de la part d'un des principaux acteurs de la crise de l'eau. C'est à juste titre que C. Lagade (1994, p.34) affirme que : l'information non contrôlée ou l'absence d'informations augmente l'amplitude de la crise alors qu'une communication adaptée peut atténuer celle-ci.

En tant qu'unique prestataire de service de l'eau, la SODECI a le devoir de tenir informés les consommateurs en cas de crise aiguë relative à l'eau. Aussi, les quelques communiqués radio qu'elle diffuse le plus souvent à la radio nationale pour annoncer des coupures d'eau, passent-ils inaperçus par les consommateurs en raison très probablement du canal utilisé. Dans cette perspective, les radios communautaires en tant que puissants relais de l'information et de diffusion par excellence dans un

contexte de proximité, sont beaucoup plus sollicitées par les populations dans la mesure où presque toutes les localités du pays en sont dotées. L'information est un élément de base fondamental et encore plus en période de crise. Elle doit être disponible ou facilement accessible à tous. Dès lors, l'apport de la communication de masse pour diffuser cette information dans un langage compréhensible par tout le monde est nécessaire.

Les populations ou consommateurs s'inscrivent très souvent dans une logique d'échanges d'informations et de dialogue entre tous les acteurs. En effet, les incompréhensions nées du déficit de communication avec les autres acteurs de la crise de l'eau, a amené certains consommateurs à se tourner vers les réseaux sociaux pour s'enquérir des informations relatives à la crise. D'autres se résolvent à attendre désespérément les informations émanant des sources officielles, à savoir le gouvernement et la société prestataire. Or la communication de masse est un excellent moyen d'expression des idées et des opinions des populations au travers des débats organisés en associant les communautés.

3.2 propositions relatives à la communication de masse dans le jeu des interactions entre les acteurs de la crise de l'eau

La crise renferme plusieurs dimensions qui interagissent pour créer un phénomène complexe. La communication en période de crise n'a pas la prétention de gérer totalement la crise mais elle a pour devoir de guider les décideurs dans la meilleure façon de juguler la crise en termes de communication. Ainsi, la communication de masse en période de crise a pour objectif d'avertir et de rassurer (éviter la panique) la population, de

l'informer de la situation, de son déroulement ainsi que des mesures prises par les autorités et les recommandations à suivre.

De ce fait, comment la communication de masse pouvait-elle aider à gérer durablement la crise de l'eau en Côte d'Ivoire ? Sur la base du jeu des interactions, nous proposons un plan d'action à partir des moyens de communication de masse qui aurait permis de juguler la crise de l'eau.

3.2.1 Etat

La gestion de la crise de l'eau potable passe inévitablement par la mise en place d'une cellule de crise dotée d'une ligne téléphonique « verte » animée par un groupe d'Experts (Experts de l'ONEP) pour répondre aux préoccupations des populations.

3.2.2. SODECI

L'entreprise doit se doter de centres de contacts qui permettront de mettre à la disposition des consommateurs des informations récentes dont ils ont besoin. Ces centres de contacts fonctionneront à partir de lignes vertes, de sms et d'une plateforme d'échanges sur les réseaux sociaux.

3.2.2 Populations

Les leaders communautaires de la cellule de gestion de crise pourront utiliser certains canaux de communication traditionnels pour sensibiliser les femmes. En effet, le canal des associations de femmes, des tontines sont des plateformes de sensibilisation à la portée des leaders communautaires afin de sensibiliser les femmes sur les conflits sociaux nés de la crise de l'eau.

Conclusion

Au terme de cette étude, il ressort que la crise de l'eau potable qui a touché plusieurs localités du pays a pris des proportions alarmantes en raison d'une combinaison de plusieurs facteurs. L'une des principales causes des dérives observées pendant la grave pénurie de l'eau potable est le déficit de communication entre l'Etat, la SODECI et les populations. En effet, les consommateurs ont reproché à la société prestataire d'eau potable (SODECI) de ne pas les tenir informer au préalable de la non fourniture en eau potable ou des interventions occasionnant l'interruption de la fourniture de l'eau. Il en est de même pour les travaux d'adduction d'eau potable initiés par l'Etat dans certaines villes et quartiers du pays occasionnant des pénuries d'eau. En outre, les enquêtes ont révélé que le seul canal privilégié par la SODECI pour informer les consommateurs est la radio nationale de service public qui a montré ses limites.

Sur la base du jeu des interactions entre les parties prenantes à la crise, il convient de souligner que la mise en œuvre d'une bonne stratégie de communication de masse, certes ne mettrait pas un terme à la crise infrastructurelle, mais jugulerait les dérives nées de la crise sociale entre autres les conflits sociaux et le sabotage des ouvrages hydrauliques.

Etant donné que la crise de l'eau est récurrente surtout en période de sécheresse, cette approche de la communication de masse pourrait faire l'objet d'une analyse du point de vue de la communication de crise en vue d'aider à la prise de décisions aboutissant à une solution durable.

Références bibliographiques

- Alexis A., 2015 : « Le calvaire des pénuries d'eau en Côte d'Ivoire », in *le Monde Afrique*, du 24 Mars 2015, p.8.
- Bessette G., 2004 : *Communication et participation communautaire. Guide pratique de la communication participative pour le développement*, Les Presses de l'université de Laval, 135 p
- Coulibaly S., 2018 : *Déterminants socio-économiques de la pénurie d'eau*, doctorant, IES, UFHB, p.35.
- Diouf J., 1994 : *La communication pour un développement à dimension*, archive de document de la FAO, 156 p.
- Froger S., 2005 : *La communication participative communautaire au Sénégal*, Mémoire de Master 2, université Grenoble 3, communication scientifique et technique, 176 p.
- Joseph K., 2018 : « L'eau est une préoccupation majeure en Côte d'Ivoire », in dépêche *Afro baromètre* du 3 juillet 2018, p. 11.
- Jean-Paul et alii, 2006 : *Place et rôle de la communication dans le développement international*. Québec, Presse universitaire du Québec, p.168.
- Konan A., 2018 : *Côte d'Ivoire : le gouvernement face à une vaste pénurie d'eau courante dans le Nord du pays*. Consulté le 19 janvier 2019 sur le site www.jeuneafrique.com.
- Koné J., 2018 : « l'eau est une préoccupation majeure en Côte d'Ivoire », in *Afro baromètre*, dépêche N0 218 du juillet, p.7.
- Lagade C. 1994 : *La communication sociale en période de crise*, Paris, édition A.F, 182 p.

- Leila T., 2005 : *La crise de l'eau : l'eau en Afrique coïncé entre mythes et réalités*. Consulté le 5 Février 2019 sur le site www.crisedeeauenafrique.
- Libaert T., 2009 : *La communication de proximité*. Consulté le 17 Décembre 2018 sur le site www.jeunesetverts.canalog.com.
- Margot T., 2008 : *Communication pour le développement et radios communautaires : le cas du Népal*, Mémoire de Master, Paris Sorbonne, 178 p.
- Ministère des Infrastructures économiques, 2016 : *rapport annuel sur la réalisation des ouvrages hydrauliques de Côte d'Ivoire*, MIE, Abidjan, 58 p.
- Mucchielli A., 1993 : *La communication participative dans le développement durable*, édition Entreprise Moderne, Paris, p 65.
- OMS, 2018 : *L'eau en tant que source de vie, une ressource de plus en plus rare*, OMS, Abidjan, p.17.
- ONEP, 2017 : *Rapport de la banque mondiale sur la fourniture en eau potable en Afrique subsaharienne*, ONEP, p.56.
- Pauchant S., 1998 : *De la notion de crise dans toute sa réalité*, université du Québec, 72 p.
- PUND, 2015 : *Les objectifs du millénaire de développement*, Abidjan, édition ONU, 82 p.
- PNUD, 2018 : *Objectifs de développement durable*, Abidjan, édition PNUD, N° 6, 61 p.

PREMU, 2018 : Conduite d'une enquête de satisfaction des bénéficiaires du
PREMU, Abidjan, rapport d'études, Arc Ingénierie, 235 p.

MINISTERE DES INFRASTRUCTURE ECONOMIQUES, 2016 : rapport annuel
sur la réalisation des ouvrages hydrauliques, Abidjan, édition
MIE, 33 p.

Raing J., 1984 : *Crise de l'eau potable en Afrique, quelle réalité ?*
Harmattan, 78 p.

Thierry L., 2018 : *Communication de crise*. Consulté le 2 février 2018 sur le
site www.comcrise.france.

Tiemoko A., 2018 : *Pénurie d'eau : la Banque Mondiale apporte 5
milliards à la Côte d'Ivoire*. Consulté le 22 Janvier 2019 sur le site
www.afrique-sur7.fr

LES FONDEMENTS LINGUISTIQUES DES CRISES SOCIALES EN AFRIQUE : L'ÉCLAIRAGE DE QUINE

Amani Angèle Konan Épse Grogue

Université Alassane Ouattara de Bouaké-Côte D'Ivoire

amaniangele@gmail.com

Résumé

Ce texte est une réflexion épistémologique à partir des thèses de Quine sur le langage qui a pour objectif d'indiquer l'implication du langage dans les crises sociales. La plupart des pays, notamment les pays africains, sont des pays multiethniques. Malgré le choix d'une langue nationale, ces ethnies ont un impact sur l'harmonie sociale. Lors des conversations, les propos sont traduits dans l'ethnie de chaque interlocuteur. Par la méthode historico-analytique et la méthode explicative, nous voulons montrer que les imperfections du langage induisent à la formation d'expressions anormales et créent des désaccords. Car, selon Quine, il y a une inscrutabilité de la référence, tant entre le mot et la chose s'intercalent des représentations qui sont subjectives. Plusieurs personnes ne peuvent pas avoir la même représentation en ce qui concerne le sens du même objet représenté. Ce qui rend difficile la communication. Il en résulte que le langage est l'une des causes des crises sociales en Afrique. Aussi, le principe de charité recommandé par Quine constitue-t-il un moyen pour éviter les crises linguistiques et par ricochet les crises sociales.

Mots-clés : crise sociale, ethnie, inscrutabilité, langage, référence.

Abstract

This text is an epistemological reflection based on Quine's theses on language which aims to indicate the involvement of language in social crises. Most countries, especially African countries, are multi-ethnic. Despite the choice of a national language, these ethnic groups have an impact on social harmony. During the conversations, the words are translated into the ethnicity of each person. Through the historical-analytical and explanatory methods, we want to show that language imperfections lead to the formation of abnormal expressions and create disagreements. For, according to Quine, there is an invisibility of the reference, so much between the word and the thing intercalates with the representations which are subjective. Several persons may not have the same representation as regards the meaning of the same object represented. This makes communication difficult. As a result, language is one of the causes of social crises in Africa. Thus, the principle of charity recommended by Quine is a way to avoid language crises and, by implication, social crises.

Key words : social crisis, ethnicity, inscrutabilité, language, reference.

Introduction

Tous les champs de réflexion et d'action de l'humanité sont en crise (système des valeurs, relations humaines, la science, la technique). Lorsqu'on évoque les crises sociales, l'on pense évidemment aux fondements économiques et financiers. Cependant, malgré les efforts des

dirigeants politiques et des institutions bancaires, les crises persistent et sont de plus en plus violentes.

Par conséquent, il est convenable de prendre en compte un autre paradigme, en l'occurrence, le paradigme linguistique de Quine, héritier de la tradition analytique. Pour cette philosophie, une analyse de la structure du langage doit nous donner une analyse de la structure des pensées. En effet, sa philosophie constitue une réflexion sur la nature humaine en tant que culture et langage. Dans certains pays, il y a la promotion de l'unité linguistique par l'adoption d'une langue nationale le wolof au Sénégal en est un exemple. Le français et l'anglais sont entre autres les illustratifs des langues internationales en vue de faciliter les conversations. D'où peut aussi venir les crises sociales ?

La crise des sociétés est une crise de la communication. En d'autres termes, la crise des sociétés trouve aussi sa justification dans celle de la communication, ainsi que le pense Quine avec sa notion d'inscrutabilité de la référence qui stipule que nous ne pouvons pas savoir avec exactitude ce à quoi renvoient les énoncés des autres.

Le désaccord entre interlocuteur viendrait d'une incompréhension mutuelle. Comment donc comprendre les implications du langage dans la production des crises sociales ? De cette interrogation primordiale, découlent plusieurs préoccupations qui se présentent comme suit : Quels en sont les fondements linguistiques ? Et comment envisager avec Quine leurs perspectives de solutions ?

Il est à noter que Quine ne traite pas des crises sociales dans sa philosophie. Cependant, son argumentation sur le langage permet de

montrer que les crises sociales ont aussi une cause linguistique et qu'à partir de cette cause il propose des solutions à la résolution de ces crises. Notre propos est de situer ce rapport dans la réalité africaine. Pour atteindre cet objectif, nous comptons mener notre réflexion suivant la méthode historico-analytique et la méthode explicative. Cela requiert à l'analyse trois axes qui s'énoncent comme suit : inscrutabilité de la référence dans la philosophie de Quine, crise linguistique ; crise sociale et le principe de charité quinnien comme solution aux crises sociales.

1. L'inscrutabilité de la Référentielle dans la philosophie de Quine

L'expérience humaine est une expérience linguistique, voire de communication intersubjective. C'est cette intersubjectivité intercommunicationnelle qui favorise la croissance humaine. Autrement dit, je me construis à partir de l'autre. C'est-à-dire que l'expérience humaine ne se fait pas en tant qu'un être isolé mais celle d'un être en rapport avec d'autres individus. Il s'établit la communication outil de transmission de leur idée respective. Témoigne W. V. O. Quine (1992, p.37) : « Les choses dont on dit couramment qu'elles se communiquent, à part les maladies, ce sont les idées. L'idée qui occupait un esprit se trouve reproduire en double, dirait-on, dans un autre. "Sondant l'obscurité d'un autre esprit", (...), il ne nous est guère facile de dire si la duplication est fidèle ». La communication est une question qui mobilise des attentes, l'imagination et autre. Le langage est le moyen de communication de toute connaissance. L'épistémologie dans une de ses traditions, prend la forme d'une analyse en vue de s'assurer que le langage ne fasse pénétrer dans la connaissance des notions ambiguës. La philosophie analytique ambitionne

d'approfondir la compréhension des concepts qui composent le langage pour en maîtriser toutes les nuances : « par l'étude, l'analyse exacte et approfondie de ces façons de penser du sens commun on parviendra peut-être à mieux appréhender la réalité » (J. O. Urmson, 1962, p.12). L'objectif est de trouver une méthode qui rende la philosophie scientifique. Pour y parvenir, il convient de produire une explication qu'on pourrait qualifier de philosophie de la pensée. La production d'une explication philosophique demande de se livrer à une analyse du langage témoigne M. Dummett (1991, p.13) :

Ce qui distingue la philosophie analytique en ses divers aspects d'autres courants philosophiques, c'est en premier lieu la conviction qu'une analyse philosophique du langage peut conduire à une explication philosophique de la pensée et, en second lieu, la conviction que c'est la seule façon de parvenir à une explication globale.

Une analyse de la structure du langage doit nous donner une analyse de la structure des pensées.

La véritable méthode requise par la science est celle de l'empirisme. Et cette méthode recommande de ne construire les théories qu'à partir de ce qui est observable. Cette recommandation vaut pour la philosophie du langage. À partir de cette conception, certains philosophes en l'occurrence Frege, optent pour l'univocité référentielle. En d'autres termes, il faut trouver un référent unique pour les mots du langage. Le référent d'un nom est l'objet qui est désigné par ce nom et son sens est la manière de désigner l'objet. C'est pourquoi les noms "étoile du matin" et "étoile du

soir" ont le même référent qui est Vénus. Mais ils ont un sens différent : « La désignation d'un objet singulier peut consister en plusieurs mots ou autres signes » (G. Frege, 1973, p.103). Un seul objet peut avoir plusieurs noms. Le référent est ce qu'il faut prendre en compte puisque le sens peut varier.

Par contre, Quine rejette la notion de signification telle qu'elle est perçue traditionnellement ; c'est-à-dire une entité idéale indépendante :

« Ce contre quoi je m'insurge plus particulièrement, c'est l'idée d'une identité ou d'une communauté de sens sous le signe ou d'une théorie de la signification qui en ferait une sorte d'abstraction supra linguistique, dont les formes du langage seraient le pendant, ou l'expression. En somme, c'est à la signification en tant qu'idée que j'en ai » (W. V. O. Quine, 1962, p.139).

Pour lui, il n'y a pas un noyau commun à plusieurs langues. Dès le moment qu'on dépasse les limites d'une communauté linguistique voire culturelle, la synonymie est opaque. Il critique de la sorte Frege qui estime que nos énoncés sont aisément intertraductibles. Il pense que pour comprendre ce que dit un interlocuteur, il est nécessaire de traduire ce qu'il dit. En d'autres termes, il faut traduire pour avoir accès à la signification, à ce que dit l'autre. Cette traduction se fait à partir des données de comportements. En ce sens que ce sont les seules données qui sont accessibles et qui mettent les interlocuteurs dans une situation concomitante : « dans l'entretemps, ce que nous avons devant nous, c'est tout l'appareil du comportement verbal tel qu'il est, et ses corrélations actuellement observables avec la stimulation » (W. V. O. Quine, 1977, p.59). Cependant, il y a un problème au niveau de la référence en ce sens que même le behaviorisme qui constitue le principe de pertinence chez

Quine pose problème car il n'est pas possible de savoir avec exactitude à quoi font référence les propos de son interlocuteur. C'est la raison pour laquelle Quine parle "d'inscrutabilité de la référence :

« Les termes "lapin", "partie non détachée de lapin", et "segment temporel de lapin" ne diffèrent pas seulement sous le rapport de la signification ; ils sont vrais de choses différentes. La référence elle-même se révèle inscrutabilité » (W. V. O. Quine, 1977, p.48).

Il y a une confusion dans la nomination précise de la chose qui se présente aux locuteurs. Il n'y a aucun moyen pour dire à quoi font référence exactement les propos d'un interlocuteur et même en se basant sur les données comportementales empiriques. Or pour Quine, il n'y a que ce moyen dont disposent les personnes en matière de signification et de communication. L'objet de référence n'est pas le même sous les différents vocables.

Celui à qui l'on parle est obligé de découper dans un premier temps les brides de mots de son interlocuteur qu'il entend et par la suite établir une correspondance entre ses propres mots et ceux de son interlocuteur. Cette action se nomme hypothèse analytique :

« on commence à poser des hypothèses analytiques, mais à titre de conjectures, bien avant que le travail (...) ne soit achevé, et elles servent à nous guider dans le choix des exemples à soumettre à l'examen » (W. V. O. Quine, 1977, p.112).

Le comportement n'est jamais un outil d'univocité de sens. Dès lors, plusieurs traductions différentes voire contradictoires entre elles peuvent être en accord avec le comportement observé. On ne sait pas dans la conversation de locuteur si chacun parle d'une partie ou de la totalité de

l'objet. La communication est biaisée par les multiples manières d'interpréter le comportement verbal de locuteurs :

« Des manuels pour traduire une langue dans une autre peuvent être élaborés selon des principes divergents, tous compatibles avec la totalité des dispositions à parler et cependant incompatibles entre eux. Dans un nombre incalculable d'endroit, ces manuels divergeront » (W. V. O. Quine, 1977, p.58).

Autrement dit, un même mot peut être traduit différemment par les interlocuteurs. S'il y en a cinq traducteurs, il est alors possible d'avoir cinq traductions du même mot. Rien ne garantit dans le comportement de l'autre que ce qu'il entend par lapin correspond à ce que son interlocuteur entend par lapin. Il n'y a aucun moyen de le vérifier. Les données comportementales donnent différentes références possibles ou autant d'ontologies. Et même lorsque l'on montre du doigt un objet, la confusion demeure car l'on ne peut pas savoir s'il s'agit d'une partie ou de la totalité de l'objet. Quine prend comme exemple le lapin :

« Si vous montrez un lapin du doigt, vous avez indiqué en même temps une phrase de lapin, une partie intégrante de lapin, une fusion de tous les lapins et un endroit où la léporité se trouve manifestée. Si vous montrez du doigt une partie intégrante de lapin, vous avez de nouveau indiqué les quatre autres espèces de choses ; et ainsi de suite » (W. V. O. Quine, 1977, pp.91-92).

Par l'indexation, il est impossible de différencier la partie et la totalité d'un objet.

Quine a pris cet exemple dans la situation interlinguistique c'est-à-dire l'expérience de pensée de la traduction radicale concernant uniquement une langue qui serait inconnue. Cependant, cette argumentation une fois admise est utilisable à l'intérieur d'une même

sphère linguistique tel qu'en Côte d'Ivoire où malgré les soixante ethnies le français a été institué comme la langue nationale en vue de faciliter la communication. L'indétermination va au-delà des langues et cultures qui sont éloignées pour toucher celle qui sont proche. Témoigne S. Laugier-Rabaté, (1992, p.17) : « Mais comme on le verra, la thèse d'indétermination dépasse la simple portée de cet exemple "radical" pour être elle-même radicalisée et généralisée à toute traduction, interlinguistique et intralinguistique ».

Certains concepts en Côte d'Ivoire ont suscité des crises entre les populations. En effet, la définition du concept d'ivoirité étant ambigu, elle sera l'une des causes de la crise sociale qu'a connue la Côte d'Ivoire. Lorsqu'une partie de la population dit "ivoirité" en vue de promouvoir la culture ivoirienne et certainement à inciter à la consommation des produits ivoiriens, d'autres comprennent xénophobie et exclusion.

Nous comprenons que le seul comportement linguistique d'autrui ne dévoile pas l'ontologie qui lui est immanente. Un même langage pourrait référer à des types différents et conduire à une ontologie différente sans être perçu de l'extérieur. L'inscrutabilité de la référence débouche sur la relativité de l'ontologie.

2. De la crise linguistique à la crise sociale

Le tournant linguistique en philosophie a véritablement commencé au début du 20^{ème} siècle. Les philosophes semblent se mettre d'accord sur ce qui constitue le leitmotiv de la philosophie à savoir l'analyse logico-linguistique : « Toute philosophie est "critique du langage" » (L. Wittgenstein, 1961, 4.0031). Il en résulte que la clarification du langage

devient la tâche préalable voire exclusive de la philosophie. Le monde est constitué de faits ou d'états de choses que le langage décrit ou présente. En mettant en cause les présupposés de la philosophie classique, la philosophie analytique met en lumière la complexité syntaxique et sémantique de nos énoncés et propose une nouvelle méthode en vue d'élever le langage au rang d'une véritable dimension de la pensée. Cette méthode a pour outil la logique : « La logique est le langage de la science. C'est elle qui permet de relier entre eux les énoncés de la science en ayant pour horizon et pour contrainte normative la vérité » (M. Olivier, 2015, p.169). C'est la logique qui permet de relier les énoncés de la science au réel. Son but consiste à résoudre les problèmes du langage en l'analysant : « Par l'étude, l'analyse exacte et approfondie de ces concepts et de ces façons de penser du sens commun on parviendra peut-être à mieux appréhender la réalité » (J. O. Urmson, 1962, p.12). Ces phrases concernées sont les énoncés susceptibles d'être vraie fausses : ce sont les propositions du type : " il pleut", "les réverbères sont allumés". En effet comme le signifie I. Yapi (2018, p.15) : « les propositions sont des énoncés déclaratifs porteurs d'informations et donc susceptible d'être vrais ou faux ». La proposition est pourvue de sens à condition qu'elle décrive un état de choses souligne L. Wittgenstein (1961, 4.023) : « La proposition est la description d'un état de choses ».

C'est à travers le langage que se fait la représentation du monde. Puisque le langage représente le monde, il doit tenir aux exigences logiques de toute représentation. Le langage est alors élaboré selon une logique qui lui impose les règles de formation autrement, il devient défectueux : « La

proposition est une image de la réalité. La proposition est une transposition de la réalité telle que nous la pensons » (L. Wittgenstein, 1961, 4.0031). Le but du langage consiste en la description du monde. La thèse de Quine sur l'inscrutabilité est qu'il n'y a aucun moyen de dire à quoi se réfèrent les termes singuliers d'un langage surtout à partir de l'ensemble des données empiriques comportementales actuelles et que ces données sont tout ce qui compte dans les questions de communication. Même si chacun d'entre nous ne connaît le langage que par le biais d'une éducation de son comportement verbal qui relève de son expérience propre, il n'en est pas moins vrai que les choses auxquelles le langage se réfère de la façon la plus simple et la plus directe sont du champ public. Cela est dû au fait que l'apprentissage du langage se fait au contact des autres par l'observation de la formation des mots dans leur bouche. Même lorsqu'un groupe linguistique apprend à utiliser un langage de façon uniforme à l'intérieur de ce groupe, il n'y a pas de raison de douter que les membres réfèrent à la même chose en prononçant les mêmes mots et que la compréhension se passe véritablement. Mais l'inscrutabilité est présente. Car chacun reste enfermé dans son propre appareil référentiel ne peut voir quel est celui de l'autre.

Toutes les phrases d'un discours ne sont pas des propositions : « Dans le langage quotidien il arrive très fréquemment que le même mot désigne d'une manière différente donc appartienne à différents symboles ou que deux mots, qui désignent de manière différente, soient utilisés extérieurement de la même manière dans la proposition » (L. Wittgenstein, 1961, 3.323). Wittgenstein va à cet effet abandonner cette

idée de proposition élémentaire en ce sens qu'elle fait tort à la variété du langage telle que les ordres, les questions. Il s'aperçoit que le langage a d'innombrable et diverses manières de son utilisation. Il n'est plus question de fixer l'usage correct du langage mais d'étudier les multiples façons de l'utilisation. En effet, je ne décris pas un état du monde lorsque je donne un ordre à quelqu'un. Exemple tu iras à l'école ! C'est ce que dénonce Austin c'est-à-dire le fait de ne considérer que les énoncés déclaratifs. Un grand nombre de nos phrases ne sont ni vraies ni fausses cependant elles sont dotées de sens.

En admettant que le langage n'est pas essentiellement descriptif, la logique ne peut prétendre rendre compte du fonctionnement du langage qui est plus riche et surtout divers. La signification d'un mot ne peut se réduire à son rapport aux choses car entre le mot et la chose s'intercale les représentations. La représentation est un tableau intérieur formé des souvenirs et des impressions sensibles c'est pourquoi Frege recommande de se fier qu'au référent :

« La représentation associée à un signe doit être distinguée de la notation et du sens de ce signe. Si un signe dénote un objet perceptible au moyen des sens, ma représentation est un intérieur, formé du savoir des impressions sensibles et des actions externes ou internes auxquelles je me suis livré. Dans ce tableau, les sentiments pénètrent les représentations ; la distinction de ses diverses parties est inégale et inconstante » (G. Frege, 1973, p.105).

La représentation se distingue du sens d'un signe qui peut être la propriété commune de plusieurs personnes. Celui-ci n'est pas partie de l'âme individuelle. C'est pourquoi Frege pense que la référence d'un nom propre est l'objet même que l'on désigne par ce nom, la représentation

que l'on lui associe est subjective et entre les deux se situe le sens. Les sentiments interviennent dans la représentation. Elle est subjective et diffère d'une personne à l'autre. Aussi, chez un individu, la même représentation n'est toujours pas liée au même sens :

« chez le même individu, la même représentation n'est pas toujours liée au même sens. Car la représentation est subjective ; celle de l'un n'est pas celle de l'autre. Et il est bien naturel que les représentations associées au même sens diffèrent grandement entre elles » (G. Frege, 1973, p.105).

Les représentations associées au même sens se différencient énormément entre elles. Plusieurs personnes peuvent comprendre le même sens par contre ils ne peuvent pas avoir la même représentation.

Quine parle à ce propos d'indétermination de la traduction. En effet, selon lui, la traduction d'un même état de chose observé par plusieurs personnes diffère d'un traducteur à l'autre. Car chacun se fait une idée de ce que dit l'interlocuteur :

« la thèse est alors la suivante [dit Quine] : Ces prétentions de la part de deux manuels peuvent l'une et l'autre être vraies et que néanmoins les deux relations de traduction pourraient bien ne pas être utilisables en alternance, d'énoncé à énoncé, sans déboucher sur des séquences incohérentes » (W. V. O. Quine, 1993, p. 78)

Lorsque deux individus se représentent le même objet, chacun d'eux a une représentation qui lui est propre. Comme le souligne A. Gallierand (2013, p.8) : « d'aucuns ont pensé qu'il valait mieux chercher les significations dans l'esprit humain, à l'intérieur de la conscience : chaque fois que j'entends ou je lis un mot, une image mentale se forme en moi ».

La représentation que l'on se fait est à l'origine du ressenti. C'est ainsi qu'un groupe ethnique ; une catégorie d'ivoirien ressent le concept

d'ivoirité comme une exclusion ethnique et religieuse. Ce rejet dont cette catégorie parlait trouvait échos parce que les autres ne comprenaient pas leur souffrance. Les deux catégories parlent de deux mondes différents : « Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution les scientifiques réagissent à un monde différent » (T. Kuhn, 1983 ; p.157). Cette situation génère des frustrations qui peuvent se transformer en conflit. Il y a une rupture de la communication. Les uns et les autres ne se comprennent plus chacun reste prisonnier de son monde :

« Le premier prétendait que toutes les réactions chimiques s'effectuaient selon des proportions fixes, le second que c'est faux. Chacun avançait à l'appui de sa thèse des preuves expérimentales d'importance. Ce n'en fut pas moins un dialogue de sourds et la discussion n'aboutit à rien » (T. Kuhn, 1983 ; p.184).

Il y a un problème de communication dû aux différences de significations associées aux mêmes termes. À partir du moment où les interlocuteurs ne parlent pas de la même chose, ils ne peuvent pas s'entendre. Le désaccord donne lieu à des malentendus. Et même lorsque dans les pays il existe une langue nationale tel dans la plupart des pays africains, les personnes en conversations ou qui lisent un texte, traduisent toujours dans leurs langues maternelles ce que dit l'autre pour mieux le comprendre.

Malheureusement, cette traduction pose problème en ce sens que certaines expressions peuvent avoir un sens contraire lorsque l'on passe d'une langue nationale à l'ethnie qui est une langue particulière liée à une partie qui compose le peuple de ce pays. À titre d'exemple nous pouvons citer la Côte d'Ivoire qui comporte soixante ethnies. On peut dire qu'il y a

une incommensurabilité les langues nationales et les différentes langues locales. Surtout que les langues nationales proviennent d'une culture différente de celle qui l'emprunte pour communiquer. Par conséquent tout ce qui est exprimable dans la langue nationale n'est pas nécessairement exprimable dans les langues locales.

L'objet de référence n'est pas le même sous les différents vocables : « pour une seule et même unité sémantique, il y a une multiplicité de représentations possibles » (A. Gallerand, 2013, p.76). Il y a une juxtaposition des représentations.

En ce sens que la plupart des populations en Afrique se définissent et s'affirment sur la base d'une affirmation ethnique. C'est l'idée que soutient J. Rex (2006, p.45) : « la quatrième forme primordiale d'attachement repose sur une langue partagée. Tout individu né dans une communauté entretient clairement une relation particulière avec les autres qui parlent la même langue ». En d'autres termes, la langue constitue un type d'attachement primordial. Au-delà des liens de parenté biologique les hommes se sentent unis à partir de la langue commune. Il en est ainsi aussi bien dans les zones rurales que dans les grandes villes. L'un des éléments les plus essentiels de l'affirmation ethnique consiste en une conscience du "nous" en laquelle s'enracine une forte solidarité entre les membres du groupe ethnique. À partir du moment où les liens de la solidarité générale d'une société se rompent, les hommes se replient sur les solidarités particulières de part et d'autre des clivages ethniques qui deviennent des fractures. L'ethnique devient dans ce cas, une ressource stratégique que manipulent les hommes politiques pour mobiliser des troupes. Les

populations qui s'estimaient évincées, réprimées, abusées et opprimées ont fait de leur appartenance socio- culturelle un symbole de résistance ou de contestation. Au lieu de chercher à construire une nation, ils faisaient resurgir les cadres ethniques. Dès lors, par l'ethnie et pour l'ethnie, des personnes acceptent de risquer leur vie et s'entretiennent.

La Côte d'Ivoire est l'un des pays africains qui a fait les frais du passage de la crise linguistique à la crise sociale à travers le concept "d'ivoirité". En effet, la définition de ce concept ne semble pas faire l'unanimité au sein de la population et sera perçu par une tranche des ivoiriens et des étrangers vivant en Côte d'Ivoire comme synonyme d'exclusion. Le même était ressenti voir représenté différemment dans la pensée des tranches de la population. La quête de la reconnaissance par cette tranche de la population aura pour conséquence la crise qu'a connue ce pays. Cette situation ivoirienne n'est pas un cas isolé, le génocide rwandais était soutenu par une crise linguistique et le Cameroun vit actuellement une crise tribale sur fond ethnique.

La diversité ethnique en Afrique doit être une richesse et non un outil d'exclusion voire de conflit. Il convient alors d'éduquer les populations à la citoyenneté et au respect des autres par le biais du principe de charité énoncé par Quine.

3. Le principe de charité chez Quine comme solution aux crises sociales

La pluralité ethnique est une réalité notamment en Afrique. Ce qui peut susciter des crises sociales. Pour résoudre ce problème qui est commun à la plupart des pays en particulier les pays africains, il convient

non seulement d'éduquer la population à la citoyenneté mais aussi d'établir des normes pour le vivre ensemble.

Il arrive que l'ethnie soit considérée comme l'élément primordial du rapport que l'on entretient avec les autres. Cependant, une telle conception comporte des dangers notamment la destruction de l'harmonie sociale. Autrement dit, il est possible qu'il y ait une instrumentalisation par la politique malgré l'existence de langue nationale. Le clivage ethnique a pris le dessus sur l'intérêt commun et a détruit le système démocratique. Le jeu politique se cristallise sur des consciences ethniques. En effet, les rivalités ainsi que la mise en compétition entre les partis politiques se sont faits sur la base ethnique. En ce sens que les populations adhèrent aux partis politiques non à partir d'un projet de société mais à partir d'une motivation sur un fondement ethnique.

L'éducation à la citoyenneté peut être comprise comme un ensemble d'aptitudes qui permettent de reconnaître les valeurs requises pour la vie commune et d'effectuer les choix et d'agir dans le respect de l'autre. En d'autres termes, elle vise à sensibiliser aux valeurs requises pour la vie commune dans la société.

En effet, il est communément dit qu'il n'y a pas de société sans norme c'est-à-dire des valeurs, des habitudes des croyances et des présentations collectives sans laquelle il n'y a pas de lien solide de vie sociale. La normativité est la capacité à produire ses propres normes à les faire évoluer pour permettre le fonctionnement de la société. Elle évoque une posture qui tend à réguler les rapports sociaux par des règles et des normes sociales. La norme est en effet, une valeur collective voire

supérieur. Autrement dit, le normal est ce qui se conforme à la valeur commune. La norme se conçoit statistiquement. En ce sens, elle devient un type. C'est ainsi qu'elle est conçue comme ce qui suit les fréquences en témoigne G. Canguilhem (1943, p.102) :

« Par la suite dans l'espèce humaine, la fréquence statistique ne traduit pas seulement une normalité vitale mais une normalité sociale. Un trait humain ne serait pas normal parce que fréquent, mais fréquent parce normal, c'est-à-dire normatif dans un genre de vie donné, en prenant ces mots de genre de vie au sens que lui ont donné les géographes de vie Vital de La Blache ».

La norme est une sorte de format standardisé. Autrement dit, la norme est une forme de standards et de conduites types adoptés par un groupe. Par conséquent, la norme influence ou conditionne nos communications qui impliquent la révision de nos stratégies d'information et d'échange sociale. Il s'agit de compromis à partir des idéaux défendus par les différents membres d'un groupe qui malgré leurs différences veulent maintenir leur identité par rapport à un autre groupe.

Cependant, il n'y a pas de normalité en soi, pas d'échelle des comportements tels qu'ils doivent être. À l'image de la normalité biologique, loin de permettre une décision à l'uniformité, suggère que la vie est diversité et que la diversité est vitale. On cherche ce que pense la plupart des personnes pour en faire une loi universelle. On établit la moyenne de ces concepts pour la société :

« L'existence d'une moyenne est le signe incontestable de l'existence d'une régularité, interprétée dans un sens expressément ontologique : "la principale idée pour moi est de faire prévaloir la vérité et de montrer combien l'homme est soumis à son insu aux lois divines et avec quelle régularité il les accomplit » (G. Canguilhem 1943, p.101).

Chaque peuple est amené à créer ses normes qui seront établies comme loi universelle. C'est l'idée développée par Wittgenstein à travers les jeux de langage. Il montre comment la pratique et l'usage et la pratique du langage lui confère une dimension normative. C'est parce les membres de la communauté sont amenés à dire ou à faire les mêmes choses dans les mêmes contextes qu'il peut y avoir des règles d'usage.

Les jeux sont certes nombreux cependant, ils ont une ressemblance de famille. Il faille une tendance générale à se comporter de telle ou telle manière ; à dire telle ou telle chose pour qu'un mot apparaissent. Chaque jeu de langage se caractérise par un ensemble de règles particulières de fonctionnement et d'usage. C'est aussi le point de vue de Austin qui s'inspirant de Wittgenstein pense souligne que le consensus est un critère de l'usage linguistique :

« Ainsi vous dites que la conformité des vues humaines décide de ce qui est vrai et de ce qui est faux ? Est vrai et faux ce que les hommes disent l'être ; et ils s'accordent dans le langage qu'ils emploient (...) Pour qu'il y ait compréhension "entente" au moyen du langage, il doit y avoir une conformité non seulement de définitions, mais aussi (...) de jugements ». (L. Wittgenstein, 1961, p210).

Il pense que les actes du langage sont basés sur des règles voire sur une normativité institutionnelle. Les réalités institutionnelles sont des créations humaines et n'existent qu'au sein de la communauté des hommes qui les a instaurés par intention collective. Pour Austin, c'est l'acte illocutoire (actent qui précisent comment nous employons la locution) est un acte conventionnel :

« L'acte illocutoire et même l'acte locutoire peuvent envelopper des conventions. Pensez à la révérence. C'est un hommage, mais

uniquement parce que l'acte est conventionnel ; et il est effectué uniquement parce qu'il est conventionnel » (J. L. Austin, 1970, p.117).

Pour qu'un acte dit illocutoire soit reconnu, il doit être dit et fait dans un cadre et une procédure par convention.

Quine met l'accent sur le behaviorisme qui consiste à se baser sur les énoncés d'observations dans le cadre de la traduction car pour lui c'est le moyen de mettre au même niveau d'information le linguiste traducteur et son interlocuteur qui se rencontrent comme il le dit :

« Une autre exigence est l'intersubjectivité : contrairement à l'expression d'un sentiment, l'énoncé doit provoquer un même verdict chez tous les témoins linguistiquement compétents de la situation. J'appelle ces énoncés "énoncés d'observation". (...) Succinctement dit, un énoncé d'observation est donc un énoncé occasionnel sur lequel les locuteurs de la langue peuvent s'accorder sur-le-champ au vu de la situation ». (W. V. O. Quine, 1993, p.23).

Cela permet d'établir des normes dans la société acceptable par tous pour l'éviction des crises sociales. On prendrait en compte des données non observables à partir des données empiriques à la satisfaction de tous. Quine énonce des normes dans le cadre de la diversité ethnique qu'il décrit à travers le principe de charité :

« Pas de nouvelles, bonnes nouvelles. Nous déchiffrons l'esprit de notre auditeur selon ce qui fut baptisé par Neil Wilson le "principe de charité". Notre impression d'avoir été bien compris est exagérée tout simplement parce que nous manquons de points de contrôle indiquant le contraire » (W. V. O. Quine, 1992, p.39).

Il ajoute par la suite :

« Et pour ne pas tomber dans le dogmatisme, quels critères de recharge pourrions-nous préférer ? Une traduction malicieuse peut rendre les locutions indigènes aussi étranges que l'on veut. Une meilleure traduction leur imposera notre logique » (W. V. O. Quine, 1977, p.99).

Une traduction est jugée sur sa manière de rendre la logique de la langue de l'autre. Étant donné que la logique est le propre de l'homme, même si nous avons l'impression au vue de la croyance de l'autre que celle-ci est étrange, Quine recommande au traducteur linguiste de se baser sur la logique de sa langue.

Le principe de charité énoncé par Quine, est un moyen de faciliter et permettre le vivre ensemble dans le respect mutuel. Car il permet de porter une réflexion sur le rapport à l'autre. Même si la compréhension de la langue de l'autre, part de sa langue, cela ne veut pas dire que la langue de l'autre en face n'est pas bonne ou correcte. Mais c'est parce qu'elle est a priori bonne qu'il faut substituer les croyances les unes au autres dans les cas où une croyance paraît illogique :

« Et pour ne pas tomber dans le dogmatisme, quels critères de recharge pourrions-nous préférer ? Une traduction malicieuse peut rendre les locutions indigènes aussi étranges que l'on veut. Une meilleure traduction leur imposera notre logique » (W. V. O. Quine, 1977, p.99).

Autrement dit, Quine demande de remettre la croyance de l'autre dans le bon ordre à partir de notre logique. Car la logique est universelle. En tant que telle, la logique est l'élément qui uni les hommes et qui les rend semblables alors que les crises surviennent de la différence.

Conclusion

Le langage, parce qu'il renferme des imperfections dues au fait qu'il ne permet pas de nommer avec exactitude l'objet dont on parle aussi qu'il prend en compte d'autres réalités qui le rende plus complexe que la

dimension à laquelle l'on la limite mérite d'être pris en compte dans la quête des fondements des crises.

La communication entre individu même dans un système intralinguistique pose problème car elle prend en compte aussi bien les données observables que les données non observables en l'occurrence les représentations qui sont subjectives. Ces derniers ne sont accessibles et compréhensifs que par celui qui le vit. C'est pourquoi Quine parle de l'inscrutabilité de la référence en ce sens qu'il y a une relativité de l'ontologie. Nous pouvons par conséquent retenir que le langage est aussi une cause des crises sociales que vit le monde de nos jours et en particulier l'Afrique.

Pour une sortie des crises sociales, il est judicieux de créer des normes telles que le principe de charité énoncé par Quine qui invite au respect de la différence en vue d'une société paisible dans une Afrique multiethnique.

Références bibliographiques

Austin J. L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

Canguilhem G., 1943, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Dummett M., 1991, *Les origines de la philosophie analytique*, Paris, Gallimard.

Frege G., 1971 : « Sens et dénotation », in *Écrits logiques et philosophiques*, trad. C. Imbert, Paris, Seuil, pp. 102- 126.

Gallerand A., 2013, *La philosophie du langage et de la logique*, Paris, Ellipses.

- Kuhn T., 2008, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. L. Meyer, Paris, Flammarion.
- Laugier- Rabaté S., 1992, *L'anthropologie logique de Quine l'apprentissage de l'obvie*, Paris, Vrin.
- Michel O., 2015, *Quine*, Paris, Les Belles Lettre.
- Quine W. V. ,1977, *Le mot et la chose*, trad. P. Gochet, Paris, Flammarion.
- Quine W. V., 1977, *Relativité de l'ontologie et autres essais*, trad. J. Largeault, Paris, Aubier- Montaigne.
- Quine W. V., 1993, *La poursuite de la vérité*, Paris, Seuil.
- Quine W.V., 1992, *Quiddités*, Paris, Seuil.
- Quine W. V., 1962 : « le mythe de la signification », in *La philosophie analytique (les Cahiers de Royaumont)*, Paris, Les éditions de Minuit, pp. 139- 187.
- Rex J., 2006, *Ethnicité et citoyenneté*, tad. C. Bertossi, Paris, L'Harmattan.
- Urmson J. O., 1962 : « l'histoire de l'analyse », in *La philosophie analytique, de Cahier de Royaumont*, Paris, éd. Minuit, pp. 11-39.
- Wittgenstein L., 1961, *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, trad. P. Klossowski, Paris, Gallimard.
- Yapi I., 2018, *Précis de logique élémentaire*, Bouaké, Le papyrus.

LA COMMUNICATION POLITIQUE AU TOGO : ESQUISSE D'UNE QUALIFICATION SOCIOLOGIQUE

Folly G. A.-Ekue-A

Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts/Université
de Lomé

ekue.gadam@gmail.com

Résumé

La communication politique est une pratique sociale fondamentale dans les Etats démocratiques où l'exercice de la liberté d'expression en tant que liberté publique se heurte très souvent aux réalités du mandat représentatif et à la légitimité populaire acquise par voie électorale dont se parent les gouvernants. Le Togo a connu un parcours politique assez tumultueux au rythme d'une dialectique communicationnelle par moments violente qui a mis aux prises, parti au pouvoir et opposition durant les années qui ont suivi la libéralisation politique. Le présent article se propose de décrire et d'analyser la trajectoire de cette communication politique en mettant en relief ses temps majeurs de rupture et d'innovation.

Mots clé : dialogique, propagandiste, communication-marketing, parti au pouvoir, opposition.

Abstract

Political communication is a fundamental social practice in democratic states where the exercise of freedom of expression as a public freedom often clashes with the realities of representative mandate and with the popular legitimacy acquired through elections by the rulers. Togo has gone through a rather tumultuous political process that has evolved

according to a violent communicational dialectic that pitted the government party against the opposition during the 1990s. The aim of this article is to describe and analyze the trajectory of this political communication by highlighting its major break-up and innovation times.

Key words: dialogue, propagandist, communication-marketing, ruling party, opposition.

Introduction

Le récent avènement en Afrique des nouvelles technologies de l'information a eu des incidences sur les pratiques communicationnelles des acteurs sociaux et politiques au sein de l'espace public. Les dynamiques de fabrication du consentement social par les pouvoirs publics et par les partis politiques à travers les hardiesses de la presse écrite ou des meetings de masse se sont complexifiées par l'introduction de nouveaux médias et par la rapide croissance de la culture politique des populations. Ce phénomène social inédit a modifié les conditions de mise en scène discursive de la position politique des acteurs au sein de l'espace public et a donné lieu au développement dans le champ social de nouvelles rationalités populaires quant au choix des élus.

L'étude du processus de problématisation de l'enjeu politique dans le discours politique est devenue depuis quelques années l'une des préoccupations majeures de la sociologie politique. Sur le terrain politique, on assiste à une montée en puissance de la communication politique en tant que déterminant majeur des processus de transformation sociale et politique des pays africains. Fait intéressant, bien que la parole ne soit pas

le seul medium privilégié de la communication politique, elle s'est révélée dans l'espace public des nouvelles « démocraties » africaines le principal outil de la mobilisation des valeurs communes entre les électeurs et les candidats. Particulièrement au Togo où le processus de démocratisation lancé à la fin des années 1980 n'a pas encore abouti à l'alternance au sommet de l'État, on observe deux discours politiques contradictoires, en l'occurrence celui du parti au pouvoir qui a survécu à l'ouragan de la libéralisation politique et celui de l'opposition, lutter pour gagner la sympathie de l'électorat. Ce jeu communicationnel complexe se construit autour de tentatives de contrôle d'une presse naissante vite déviée de sa fonction normative première et finalement acquise aux rôles alternatifs et épisodiques d'intermédiaire, d'informateur, de médiateur et de caisses de résonance privilégiées des acteurs politiques. C'est au point qu'à la suite de D. Wolton (1998, p.343) l'on peut dire qu'au Togo « la communication politique est devenue le véritable moteur de l'espace public ». L'objectif de cet article est de décrire et d'analyser la trajectoire de cette communication politique dès sa naissance jusqu'à la récente apparition du marketing politique, en mettant en emphase les différents temps de rupture ainsi que les dynamiques ayant déterminé ses innovations substantielles.

Notre réflexion s'inscrit dans une démarche scientifique essentiellement positiviste où il s'agira de conjuguer les exigences de l'intertextualité avec les contraintes méthodologiques qu'impose l'étude du fait social qu'est la communication politique. Ainsi, outre l'analyse documentaire et bibliographique, l'étude se base sur une enquête de

terrain relative à l'évolution globale de l'opposition togolaise. L'enquête a été menée, pour ce qui est des questionnaires, sur un échantillon varié d'environ 450 sujets soumis à des questions portant sur la nature, la communication et la stratégie politiques de l'opposition togolaise ; et pour ce qui est des interviewes, sur un deuxième échantillon bien plus réduit composé de 19 hommes politiques appartenant aux partis les plus influents et d'une trentaine de militants de tout bord au Togo. Ces derniers constituent des sources orales dont quelques déclarations ont été exploitées aux fins de la présente réflexion⁷³. Après avoir décliné les bases théoriques et sociologiques de l'analyse (1), nous présenterons la trajectoire de cette communication politique entre les différents modèles normatifs au sein de l'espace public togolais (2) et caractériserons plus spécifiquement le marketing politique depuis son émergence dans les années 2000 (3).

1- Les bases théoriques et sociologiques de l'analyse

Toute analyse savante de faits sociologiques requiert une clarification conceptuelle initiale et une présentation des perspectives théoriques d'analyse. Cette brève prémisse théorique se propose de faire ressortir le lien entre communication politique et régime politique, et de décliner les principaux modèles normatifs qui serviront à l'analyse et à la

⁷³ Cet échantillon a été principalement interrogé sur le bilan des 28 dernières années de vie politique togolaise et sur quelques conjonctures politiques particulières entre le mois de novembre 1966 jusqu'à la crise politique de 2017-2018 sans oublier les événements des années 1993-1994. Quant au premier échantillon il est opportun de souligner qu'il est très varié, étant composé d'étudiants, de fonctionnaires, de journalistes, d'hommes politiques, de militants politiques, de jeunes, des femmes et quelques diplomates étrangers en poste à Lomé.

caractérisation de la communication politique au sein de l'espace public togolais.

1.1. Communication politique et régime politique

La communication politique est un fait social qui s'affirme et s'effectue à l'aune de la relation d'interdépendance qu'elle entretient avec le modèle de gouvernance ou, mieux, avec le régime politique. L'exemple de l'Europe est à titre illustratif un reflet fidèle de cette consubstantialité entre communication politique et régime politique⁷⁴. L'histoire politique du Togo offre aussi quelques exemples qui montrent à suffisance cette interdépendance entre régime politique et champ médiatique.

Entre l'accession à l'indépendance advenue le 27 avril 1960 et l'élection présidentielle du 9 avril 1961 qui marquera le début de son histoire constitutionnelle, le Togo avait connu un régime parlementaire classique où les partis politiques d'opposition étaient libres de s'exprimer, de mener leurs activités de séduction des populations et ne manquaient pas de critiquer ni de désapprouver publiquement les actions du gouvernement sans aucune réaction restrictive de la part de ce dernier. Ce fait a d'ailleurs été reconnu par l'ambassadeur français Henry Mazoyer dans un de ces rapports du mois d'octobre 1960 (F. Ekue, 2016, p. 286).

⁷⁴ Lorsqu'en effet le processus de sécularisation a imposé le glissement du principe de la légitimité du pouvoir politique du « divin » vers le « démos » (entendre peuple), entraînant *de facto* l'éclipse des royautés, il y a eu une certaine libéralisation de la parole et un développement subséquent de la communication politique au sein des respectifs espaces publics des pays d'Europe. Dans les républiques ou les monarchies constitutionnelles qui ont été successivement mises en place la mobilisation de la sympathie et du suffrage populaires devint une clé essentielle de l'action et de la communication des acteurs politiques. À chaque régime politique, son régime de communication politique.

Mais au lendemain des élections présidentielles d'avril 1961, il n'en a plus été de même puisqu'à cause du coup d'état manqué de janvier 1961, le régime de S. Olympio a restreint drastiquement la liberté d'expression et d'action des partis de l'opposition. L'impact sur la presse de ce changement d'approche dans la gouvernance politique a été immédiat : en quelques mois seulement plusieurs organes de presse de l'opposition comme *Les Échos du Togo*, *Notre Combat* ont disparu, laissant place en 1962 à Togo-Presse journal d'État finalement créé pour promouvoir l'unité nationale (B. Rambaud, 2006, pp.57-76).

Au-delà de ces évidences sociologiques du lien entre régime politique et modèle de communication politique, l'érudition politique classique (Aristote, 1982, pp.197-201) et contemporaine avait établi qu'il existe des modèles communicationnels pour chaque type de régime politique. En voulant par exemple proposer un classement scientifique des régimes politiques à partir du critère sociologique qu'est le degré de consensus exigé des gouvernés, Philippe Braud affirme que « Les démocraties pluralistes légitiment les désaccords politiques ; les régimes autoritaires en prohibent l'expression publique ; les systèmes totalitaires ambitionnent de les extirper en remodelant les mentalités » (P. Braud, 2006, p.216). Mais si la valeur et les dimensions de la communication politique dépendent de la nature des régimes politiques, le régime politique n'est toutefois pas le seul facteur social qui en détermine l'évolution ni le développement. Les démocraties pluralistes d'Europe par exemple, ont toutes connues l'irruption du marketing politique sans avoir périclité vers des formes de gouvernement drastiquement différentes. Il convient alors d'analyser

plutôt les modèles de communication politique en lien avec les caractéristiques sociologiques qui déterminent leur émergence et leur effectuation dans le temps.

1.2. Les modèles de la communication politique

Pour qu'il y ait communication politique, quatre conditions minimales sont essentielles : le cadre nécessaire pour qu'un acteur puisse produire, diffuser et soutenir un énoncé politique ; les conditions qui permettent la réception par un tiers de l'énoncé politique émis ; l'absolue existence d'un espace public, c'est-à-dire les conditions de mise en place d'un récepteur collectif ; et enfin la présence de médias pour la transmission de l'énoncé politique (G. Achache, 2008, pp.103-112). C'est la combinaison aléatoire de ces conditions qui détermine les modèles de communication politique qu'une société puisse expérimenter. Une certaine érudition scientifique inspirée de l'observation positiviste de la vie politique en Europe a recensé trois différents modèles de communication politique que la sociologie politique reconnaît et traite en tant qu'objet d'étude : le modèle dialogique, le modèle propagandiste et le modèle marketing encore appelé marketing politique.

Le modèle dialogique a pour principe légitimateur la raison et se caractérise par le double sens d'échange d'idées, de parole, de rationalité et d'argumentation entre les acteurs de l'enjeu politique (G. Achache, idem). Ce modèle a limité la communication politique à un cercle retreints d'homme en mesure de dialoguer, d'argumenter et « d'agir

stratégiquement »⁷⁵ par le discours politique. Il exclut toute violence communicationnelle et se fonde sur la nécessité de convaincre son auditoire par la raison⁷⁶. L'image ou toute autre représentation de l'acteur politique qui puisse interroger l'émotion, la sensibilité, bref la dimension psychologique de l'électorat est considérée inadaptée puisque privée, donc pas d'intérêt général. Achache estime que c'est ce trait précis du modèle dialogique qui explique pourquoi « les formes politiques qui posent le dialogue comme forme légitime de la communication politique, comme la république, suscitent une esthétique pauvre, en comparaison des esthétiques fascistes, staliniennes ou publicitaires » (G. Achache, 2008).

Contrairement au dialogique, le modèle propagandiste met plutôt en scène les émotions, les passions et les fougues des acteurs politiques (politiciens, journalistes et opinion publique). Il s'agit d'une communication politique très animée dont la légitimité repose sur l'affect et qui exploite les slogans mobilisateurs de sentiments collectifs d'appartenance commune et les grands discours transcendants qui ne peuvent être contestés par l'auditoire puisqu'ils échappent systématiquement à toute évaluation rationnelle et à la critique⁷⁷. Ce modèle est essentiellement de l'accomuniqué⁷⁸.

⁷⁵ Voir Habermas J., 1987 : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard

⁷⁶ C'est un mode aux conditionnalités élevées pour une société où l'éducation de base et la vulgarisation des connaissances politiques ne peuvent pas être banalement acquises. C'est ce qui explique que ce modèle de communication politique ait été longtemps marqué par un espace public très étreint, sélectif et réduit. Ici, la préférence est donnée au discours et à tout autre média discursif.

⁷⁷ Le modèle propagandiste ne vise que rarement l'électeur-individu-libre : pour la communication propagandiste, l'objectif c'est d'obtenir des comportements de masse. Ce modèle est propice aux révolutions et fonctionnel à l'entretien des partis de masse. Ses médias préférés sont les images, les symboles, le discours à sens

Quant à la communication marketing qui est la plus récente des pratiques communicationnelles en milieu politique⁷⁹, elle traduit le mieux une certaine conception globale, technologique et moderne de la communication politique (P. Maarek, 2007, p.35). C'est un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser l'adéquation d'un candidat à son électorat potentiel, de le faire connaître par le plus grand nombre d'électeurs possible et d'optimiser le nombre de suffrages (M. Bongrand, 2012, p.60). Le marketing politique vise la promotion d'un projet, d'un candidat, d'une idée ou cause politique, à travers les techniques de marketing commercial traditionnelles mais adaptées à l'objet politique (V. Sacriste, 2003, 76).

unique dont les traits mis en évidence sont moins leur contenu logique que la force, le rythme, l'énergie et le charisme qui s'en dégagent. Selon Durandin (1982), la propagande est la transmission d'un message politique qui vise à rallier les citoyens en recourant au mensonge ou en leur retirant toute possibilité objective de rejeter le message (Cialdini, 1993). Le communicateur propagandiste vise par conséquent à modifier la conduite des auditeurs dans son propre intérêt (Gareth S. Jowet et Victoria O'Donnell, 1986).

⁷⁸ L'acomunication est « une relation humaine de partage de sens qui s'inscrit dans une durée et dans un contexte donné entre altérités radicales, mais qui refuse l'égalité ou refuse la liberté de l'autre, que ce refus soit explicite (une interdiction, par exemple) ou implicite (on parle alors de manipulation) ». Voir Dacheux Eric, « Du consentement à la délibération : une critique communicationnelle du marketing politique », *Communiquer* [en ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 01 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019

⁷⁹ En tant qu'une des formes de la communication politique (Gerstlé, 2008) et probablement le seul qui soit purement instrumental puisque dépourvu d'idéologie (Achache, 1989), le marketing politique encore appelé « communication-marketing » (Décaudin, 1999) par opposition à la communication persuasive rhétoricienne, vient au secours des modèles dialogique et propagandiste dans une société en pleine mutation structurelle où l'offre politique malgré sa diversification est en crise. Technique de communication intrusive destinée à ajuster l'offre politique à la demande sociale, le marketing politique inclut la publicité, l'adoption de slogan, l'ostentation de l'apparence physique du candidat, le recours aux agences de communication et de publicité spécialisée, l'étude du marché électoral à travers les sondages et les enquêtes d'opinion, et enfin la segmentation du champ électoral.

Bien que la pratique communicationnelle dans les milieux politiques africains soit assez singulière, c'est au regard de ces modèles normatifs que seront abordées à la base l'identification, la description et l'analyse des temps de la communication politique au Togo.

2- La communication politique au Togo : entre propagande et marketing

La communication propagandiste a connu son âge d'or sous le Rassemblement du Peuple Togolais (RPT) qui en a posés les bases durant la période du monolithisme politique. Dans cette partie, nous présenterons les moments saillants de cette communication et déclinerons ensuite, en les analysant, les caractéristiques du marketing politique tel qu'il est apparu sur la scène durant le processus de redimensionnement du modèle propagandiste dans les années 2000.

2.1. L'âge d'or de la communication propagandiste

La communication propagandiste au Togo a eu son ancrage dans les années 1969 -1990. Œuvre du Rassemblement du Peuple Togolais (RPT), elle était marquée par une absence de différenciation entre communication politique et communication publique et par l'interdiction de toute autre activité politique partisane, mise à part celles du seul parti au pouvoir. Durant cette phase, le RPT et le Chef de l'État, Gnassingbé Eyadema, étaient seuls au cœur du discours politique dans l'espace public. La nécessité de créer un tissu social partageant les mêmes valeurs politiques et uni autour des symboles de l'État dirigé par le « guide » adulé, « aimé » et « soutenu par tous », n'a eu comme répercussion

communicationnelle directe que le recours à une propagande structurelle et légalement réglée. Le refrain de l'unité nationale n'était pas qu'un vain argumentaire à finalité sociale : c'était un discours éminemment politique dont tous les dispositifs d'effectuation étaient soigneusement mis en place. La propagande politique mobilisait presque toutes les couches de la société, depuis les plus hauts magistrats de l'État que sont les ministres, les hauts fonctionnaires, les directeurs des sociétés d'État, le corps professoral intégral, les corporatismes sociaux dont les syndicats et les associations de catégories, jusqu'à la jeunesse et aux femmes dont l'implication dans les animations publiques était remarquable (W. O. Yagla, 1978). Ce type de communication politique finalisée a renforcé le pouvoir du Chef de l'État, était relayé au sein de l'opinion soit par les médias d'état que sont *Radio Lomé* (créée en 1953), *Togo-Presse* (lancée en 1962) et la *Télévision togolaise* (lancée en 1973), soit par des structures artistiques et traditionnelles organisées⁸⁰ pour mettre en œuvre la stratégie d'animation politique et de déification d'Eyadéma (C.-L. Toulabor, 1986). Les populations et les élites étaient soumises à un processus d'homogénéisation idéologique rendu possible par l'exclusion de tous ceux qui tentaient de se soustraire à cette compaction ou qui ne

⁸⁰ Les groupes d'animation étaient nombreux et bien structurés, chacun avec ses entraîneurs et son animateur principal. Ils étaient généralement répartis par préfecture et jouissaient de la bienveillance des autorités préfectorales qui fournissaient toute la logistique musicale dont les instruments de musique, les uniformes, la sonorisation etc. Les danses et les chansons étaient enseignées durant des séminaires officiels organisés dans le cadre du parti. Les animateurs et les responsables de ces structures d'animation étaient pour la plupart des informateurs du parti unique et jouissaient d'un statut qui les affranchissait de l'anonymat social. Parmi les plus importantes structures artistiques ou groupes d'animation, parce que professionnels ou semi-professionnels, on peut citer les ARETO, l'Orchestre Radio-Lomé, le Mélo-Togo, etc.

partageaient pas l'affect commun et l'identité du sentiment politique produit. C'est sans conteste l'âge d'or de la communication politique propagandiste au Togo.

Les grâces de la libéralisation offertes par la loi n°91-04 du 12 avril 1991 statuant sur les partis politiques et de la loi du 30 novembre 1990 relative à la presse, ont été une panacée pour l'opposition et la société civile togolaises condamnées depuis deux décennies au mutisme⁸¹. Le fait sociologique important à retenir est que les nouveaux médias nés de cette mutation peuvent se regrouper en trois grandes catégories : les médias de l'opposition⁸², les médias de la mouvance présidentielle⁸³ et les médias d'État qui, n'ayant pas amorcé tout de suite le processus de différenciation du politico-partisan du public, ont continué de servir de caisse de résonance au Rassemblement du Peuple Togolais en condamnant ouvertement les partis d'opposition et en exaltant le sentiment d'union autour du président Gnassingbé Eyadema (B. Rambaud, 2006). Cette situation a concouru à la mise en place d'une *nomenklatura* médiatique

⁸¹ En quelques années le théâtre public s'est vu inondé de nouvelles figures politiques, des beau-parleurs qui se sont faits illustrés lors de la Conférence Nationale Souveraine (CNS), et représentant les innombrables nouveaux partis politiques ou les organisations de défense des droits de l'homme. Seulement onze ans après la libéralisation, on pouvait compter au Togo plus de 70 hebdomadaires et mensuels privés qui ne paraissent toutefois pas tous régulièrement, environ 8 télévisions privées dont la plupart ne couvrent que Lomé et ses alentours, et plus d'une cinquantaine de radio privées dont trois rurales qui ont reçu l'autorisation de la Haute autorité de l'audiovisuel et de la communication (HAAC) d'émettre mais qui ont marqué à des moments différents l'échiquier communicationnel local. Voir le Rapport final de la mission d'observation électorale de l'union européenne. Élection présidentielle mars 2010, p. 36.

⁸² Les plus en vue étaient Carrefour (1991), Crocodile, La Tribune du peuple (2002), La Dépêche (1993), Le Combat du peuple, Le Regard (1996), Le Reporter des temps nouveaux (1998), L'Évènement (1999), Motion d'information (1992).

⁸³ Tingo-Tingo (1998), Échos d'Afrique (2001), Politicos, Le Guide, Le Destin (2003), Le Clairon (2002), etc.

faite de deux principales rhétoriques symboliques dont celle d'autolégitimation produite par le parti au pouvoir et celle de la contestation mise en scène par l'opposition.

2.2. L'opposition togolaise et le parti au pouvoir pris au piège d'une communication propagandiste stérile

La communication de l'opposition était celle dont l'irruption dans la vie politique du pays aurait pu induire d'importantes novations structurelles en mesure de métamorphoser l'échiquier communicationnel national. En effet, l'activité productive de tracts et de diffusion de messages politiques clandestins à laquelle les leaders de l'opposition dont L. Gnininvi, P. Lawson, Okanse, Y. Agboyibo, A. Folly, Godwin Tété, etc., se sont adonnés longtemps dans l'ombre avant la libéralisation, laissait entendre que ces derniers avaient un agenda setting bien clair. Peut-être faut-il rappeler que durant la transition démocratique l'opposition a mené d'intenses activités communicationnelles souvent non-conventionnelles allant jusqu'à recourir à des médias clandestins comme ce fut le cas de la « radio liberté » qui a émis pendant plusieurs mois en itinérance⁸⁴. Une ancienne militante de la Convention Démocratique des Peuples Africains (CDPA) interviewée durant la phase de recherche documentaire n'a pas hésité à affirmer :

« Les soirs nous étions tous au chevet de nos radios pour capter radio liberté. C'est grâce à cette radio que beaucoup parmi nous ici ont compris ce qui se passait dans le pays. Les émissions n'étaient pas

⁸⁴ Cette radio, qui avait un *modus operandi* digne des techniques de communication révolutionnaire, a contribué énormément à la sensibilisation des populations de Lomé durant et après la conférence nationale dont elle rediffusait des extraits de discours particulièrement défavorables au régime.

régulières et la fréquence changeait aussi. C'est pourquoi nous nous organisons pour que ceux qui arrivent à la capter informent les autres et leur donnent la bande »⁸⁵.

Dans cette euphorie communicationnelle, le Chef de l'État, le parti RPT et tous les symboles de la République dont les médias d'État sont souvent pris de mire à travers des surnoms et des chants dont l'efficacité et le succès demeurent jusqu'à ce jour une curiosité sociologique : « le baobab », « Waetèklè⁸⁶ », « dépipés » ou encore « députains » pour stigmatiser les députés du parti au pouvoir (C.-M. Toulabor, 1998, p.68) ; et au titre des chants mobilisateurs on a entre autres « woa be lan me tou, woabe lan me gban »⁸⁷, « baba le von yovovia »⁸⁸, « fofo si nuse le »⁸⁹, etc. On assiste ainsi à la constitution d'une presse d'opinion et à la théâtralisation dans l'espace public d'un langage politique velléitaire où les faits et les commentaires sont imbriqués⁹⁰. Les contextes électoraux n'ont pas enregistré des changements significatifs.

⁸⁵ Militante du nom d'Afi Manavi interviewée le 28 août 2019 à Lomé (Ablogamé).

⁸⁶ Le terme signifie « vautour ». Dans l'imaginaire des peuples du Togo méridional, il s'agit d'un vautour qui doit être chassé pour que sa proie retrouve sa liberté. Le concept renfermerait par conséquent à lui tout seul tous les référents pour qualifier et le personnage du chef de l'État et la situation du peuple et le projet de l'opposition consistant à chasser ce dernier du pouvoir.

⁸⁷ Refrain populaire chanté par l'opposition togolaise signifiant « ils sont bloqués, ils sont défaits »

⁸⁸ Expression chantée signifiant « le grand chef a peur du petit blanc » et renvoyant à la confrontation entre G. Eyadema et Gilchrist Olympio.

⁸⁹ Littéralement « Toi le Grand à qui appartient la force et la puissance ». Ce chant se réfère à Dieu, qui est ainsi imploré par les foules mobilisées pour contrer les forces mystiques du chef de l'État.

⁹⁰ À titre illustratif, le RPT a été redéfini par la rue durant la campagne électorale législative de 1993 par comme « le Rassemblement des Profiteurs Togolais » et l'adjectif « rputain » a été lancé au sein de l'opinion.

L'élection présidentielle de 1998 a été marquée par des meetings, l'utilisation des tracts, de quelques affiches aux effigies des principaux candidats et par des discours construits autour de concepts mobilisateurs comme « l'heure du changement », le « départ du timonier », « *Ablodé, Ablodé, Ablodé Gbadja* », etc. Ce genre médiatique typique du modèle propagandiste est resté présent dans les pratiques communicationnelles de l'opposition même après les années 2000, puisqu'après l'élection présidentielle de 2003 *La Tribune du Togo* n'a pas hésité à désigner Eyadema comme « l'unique monarque inique »⁹¹. Dans sa parution du 10 juin 2003 le *Mode d'information* dépeint l'adversaire politique Eyadema comme un « voleur d'élections »⁹², et le *Carrefour* du 19 juin écrira « Qui a volé, volera ! C'est un dicton qui trouve la plénitude de son sens au pays du RPuTain »⁹³.

La vulgarisation par les médias ou à travers les meetings et la technique de « bouche à oreille » très usitée dans les quartiers populaires de la ville de Lomé de l'idéologie du changement réduite à une incantation itérative du seul vocable « changement », c'est-à-dire dépourvue de tout contenu technique et rationnel précis constituait le trait caractéristique commun à la communication politique orchestrée par la plupart des leaders de l'opposition⁹⁴. Comme le confirme un haut responsable de l'opposition :

⁹¹ *Tribune du peuple* n° 74 du 11 juin 2003.

⁹² *Motion d'information* n° 229 du 10 juin 2003.

⁹³ *Carrefour* n° 363 du 19 juin 2003.

⁹⁴ La carence de rationalité et d'objectivité dans le discours politique des opposants n'est pas généralisable à tous les leaders politiques qui se sont illustrés durant cette conjoncture politique. Certains leaders tels que Tavio Amorin du Parti Socialiste

« Ce qui nous importait était moins de faire connaître aux populations ce que l'opposition pouvait leur offrir une fois arrivée au pouvoir que de leur montrer la face hideuse d'Eyadema et du régime. Les chants du changement politique c'est nous qui les improvisions durant les meetings et les populations les scandaient. Il fallait que le message du changement passe et je vous assure qu'il passait »⁹⁵.

Que ce soit en 1994 et en 1998 où elle a participé aux élections législatives et présidentielles, ou en 2015 où le président G. Eyadema et le RPT ont quitté la scène politique nationale laissant la place à Faure Gnassingbé et à l'Union pour la République (Unir), la logique communicationnelle de l'opposition a été la même : l'instrumentalisation nostalgique d'un passé mythifié. Interrogé sur les événements du 12 juin 2012 organisés par le Comité Sauvons le Togo (CST), un militant de l'opposition a affirmé que « ce que nous voulions c'est le changement, c'est l'alternance ; qu'un autre vienne au pouvoir et quel qu'il soit nous sommes certains que le pays ira mieux. 38 ans du père plus 7 ans du fils, c'est trop, trop c'est trop »⁹⁶. Voici résumée l'âme intime d'une communication politique qui, malgré son intensité, n'est pas encore parvenue à octroyer aux acteurs politiques de l'opposition qui la portent, une victoire électorale à une élection présidentielle.

Panafricain (PSP) ou Claude Ameganvi formés en France et proches des milieux socialistes français se sont faits remarquer par le caractère bien plus technique de leurs discours politiques durant les plénières de la CNS.

⁹⁵ Interview réalisée le 28 juin 2019 durant un flash mob de l'opposition dans le cadre de la campagne pour les élections électorales du 30 juin. L'informateur, un haut responsable de l'opposition, notamment du Comité d'Action pour le Renouveau (CAR), un parti membre de la Coalition des 14 (C14) a requis l'anonymat.

⁹⁶ M. Amaglo Germain, militant de l'ANC. Interview réalisée le 21 octobre 2018 à Lomé (Cité Hôpital), à 10h25.

Devant une telle offensive communicationnelle mise en œuvre par l'opposition, le parti au pouvoir s'est vu contraint au début de la décennie 2000 de renforcer et de moderniser sa communication. Il a mis en œuvre une stratégie de communication qui l'a conduit d'abord à s'extraire progressivement du champ du débat politique stérile d'entre-deux élections pour se concentrer en tant que parti aux affaires sur la communication publique ; et à développer ensuite une communication politique d'autolégitimation qui est, quant à elle, demeurée essentiellement électorale. C'est ainsi qu'au lendemain de l'élection contestée de G. Eyadema en 2003, l'hebdomadaire *Le Clairon*, journal proche du parti au pouvoir, écrivait : « L'Éternel a écouté le peuple qui implore et accepté une fois encore de lui donner la victoire (...) [qui] n'est rien d'autre que la réalisation des souhaits des populations togolaises du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest⁹⁷ ». Quant à *Políticos*, un autre organe privé proche du parti RPT, il conclura « le peuple a parlé, Eyadéma a obéi, la cour constitutionnelle a consacré »⁹⁸.

Le parti RPT a aussi réagi lors de la campagne de la même élection à travers une surmédiatisation de l'image du Général Gnassingbe Eyadema. On pouvait voir partout dans les grandes villes du pays et particulièrement à Lomé notamment aux alentours de la cité dite de la Caisse, sur le boulevard du Mono non loin de l'Hôtel Palm Beach, plus loin vers l'Hôtel Sarakawa, au rond-point du Port, au carrefour GTA, à Atikoumé, sur le boulevard du 13 janvier et dans quelques quartiers de la banlieue, de

⁹⁷ *Le Clairon* n° 24 du 10 juin 2003, cité par Rambaud Brice, op. cit.

⁹⁸ *Políticos* n° 158 du 27 juin 2003, cité par Rambaud Brice, op. cit.

grandes effigies du président sortant le dépeignant dans diverses allures laudatives.

La métamorphose de la stratégie de communication politique du RPT, communication devenue progressivement plus persuasive que sensationnelle, était déjà présente en filigrane lors de la précédente élection de 1998 où le candidat a effectivement fait appel pour la première fois aux services d'une agence française de communication spécialisée en communication électorale. Il s'agit de l'agence d'Havas Advertising et de certains anciens journalistes de France 2 bien présents dans nombre de pays africains comme le Sénégal, le Congo Brazzaville, la Côte d'Ivoire où ils ont fait leurs preuves. « Rares sont les chefs d'État qui n'ont pas fait appel à eux, à un moment ou à un autre », estime Christophe Champin qui a étudié ce phénomène naissant de marketing politique dans les pays francophones d'Afrique (2001, pp.206-217). La société Image et Stratégie de Thierry Saussez aussi a été appelée au secours par le candidat du parti RPT dans le cadre de cette campagne électorale, qui enregistrait pour la première fois la participation de l'opposant historique Gilchrist Olympio de l'UFC. Il est aujourd'hui difficile de qualifier l'impact réel qu'a eu l'implication de cette agence de communication sur l'issue des élections. Et lorsque l'on considère que les relations entre Thierry Saussez et le gouvernement se sont dégradées à cause d'une déclaration faite par un de ses consultants, en l'occurrence François Blanchard, qui a affirmé dans un reportage de Thierry Vincent diffusé sur RFI, le 30 novembre 1998 : « J'ai vendu des assiettes, des tissus, maintenant je vends des présidents africains, et globalement, l'acte de vendre reste le même » (C. Champin,

2001, idem), on ne peut qu'être amené à postuler qu'il y a eu incommunication⁹⁹ et que les résultats atteints n'ont pas répondu aux attentes du parti au pouvoir.

3. L'irruption du marketing politique : contexte et caractéristiques naissantes

L'innovation par le parti RPT des techniques propres au marketing politique lors de l'élection présidentielle de 1998 a été dictée par la pression conjoncturelle du contexte, mais sa réplique aux présidentielles de 2003, 2005, 2010 et 2015 s'inscrit, elle, dans une perspective structurelle induite par des mutations politiques et socioéconomiques profondes en cours dans la société togolaise. Le Togo n'est toutefois pas un cas singulier car en général, comme l'a souligné D.-C. Martin, l'espace public et la culture politique sont en pleine mutation en Afrique (1998, pp.262-279). Lesdites mutations, qui ont rendu inévitable l'irruption du marketing dans la communication politique au Togo, sont essentiellement d'ordre social et politique.

3.1. La communication-marketing : une innovation communicationnelle inévitable

La société togolaise a connu en l'espace de quelques décennies (1995-2010) une métamorphose du tissu démographique et social qui a fait émerger une pépinière de jeunes gens n'ayant connu ni les sévices sociales

⁹⁹ Elle peut être définie comme le sentiment partagé de ne pas arriver à se comprendre (insatisfaction) ou la croyance qu'on est arrivé à se comprendre alors qu'il n'en a pas été ainsi et qu'il s'est plutôt agi de malentendu. Voir au titre des chercheurs qui ont effectué des travaux sur le concept Akoun (2002) ; Boudon (1989) ; Lepastier (2013) ; Robert (2005) et Wolton (2014).

et politiques du parti unique, sévices qui constituent le ferment de la propagande de l'opposition contre le parti RPT, ni les événements des années 1990, ou les ont vécus alors qu'ils étaient trop jeunes pour les comprendre. La masse démographique des grandes villes et des chefs-lieux de région a drastiquement changé¹⁰⁰. L'augmentation de la population a été suivie d'une amélioration sensible de la scolarisation sur fond d'un renforcement remarquable des structures de l'éducation¹⁰¹. Alors qu'en 2001, le taux d'alphabétisation des adultes ne dépassait pas 50 %¹⁰², depuis 2005 l'alphabétisation du pays a amorcé une rapide montée passant de 65 % en 2008 à 84 % en 2017¹⁰³. Cette mutation sociale a dû avoir des impacts sur le rythme de la propagande politique qui est manifestement en perte de vitesse dans une scène politique de plus en plus encline aux attraits du marketing politique.

La dynamique transformationnelle du secteur de l'information est aussi un facteur important dans le processus de régression de la verve propagandiste et de montée du marketing. L'apparition des réseaux sociaux, notamment WhatsApp, Facebook, Instagram, etc., a engendré le développement d'un certain activisme digital à usage des communicateurs politiques, qui touchent plus facilement les électeurs à partir de contenus

¹⁰⁰ Selon les données officielles au début des années 2000 Lomé est à 2 133 579 d'habitants, Atakpamé à 77 284, Kpalimé à 84 984, à Sokodé 104 708. Source : RGPH4, 2009-2010, Togo.

¹⁰¹ Par exemple pour l'année scolaire 2009-2010 le Togo a enregistré un taux net de scolarisation au secondaire 1 de 36,4% à raison de 39,9% dans la région maritime, 33,2% dans la région des plateaux, 37,7% dans la région centrale, 37,5 dans de la Kara et enfin 20,73% dans la région des Savanes, avec un nombre total d'élèves de 340103 et de 9185 enseignants. Les chiffres correspondants pour le secondaire 2 s'élèvent à 119929 élèves et 3928 enseignants. Source: Direction de la planification de l'Éducation et de l'Évaluation

¹⁰² PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2003.

¹⁰³ <https://www.populationdata.net/pays/togo/>

audiovisuels et de flyers relayant des messages synthétiques, quelquefois faux mais généralement persuasifs. Parallèlement, le cadre juridique de tutelle de la diffusion de l'information et du jeu concurrentiel a connu un saut qualitatif important¹⁰⁴. Même si ces garanties formelles ne sont pas toujours respectées par les institutions¹⁰⁵, elles constituent relativement la preuve d'une certaine évolution du cadre réglementant le jeu médiatique durant les élections.

Mais le facteur qui a plus eu de déterminisme sur la dépréciation progressive de la communication propagandiste en faveur de l'émergence d'une communication-marketing, est l'éclatement de l'Union des Forces de Changement en plusieurs partis politiques¹⁰⁶ dont aucun, mis à part le

¹⁰⁴ À titre illustratif, l'article 186 du code électoral dispose que les campagnes électorales pendant la campagne électorale, les candidats à la présidentielle ont droit à « *un traitement égal dans l'utilisation des moyens de propagande. Ils peuvent utiliser, à cet effet, les organes de presse d'État* ». Pour plus d'approfondissement lire la *Loi organique n° 2004-021 relative à la Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la Communication*.

¹⁰⁵ Voir les cas d'irrégularités et de discrimination vécus par certains candidats lors du scrutin présidentiel de 2010 qui ont été rapportés par la mission d'observation de l'Union Européenne. Le rapport met cependant aussi en évidence les efforts d'équilibrage fournis par les médias privés comme la TV7, la Radio Nana Fm ou encore Kanal FM qui avait accordé à OBUTS 16% du temps d'antenne et 20% à l'UFC pour ne citer que ceux-là, alors que les médias d'état réservent de manière flagrante un temps d'antenne démesuré à Unir, nouveau parti de la mouvance présidentielle. Voir Rapport final de la mission d'observation électorale de l'union européenne. Élection présidentielle mars 2010, p. 40.

¹⁰⁶ Durant la première décennie des années 2000, l'Union des Forces de Changement qui était le principal acteur de la communication propagandiste des années 1990 a connu une série de schismes ayant donné origine à plusieurs nouveaux partis politiques de l'opposition et à différents courants politiques recyclés en organisations de la société civile qui ont développé leur propre communication politique. Parmi les plus importants partis nés de la dissidence on compte la Nouvelle Dynamique Populaire de Gilbert Atsou, l'Alliance Nationale

faible rameau principal, ne peut plus légitimement revendiquer l'usage des grands slogans mobilisateurs des années 1990 et 2003. L'une des conséquences pertinentes de ces schismes de l'ancien bloc d'Ablodé fut la segmentation du territoire en plusieurs zones d'influence politique et idéologique : situation idéale à l'émergence et à l'affirmation d'une communication-marketing.

3.2. Les formes et caractéristiques d'un marketing politique encore à ses débuts

L'Union pour la République (Unir), né des cendres du parti RPT, est le premier parti à qui il est légitime d'attribuer la pratique du marketing politique au Togo. La persistante contestation populaire du parti et le subséquent rétrécissement de son électorat exigeaient la mise en place d'une stratégie communicationnelle finalisée à « ratisser large » : « UNIR doit redoubler d'efforts en terme de communication et de conservation de ses militants. Il doit chercher à conquérir plus de soutiens même dans les rangs de l'opposition »¹⁰⁷. Il s'agit donc pour l'Unir de recruter des militants même dans les rangs de l'opposition dont il est certain que tous les partisans ne pourraient manifester la même résilience face aux attraits et avances d'un parti au pouvoir qui contrôle l'administration, est riche et peut satisfaire une bonne partie de leurs besoins primaires : En outre, le parti « est résolument engagé sur la voie de la modernité. (...) [est prêt à

pour le Changement de Jean-Pierre Fabre, le Mouvement du Peuple pour la Liberté de Pascal Adjamagbo, les Démocrates de Nicodème Habia et le Front des Patriotes pour la Démocratie (FPD) de l'ancien ministre de la communication Djimon Ore.

¹⁰⁷ Source journalistique (Presse en ligne) : <https://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Medias/UNIR-doit-seduire-dans-les-rangs-de-l-opposition> mis en ligne 23/07/2019, consulté le 15 octobre 2019, 13h45.

examiner] les modalités pratiques pour renforcer sa communication politique partisane, (...) et exploitera les voies et moyens pour se mettre au diapason de l'évolution de la technologie »¹⁰⁸.

Les reflets de cette nouvelle orientation de la communication politique du parti sont perceptibles lors des élections présidentielles de 2010 et de 2015 où la ville de Lomé et les grandes villes du pays ont été inondées d'affiches géantes portant des messages publicitaires destinés à « vendre » le président sortant Faure Gnassingbe aux populations, messages élaborés sur la symbolique de son prénom : « Plus j'y pense, plus c'est Faure », « Avec Faure, nous sommes forts », « Plus haut, plus loin, plus Faure », « La force du changement, c'est Faure ». Pour l'Unir, le génie de cette opération marketing consisterait en le fait d'avoir aussi fait recours au slogan « changement » qui a été longtemps, sans conteste, au cœur du dispositif langagier de l'opposition, et de l'attribuer à Faure Gnassingbé. Il est manifeste qu'un important effort de conceptualisation du produit que représente ce candidat et de vulgarisation médiatique a été fourni ces dernières années par l'Unir pour refonder sa légitimité et défendre ses victoires électorales. Dans un article intitulé « Togo : le système Faure », le journaliste français Olivier Rogez attribue à ce parti un système moderne et multidimensionnel d'influence dont la plus visible des dimensions serait sans conteste la communication :

« Nul ne saura jamais combien le président Faure a réellement dépensé pour sa communication de campagne, mais la capitale Lomé a littéralement été inondée d'affiches vantant les mérites du président et

¹⁰⁸ Source journalistique (Presse en ligne) : <http://togopresse.tg/communication-politique-unir-lance-sa-plate-forme-digitale-unionpourlarepublique-com/>, consulté le 02 novembre 2019, 15h02.

de sa politique. Une grande partie de la presse privée a relayé durant des mois les thèmes identifiés par des cabinets de communication souvent étrangers comme Havas »¹⁰⁹.

À l'opposition togolaise aussi l'analyse sociologique pourrait reconnaître certains traits de cette douce transition communicationnelle : recours massif aux réseaux sociaux, emploi d'affiches publicitaires, vulgarisation de photos posters mettant plus en évidence les candidats. Cependant, sa communication contient toujours de fortes survivances propagandistes comme le montrent la prépondérance des marches de contestation ou de protestation publique et les messages inscrits sur les pancartes brandies par les militants : « Solution crise togolaise = Transitions-Élections » ; « l'arrêt du processus électoral unilatéral en cours » ; « la mise en œuvre des réformes constitutionnelles, institutionnelles et électORAles avant toute élection au Togo »¹¹⁰, ou encore « les vautours sont de retour : Cedeao-Ue-Ua, la guerre civile que vous voulez pour les Togolais n'aura pas lieu »¹¹¹. Cette verve propagandiste est perceptible aussi dans la compétition communicationnelle qui advient sur les réseaux sociaux.

¹⁰⁹ Ce fut le cas au Sénégal, lors de la dernière élection présidentielle de février 2000, qui a marqué la fin de 40 années de règne du Parti socialiste. Abdou Diouf, le président sortant, avait fait appel à l'équipe de Jacques Séguéla, président de la société Havas Advertising et publicitaire bien connu en France, pour avoir, dit-il, inventé la fameuse formule « la force tranquille » qui accompagna la victoire de François Mitterrand en 1981.

Voir aussi : Henri Konan Bédié, le président ivoirien renversé le 24 décembre 1999, les multipliait. Image et stratégie, la société de Thierry Saussez, s'est longtemps occupée de soigner l'image de la Côte d'Ivoire et d'un président fortement contesté.

¹¹⁰ Source : <https://fraternitenews.info/reprise-des-manifestations-de-rue-apres-togo-debout-la-c14/> Consulté le 15 novembre 2019, à 8h13.

¹¹¹ Source : <http://www.chroniquedelasemaine.com/singlepost-apres-avoir-traite-la-cedeao-de-tous-les-noms-d-oiseaux-lors-de-la-marche---la-coalition-de-l-opposition-quemande-la-reunion-du-comite-de-suivi--quel-cynisme---l-ue-apporte-son-soutien-ferme-au-processus-609> Consulté le 15 novembre 2019, à 8h18.

L'opposition n'est cependant pas la seule qui continue de recourir au modèle propagandiste. De l'avis de plusieurs militants, l'Unir qui a le plus modernisé sa communication politique continue lui aussi d'instrumentaliser de manière propagandiste la peur d'une alternance politique au profit des tenants de l'opposition traditionnelle :

« On nous a toujours dit et on continue de nous dire que si un opposant du sud venait au pouvoir, ce serait fini pour nous. Moi je l'explique ici à toute ma cour, à mes enfants et aux enfants de mes frères qui vivent sous mon toit. Nous avons émigré à Blitta depuis 1969 et nous avons toujours voté pour le RPT. Les hommes du sud ne nous inspirent pas confiance et quelques soient leurs efforts envers nous, notre avis est fait »¹¹².

Si ce discours a démontré son efficacité dans certaines préfectures du nord ou du centre Togo, il est par contre très relativisé dans la capitale ou dans les grandes villes de la partie méridionale où d'autres logiques interviennent dans le choix des élus par les électeurs. C'est ce que révèlent des interviewes réalisées dans la ville de Notsè, à 85 km de Lomé, à des anciens militants de l'UFC devenus tous membres du parti Unir :

« Que voulez-vous que nous fassions ? Les opposants ne donnent jamais rien. Ils parlent beaucoup mais ne donnent rien. Ils attendent que nous nous mobilisions avec nos propres moyens. Ce temps est révolu. Voyez vous-mêmes comment nous nous battons pour survivre. Unir nous soutient, il donne. Nous votons pour eux. Si quelqu'un veut que nous le suivions, il doit satisfaire nos besoins, il doit faire sortir les moyens »¹¹³.

Dans cette compétition communicationnelle qui n'est plus tout à fait uniquement idéologique, de nouvelles formes de rationalité ont donc fait

¹¹² Propos recueillis lors d'une enquête de terrain le samedi 14 juin 2019 à Blitta. M. Koudabi Georges, ex-militant du RPT, aujourd'hui d'Unir.

¹¹³ Frédéric Amégblé, instituteur à Notsè, ancien militant de l'UFC aujourd'hui militant d'Unir. Propos recueilli le 13 novembre 2019 à Notsè, quartier Ville 2.

irruption. Dans plusieurs endroits du Togo, la communication électorale se résume en effet à des meetings où les candidats se contentent de partager des tee-shirts, des produits vivriers, des biens de première nécessité ou de niche en fonction du statut des électeurs à convaincre. « C'est du vrai marketing dans le sens littéral du mot » affirme un enseignant militant de l'Anc dans le Tchaoudjo, « une espèce de troc du vote » continue-t-il « contre de l'argent »¹¹⁴. Mais à ce jeu concurrentiel matérialiste très prisé par le parti au pouvoir, sans doute à cause du caractère tangible et immédiat de ses résultats, l'opposition oppose un double langage de combat ou d'affection à l'endroit des populations. C'est ce qui transparait de la déclaration suivante de Mme Adjmagbo, coordinatrice de la C14, en marge des élections locales de juin 2019 : « Nous allons à ces élections comme à un combat. Il s'agira de combat corps à corps » avec nos adversaires politiques (...) être plus proche de la population et les aider à comprendre pourquoi il faut se mobiliser pour faire barrage au parti au pouvoir »¹¹⁵.

Conclusion

Traditionnellement marquée par une bipolarisation politique radicale, la République du Togo a connu durant les décennies 2000 une rationalisation progressive des discours qui animent sa vie politique. L'observation sociologique des pratiques communicationnelles des acteurs

¹¹⁴ Siki Amoukli, enseignant à la retraite, militant de l'Anc. Propos recueilli le 15 juin 2019 dans la préfecture de Tchaoudjo.

¹¹⁵ Déclaration affirme la Coordinatrice de la C14 dans le cadre de la préparation de la coalition pour les élections locales du 30 juin 2019. Source : <http://telegramme228.com/adjmagbo-aux-candidats-de-la-c14.html>, consulté le 07 octobre 2019

politiques, en particulier dans le cadre des compétitions électorales, a permis de relever la présence des trois modèles normatifs de communication politique à savoir le modèle dialogique, le modèle propagandiste et le modèle marketing. Une donnée se dégage toutefois de manière univoque de cette esquisse de qualification et de catégorisation scientifique de la communication politique togolaise : elle est essentiellement propagandiste mais semble avoir amorcé une transition vers un modèle hybride aux caractéristiques sociologiques connues qui mixe le dialogique au marketing et dont le référentiel normatif reste encore à conceptualiser. Ce qui semble corroborer la théorie de la communication puisque comme le souligne G. Achache (1989), le marketing politique est un modèle qui ne peut structurer seul l'espace de la communication politique, il existe à côté d'autres modèles. Au Togo il s'est développé progressivement durant la dernière décennie grâce à l'audace politique du parti Unir à qui reviendrait la paternité de son innovation.

Le marketing politique togolais présente cependant des traits très atypiques où le vote des électeurs fait souvent l'objet de marchandisation immédiate. Cette pratique, dont l'effectuation sur le terrain est rendue possible grâce à une certaine mentalité des populations et des leaders politiques, représente une curiosité culturelle qui pourrait être dépeinte comme du « marketing politique tropical » et qui mériterait d'être approfondie par l'analyse savante.

Références bibliographiques

- Achache G., 1989 : « Le marketing politique », *Hermès (La Revue)*, n°4, p. 103 – 112, [en ligne] consulté le 11 novembre 2019, url : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1989-1-page-103.htm> .
- Achache G., 2008 : Le marketing politique. Dans A. Mercier et F. Heinderyckx (dir.), *La communication politique* (p. 53-68), Paris, CNRS Editions
- Akoun A., 2002 : « Nouvelles techniques de communication et nouveaux liens sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, (112), 7-15
- Bellanger D., 1985 : *La persuasion*. Paris, Presses universitaires de France
- Bernard F., 2015 : « La théorie de l'influence en communication », *Hermès*, (70), 45-57
- Bessièrès D., 2009 : « La définition de la communication publique : des enjeux disciplinaires aux changements de paradigmes », *Communication et organisation*, (35), 14-28
- Bongrand R., 2012 : Une mémoire du marketing politique en France. Entretien avec M. Bongrand, Dans T. Stengers (dir.), *Le marketing politique* (p. 53-70), Paris, CNRS Editions
- Champin C., 2001 : « Le pactole de la communication politique en Afrique francophone », *Les Cahiers du journalisme*, n ° 9, Automne, pp. 206-217.
- Chomsky N. et Hermann E.S., 2008 : *La fabrication du consentement*, Paris, Agone

- Cialdini, R., 1993 : *Influence et manipulation*, Paris, First
- Dacheux E., 2019 : « Du consentement à la délibération : une critique communicationnelle du marketing politique », *Communiquer* [en ligne], 16|2016, mis en ligne le 01 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019. Url : <http://journals.openedition.org/communiquer/1914>; DOI : 10.4000/communiquer.1014.
- Gallopel-Morvan K., et al., 2008 : *Marketing et communication des associations*, Paris, Dunod.
- Gerstle J., 2008 : *La communication politique*, Paris, Armand Colin.
- Habermas J., 1987 : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Habermas J., 1997 : *Droit et démocratie*, Paris, Gallimard.
- Harsin J., 2018 : « Un guide critique des *Fake News* : de la comédie à la tragédie », *Pouvoirs*, n° 164, p 99.
- Lefort C., 1986 : *Essais sur le politique : XIXe et XXe siècles*, Paris, Seuil.
- Lepastier S (Dir.), 2013 : *L'incommunication*, Paris, CNRS Editions
- Maarek P., 2001 : *Communication et marketing de l'homme politique*, Paris, Litec
- Martin D.-C. (dir.), 1998 : *Nouveaux langages du politique en Afrique orientale*, Paris, Karthala/Kenya, IFRA, 1998, p. 262-279.
- Polanyi K., 1983 : *La grande transformation*, Paris, Gallimard.
- Rambaud B., 2012 : « La presse écrite togolaise, acteur et témoin de l'ère Eyadéma (1967-2005) », *Transcontinentales* [En ligne], 2|2006, document 5, p. 57-76, mis en ligne le 30 septembre

- 2012, URL :
<http://journals.openedition.org/transcontinentales/415>
- Robert P., 2005 : « De la communication à l'incommunication », *Communication et langages*, (146), pp. 3-18.
- Sacriste V., 2001 : « Sociologie de la communication publicitaire », *L'année sociologique*, 51(2), pp.487-498.
- Stengers T. (dir.), 2012 : *Le marketing politique*, Paris, CNRS Editions.
- Tisseron S., 2013 : Du marketing commercial au marketing de soi. Dans P. Bourgne (dir.), *Marketing : remède ou poison ?* (p. 55-76), Cormelles-Le-Royal, EMS Editions .
- Toulabor C.-M., 1986 : *Le Togo sous Eyadema*, Paris, Karthala, 1986
- Vilmer J.-B., Escorcía A., Guillaume M., Herrera J., 2018 : *Les Manipulations de l'information : un défi pour nos démocraties*, Rapport du Centre d'analyse, de prévision et de stratégie (CAPS) du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et de l'Institut de recherche stratégique de l'École militaire (IRSEM) du ministère des Armées, Paris, août 2018.
- Wolton D., 1989 : « La communication politique, construction d'un modèle », *Hermès*, (4), pp. 27-42.
- Wolton D., 2009 : *Informé ce n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Editions
- Yagla W. O., 1978 : *L'édification de la nation togolaise*, Paris, Le Harmattan.

Sources orales

N°	Noms et prénoms	Date	Lieu	Qualité	Age
1	Amaglo Germain	21 oct. 2018	Lomé	Militant, Anc	46 ans
2	Amoukli Siki	15 juin 2019	Tchaoudjo	Militant, Anc	73 ans
3	Amégblé Frédéric	13 nov 2019	Notsè	Instituteur, Unir	42 ans
4	Anonymat requis	28 juin 2019	Lomé	Responsable, CAR	53 ans
5	Manavi Afi	28 août 2019	Lomé	Revendeuse	55 ans
6	Koudabi Georges	14 juin 2019	Blitta	Militant d'Unir	69 ans

ENJEUX CULTURELS ET AFFIRMATIONS IDENTITAIRES DU FRANÇAIS ET DE L'ÉWÉ PAR LES ÉLÈVES AU TOGO : CAS DE LA COMMUNE D'AGOE-NYIVE

Koffi Agbéko Agbotro

Institut Supérieur de Philosophie et des Sciences Humaines Don Bosco

agbotropierre@gmail.com

Résumé

Il s'agissait de comprendre les implications culturelles et identitaires dérivées de la maîtrise ou non des langues française et éwé par les élèves des collèges d'Agoè-Nyivé, milieu péri-urbain du Togo. À partir du vécu de ces élèves, il a été mené dans une approche théorique interactionniste et sociolinguistique, des entretiens avec des autochtones dudit milieu. Il est montré qu'il existe des stratégies langagières et pédagogiques qui favorisent la construction identitaire, assurant ainsi l'intégration sociale de ces élèves. Il a été ressorti que le français demeure la langue officielle de scolarisation, mais l'éwé est le langage oral le plus utilisé à l'école. Il existe une différence identitaire significative entre l'usage et les représentations sociales des élèves sur l'éwé. Il urge de mettre en place des groupes socioculturels fondés sur une charte. Ceci va permettre d'élaborer et mettre en œuvre une politique linguistique cohérente entre les deux types de langues de communication.

Mots-clés : Français, éwé, culture, identité, Togo

Abstract

The aim was to understand the cultural and identity implications derived from the mastery or not of French languages and learned by the

pupils of the secondary schools of Agoè-Nyivé, a peri-urban area of Togo. Based on the experience of these pupils, it was conducted in a theoretical interactionist and sociolinguistic approach, interviews with indigenous people in the area. It is shown that there are languages and pedagogical strategies that promote the construction of identity, thus ensuring the social integration of these pupils. It has emerged that French remain the official language of schooling, but Ewe is the most widely used oral language at school. There is a significant identity difference between the use and the social representations of the pupils in Ewe. It is important to set up socio-cultural groups based on a support charter. This is to develop and implement a coherent language policy between the two types of communication languages.

Key words: French, Ewe, culture, identity, Togo.

Introduction

Au Togo, plusieurs langues sont en interaction, mais la langue officielle du pays, le français, occupe encore une place prépondérante dans la société, et ce à tous les niveaux sociopolitique, économique et éducatif. En témoigne l'analyse-diagnostic de l'introduction des langues africaines dans l'école formelle. Ce diagnostic a fait ressortir que pour plusieurs raisons, la promotion des langues africaines peine à se hisser au rang des langues dites officielles (M. M. Gangue, 2018). En effet, le français occupe une des fonctions prestigieuses et influentes aussi bien à l'école que dans les services administratifs. Contrairement à l'éwé, une des langues locales du sud-Togo, l'usage du français permet de garder un prestige particulier

dans le milieu intellectuel. Cependant, la tendance langagière qui se dessine à l'échelle nationale est l'éwé, devenue usuelle pour les jeunes scolaires (K. A. Agbotro, 2016). Cette langue tient une position forte, mais mitigée dans l'enseignement scolaire. Dans le paysage linguistique togolais où plusieurs variétés linguistiques sont en contact (K. A. Afeli, 2003 ; 2009 ; 2011 ; 2012) nous assistons à une interpénétration entre les langues locales et le français en présence (K. G. Agbefle, 2012), engendrant automatiquement un usage polyglossique (S. Hezlaoui-Hamelin, 2014). Un rapport d'interdépendance et de complémentarité caractérise les usages linguistiques au Togo et a rendu impossible l'analyse exclusive d'une langue sans prendre en considération les déterminants d'interdépendance et de complémentarité. Au Togo, l'une des finalités de la réforme éducative de 1975 consiste à permettre la promotion d'au moins deux langues étrangères. Ces dernières sont considérées comme celles d'ouverture sur le monde et de moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. Il s'agit du français, de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol qui cohabitent avec les langues locales dites nationales notamment l'éwé. Cette situation d'ouverture et d'échange culturel amène à une culture plurielle et au plurilinguisme chez l'apprenant. Quelles incidences l'appartenance socioculturelle des jeunes élèves peut-elle avoir sur leurs représentations sociales du français et de l'éwé ? Quelles sont les implications culturelles et identitaires dérivées de la maîtrise ou non des langues française et éwé par les élèves des collèges d'Agoè-Nyivé ?

Tout compte fait, à Agoè-Nyivé, milieu péri-urbain du Togo, les jeunes scolaires partagés entre l'éducation de la famille et celle de l'école vivent un bilinguisme tacite. En classe, ces jeunes élèves ont transposé leur univers ethnolinguistique et identitaire. « Je suis chez moi, sur la terre de mes aïeux », « le français ne ma langue pas » sont des expressions révélatrices qui marquent un très fort attachement sociolinguistique en dépit du rôle que le français joue dans leur scolarisation. En nous appuyant sur P. Chareaudau (2001), il ressort que lorsqu'un sujet s'exprime dans une langue, cela influence son mode de vie. Il change de comportement, de pensée et de mentalité culturelle. Dans ce contexte, cet article dévoile des enjeux culturels et représentations identitaires des jeunes élèves en rapport avec le français et l'éwé dans un espace péri-urbain du Togo. Il s'est agi de comprendre les implications culturelles et identitaires du français, langue officielle et celles de l'éwé, langue nationale chez les jeunes scolaires d'Agoè-Nyivé. En réponse à l'objectif, dans un premier temps, il a été indispensable à l'issue des analyses des données collectées, de décrire l'incidence que pourrait avoir l'appartenance socioculturelle des jeunes élèves sur leurs représentations sociales du français et de l'éwé et par conséquent sur leurs attitudes vis-à-vis de ces deux langues. Dans un second temps, il s'est agi de déterminer le rapport qu'ils entretiennent avec le français et l'éwé pour envisager une politique linguistique cohérente entre les deux types de langues de communication.

1. Méthodologie du travail

Ce travail s'est déroulé dans la commune d'Agoè-Nyivé, un milieu péri-urbain, situé à proximité de la ville de Lomé, capitale du Togo. Il

présente différentes caractéristiques traditionnelles et modernes sur divers plans avec plus de 258.389 habitants. Partant de la sociolinguistique, des interactions sociales entre les individus et du sens qu'ils donnent à leurs expériences, il a été essentiel et approprié d'adopter une démarche qualitative avec un choix raisonné de nos enquêteurs. En effet, sur les 285 élèves collégiens autochtones dénombrés dans 15 établissements scolaires d'Agoè-Nyivé, les investigations de terrain ont permis d'interviewer 71 élèves. Partant des 142 parents des 71 élèves de souche identifiés, 106 parents sont enquêtés pour recueillir leur histoire de vie pour comprendre les implications culturelles et identitaires du français et de l'éwé chez les jeunes scolaires. Enfin, 38 sur 50 enseignants(e)s sont interrogés dans des établissements scolaires. Les techniques de collecte de données utilisées sont les entretiens individuels. La méthode d'analyse des données est l'analyse de contenu (R. L'Écuyer, 1992) dans une approche sociolinguistique (L.-L. Calvet 2009) et interactionniste (G. Sensevy, 2007). La famille et l'école pouvant être vues comme une pièce de théâtre pour les élèves, une analyse s'impose pour comprendre les manières dont ces élèves, en conformité ou non, en difficulté ou non avec le français et l'éwé, arrivent à construire leur identité. Pour ce faire, il convient de s'intéresser aux sens que donnent les acteurs à leurs comportements dans le contexte où ils sont situés. Ce travail a permis d'interroger sur la vie des informateurs pour mesurer toute la portée des données qui nous sont fournies dans une démarche de doute cartésien. Dans la stratégie de codification des données pour l'anonymat de nos répondants, nous avons choisi pour les élèves, l'identifiant JS suivi d'un numéro et pour les parents

d'élèves, l'identifiant PE suivi d'un numéro. Quant aux enseignants ils ont pour identifiant EN suivi d'un numéro. À partir de l'analyse de contenu de notre corpus, une fois que nous avons codé les réponses données par nos répondants, nous sommes parvenus à des résultats suivants.

2. Résultats

2.1. Opinions et attitudes des élèves vis-à-vis du français et de l'éwé

En famille, les données recueillies auprès des élèves sur les perceptions et les comportements langagiers ont mis en relief que l'éducation de base se transmet aux enfants par l'entremise de l'éwé. Selon nos répondants, si le français est une langue apprise à l'école, la langue de la localité Agoè-Nyivé s'acquiert tout naturellement en bas âge, au contact de la famille, des parents et de l'entourage. L'usage de la langue éwé est perçu comme un outil de communication dans les familles et par conséquent concentré sur la production orale. En réalité, l'éwé constitue la première langue de communication apprise par les jeunes élèves d'Agoè-Nyivé. S'en suivent d'autres langues comme le français, l'anglais, l'allemand qui seront apprises dans l'espace scolaire.

Sur les 71 élèves du collège enquêtés, 60 ont affirmé que très souvent la langue utilisée donc en famille est l'éwé. Cette dernière subit des interférences linguistiques, mais reste la langue de communication. Par moment, ils y introduisent dans leurs conversations des expressions et des mots français. D'une manière générale, le constat fait sur l'emploi de la langue éwé au sein des familles permet d'avancer que tout dépend du niveau d'instruction des parents en français. En effet, d'après l'analyse de

nos données, le niveau d’instruction des parents a un impact considérable sur l’utilisation de la langue française ou de la langue locale au sein des familles. Pour ce faire, il a été constaté que les parents instruits en français disposent de beaucoup plus de facilité à utiliser cette langue avec leurs enfants en famille tandis que les parents ayant un moindre niveau d’instruction en français l’utilisent bien rarement ou presque pas en famille.

Les élèves ont estimé que le français est difficile et par conséquent moins utilisé dans les locutions verbales entre les membres de la famille. La plupart de nos répondants ont estimé que l’usage du français est supposé d’une nécessité au niveau scolaire et administratif, voire politique. Selon eux, c’est une langue vivante internationale permettant la communication avec le monde intellectuel. Il a été aussi mis en relief qu’à l’autre bout de cette représentation sociale, l’idée que le français est perçu comme l’apanage des intellectuels.

Il a été mentionné chez certains élèves, la difficulté de s’exprimer en français pour diverses raisons liées à la maîtrise de la langue française. À l’oral, ces difficultés sont liées en grande partie à l’articulation de certains sons du français. Ainsi, pour mettre en relief les quelques difficultés que ces élèves éprouvent en français oral, nous avons recueilli des productions de leurs discours. L’analyse de ces productions langagières a permis de constater quelques dysfonctionnements articulatoires liés à une mauvaise assimilation de certains sons du français. Les principales difficultés d’ordre phonétique en français ont été aussi relevées à partir de notre corpus oral.

Ces élèves ont des représentations négatives sur le français qu'ils ne maîtrisent pas et ne pratiquent que de façon formelle.

D'une manière générale, les élèves donnent une mauvaise impression du français et ont l'habitude de dire que : « le français ne ma langue pas (le français n'est pas ma langue ou je n'aime pas le français) » (extrait des propos de JS37).

Par ailleurs, il faut mettre en exergue l'existence d'une différence significative entre l'usage du français dans le milieu familial élargi et dans le milieu scolaire. De même, leur comportement langagier à l'école, d'une manière générale, est beaucoup plus concentré sur l'utilisation de l'éwé. Ces divers aspects susmentionnés sont bien visibles dans leurs déclarations et marquent l'idée d'un attachement des élèves à la langue locale qu'est l'éwé. Leur perception traduit leur culture langagière et leur héritage identitaire acquis des parents.

2.2 Rapport ethnolinguistique des élèves et leur ancrage identitaire

Les enquêtes menées auprès des élèves, des parents d'élèves et des enseignants ont permis de recueillir des informations sur l'importance de l'éwé. La majorité des répondants ont affirmé que l'éwé a servi et sert encore aujourd'hui aux parents à éduquer et former la jeune génération. La plupart des enquêtés notamment les élèves s'identifient à cette langue locale puisque dès leur naissance, le climat familial a fort valorisé les traditions de la langue éwé des aïeux en leur présence et leurs parents ont insisté réellement sur l'importance de parler l'éwé à la maison. Ce qui constitue une forme de conscientisation ethnolinguistique forte dans cette

langue. Ces jeunes élèves s'auto-définissent très fortement donc comme étant éwé par rapport aux aspects de l'identité française promue par l'école. Leur sentiment d'appartenance s'exprime à travers les déclarations suivantes : « je suis Éwé » (JS39), « je suis d'Agoè » (JS3), « j'ai le sang d'Agoè » (JS13), « mes parents sont d'Agoè » (JS43). Les élèves ont construit une identité sociolinguistique avec leur langue maternelle qu'est l'éwé. Pour certains parents enquêtés, « un originaire d'Agoè-Nyivé doit parler sa langue, par laquelle on le reconnaît natif du milieu » (PE10) et partant de là, il maîtrise la culture du milieu (« eno afe nye mi ha du alo eti le afe ») a affirmé PE4. Selon ces parents, les élèves ne peuvent que s'approprier la langue française en l'adaptant à leurs réalités sociolinguistiques et culturelles : ce qui n'est pas le cas dans le contexte de l'étude où la tendance langagière qui domine est beaucoup plus éwéphone. Certains pensent que l'enseignement en éwé présenterait des avantages (identitaires par exemple) pour leurs enfants et pourrait faciliter le travail d'enseignement-apprentissage à l'école.

Il a été mis en exergue aussi le fait que le français ne soit pas du tout usuel dans la plupart des familles et dans les espaces scolaires bref, qu'il soit une langue d'usage limité peut avoir des répercussions considérables sur la socialisation et sur la réussite scolaire des élèves. Le français, dont le nombre de locuteurs est moindre en famille tout comme à l'école entraîne sa négligence au profit de l'éwé. Cela a été confirmé dans ces déclarations ci-après : « il y a souvent de mots et expressions éwé qui reviennent lorsque tu sollicites un élève pour servir d'interprète, c'est pitoyable, à peine il arrive à faire la traduction, des phrases en éwé s'y introduisent. Ce qui fait

que très souvent les échanges en français ne sont pas fructueux » a dit PE5. Pour PE65 « les élèves commettent plusieurs fautes et erreurs grammaticales et de conjugaison... et pire encore, il ne faut pas leur demander d'exprimer leurs idées en français... c'est le comble ! Des fautes d'orthographe et autres » « parce qu'ils ne lisent pas... » a confirmé PE95. PE60 a déclaré que « l'expression en français des élèves n'est pas du tout bonne ; les élèves évitent la plupart du temps de discuter en français et on ne dirait pas que ce sont des élèves. S'ils s'efforcent de s'exprimer en français, tu vas en rire jusqu'à... ». Un vieux parent qui fut instituteur a exprimé qu' : « aujourd'hui, c'est désagréable le français oral des élèves et pire encore le français écrit des élèves (...) cela ne vaut pas la peine. D'ailleurs, les élèves s'expriment très rarement en français ».

Bien de déclarations des élèves ont montré qu'ils ont de la peine à s'exprimer en français ; en témoignent la réaction de JS 19 : « c'est l'été en famille ; je la parle régulièrement, mais avec mes camarades d'école, il nous arrive dans la cour de l'école que nous parlions aussi le français » ; JS 54 a affirmé que : « je suis obligé de parler le français avec mes amis et mes camarades qui ne parlent pas l'été ».

Ces déclarations attestent que certains élèves dans leurs relations sociales utilisent le français avec leurs amis et leurs camarades d'école. On remarque l'effet de la scolarisation dans le comportement langagier des élèves à travers l'usage qu'ils font du français avec leurs camarades de classe et avec leurs amis. Entre amis et camarades de classe, il leur arrive de parler français. La langue française représente ainsi dans ce contexte la langue commune, comprise par leurs amis et leurs camarades de classe qui

ne sont pas issus du même groupe ethnolinguistique qu'eux. Il faut rappeler que plus de 40 langues locales sont répertoriées au Togo et les individus qui se côtoient dans un lien social ne peuvent pas toujours appartenir au même groupe ethnolinguistique. Comme corollaire, le lien social a eu pour effet de favoriser l'utilisation de la langue française par rapport à la langue éwé.

Quant aux enseignants, l'école occidentale impacte la socialisation langagière des élèves. Ces derniers restent très fortement attachés à leur groupe ethnique. Ils adoptent des attitudes négatives à l'égard du français. Selon ces enseignants, les élèves s'expriment très souvent en éwé parce qu'ils ne pratiquent pas le français et leur niveau d'expression dans la communication écrite et orale est faible. Ces élèves utilisent une forme de français qui leur est propre : le jargon ou l'argot qui constitue pour eux des codes linguistiques pour s'exprimer. Ils utilisent différents dérivés et des emprunts lorsqu'ils s'expriment oralement en français et à l'écrit. Ces pratiques linguistiques sont bien remarquables dans les classes et en dehors des classes. Toujours, d'après certaines déclarations des enseignants, les élèves sont plus compétents oralement en éwé qu'en français. C'est pourquoi, selon eux, « le français permet (...) de maintenir et préserver bon gré mal gré la communication didactique en classe ». On en déduit que la maîtrise du français par les élèves n'a pas du tout développé chez les élèves une aspiration à s'auto-définir comme des francophones. Les propos des enseignants sur les compétences orales des élèves en français et en éwé se révèlent dans cette figure ci-après :

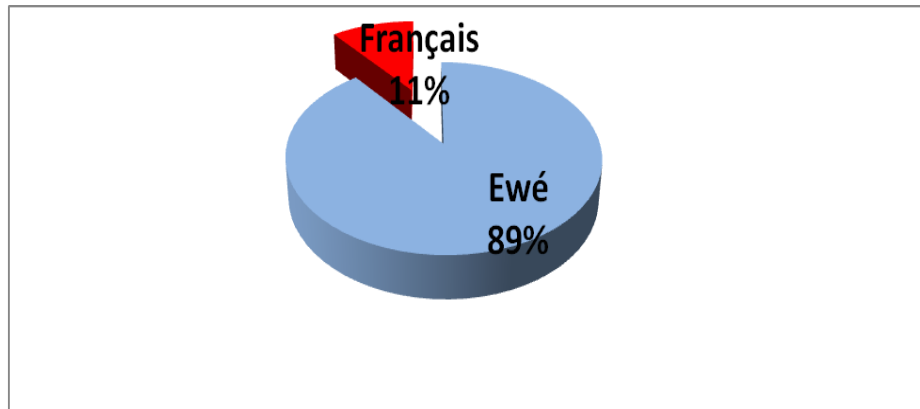


Figure : Expression en français et en éwé chez les élèves en classe
Source : notre enquête 2016

Au regard de cette figure, il y a une sorte de bilinguisme tacite qui se développe chez les jeunes élèves avec une prédilection de l'éwé.

Par ailleurs, certains des enseignants enquêtés ont avoué qu'ils font recours très souvent à la langue locale du milieu pour expliquer certaines parties du cours lorsqu'ils constatent chez leurs apprenants autochtones d'Agoè-Nyivé qu'ils ont des difficultés de communication et d'incompréhension en français. Ils ont affirmé que parmi les diverses stratégies dont dispose l'apprenant en situation de classe pour solliciter l'aide, « le changement de langue représente un moyen efficace pour focaliser l'attention de l'élève sur un besoin ponctuel dans l'effort de compréhension et de production orale ou écrite » (EN 20). Ceci permet à la plupart des élèves de comprendre la partie du cours qui leur pose problème dans le seul but de compenser leurs carences linguistiques en situation d'enseignement-apprentissage et pour maintenir la communication.

Par contre, certains enseignants rencontrés en interview, ne tolèrent pas la langue locale en classe pour des besoins de communication et d'explication. Ces enseignants ont affirmé que leurs élèves sont censés avoir des compétences orale et écrite en français. Pour ce faire, ce mélange de l'éwé et du français en classe à leurs yeux est perçu comme un défaut mettant en relief une connotation dépréciative des deux langues de communications.

2.3. Enseigner en milieu péri-urbain plurilingue : place aux pratiques langagières innovantes

Tout d'abord, il est à rappeler que le contexte sociolinguistique d'Agoè-Nyivé est bien complexe au regard des flux migratoires. Ensuite, dans l'espace scolaire où les élèves viennent de tout horizon social, l'affirmation de l'éwé par rapport au français, ne se fait pas sans heurts. Selon la plupart de nos enseignants répondants, des tensions paraissent entre diverses prises de position au sujet de la place des langues maternelles (kabyè-tem, éwé etc.) des élèves et de la diversité linguistique à l'école. Or, le français est la seule langue autorisée officiellement dans les services administratifs, dans les salles de classe et dans la cour de récréation. Pour eux, l'imposition du français, langue officielle du système éducatif togolais participe à une crise d'identité chez les élèves autochtones du milieu. D'après leurs propos, cela a des effets négatifs sur leurs apprentissages scolaires d'autant plus qu'ils ne s'expriment pas assez en français. EN12 a révélé que « les relations humaines et le respect réciproque des identités sont au cœur d'une éducation réussie ». Par voie de conséquence, « leur taux de réussite scolaire reste faible » a mentionné

EN10. L'été et le français constituent deux langues du répertoire langagier de l'élève. Elles sont des outils essentiels dans leur processus d'enseignement-apprentissage et ces élèves ne doivent pas s'en passer. S'en priver contribuerait au gaspillage cognitif de l'élève.

À la question « que faire pour corriger cette situation langagière des élèves dudit milieu ? », la plupart de ces enquêtés ont répondu que la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire doit être fondée sur des choix pédagogiques, éthiques et identitaires. Pour eux, dans leur posture enseignante, il est souhaitable d'adopter une position subtile en situation classe, de préconiser la valeur positive de nos langues maternelles à l'instar de l'été tout en tenant compte du bagage linguistique et culturel des différents élèves. Car pour eux, la diversité linguistique et culturelle est susceptible d'une part, de favoriser chez les apprenants, l'utilisation de leurs savoirs et de leurs habilités langagières dans différentes langues et d'autre part, d'être mobilisés activement dans l'appropriation de nouvelles compétences pour leur réussite. Cet esprit d'ouverture de nos répondants à l'égard du plurilinguisme dénote un clin d'œil sur la prise en compte des dimensions identitaires et socio-affectives des élèves en situation d'enseignement et d'apprentissage.

En dehors de tout ceci, il a été relevé chez les enseignants qu'au-delà de leur motivation pour une pratique langagière innovante, les compétences interculturelles des enseignants constituent un des aspects à considérer pour vivre la composante interculturelle en classe. Ils ont reconnu, en effet qu'il existe une carence d'homogénéité en ce qui concerne les compétences culturelles en été chez tous les enseignants ; ce

qui est tout à fait normal. Et selon l'enquête EN24 « c'est dommage que tous ses collègues n'aient pas le même niveau de connaissances de la culture éwé. Ce qui rendrait difficile la tâche ». Il ressort ainsi que la méconnaissance des enseignants sur la politique de l'interculturalité a un impact considérable sur les enseignants et leurs apprenants, les rendant lacunaires au plan culturel. Il s'avère nécessaire de promouvoir en lieu et place, la formation des enseignants à l'interculturel pour le vivre ensemble.

3. Discussion

Le français et l'éwé font partie de la réalité quotidienne des élèves autochtones du milieu d'Agoè-Nyivé. Les résultats relatifs aux deux langues de communications enseignent que la langue éwé reste dominante dans le langage oral aussi bien hors de l'école que dans l'espace scolaire. Et pourtant, le français est la langue officielle d'enseignement et d'apprentissage scolaire. Il s'agit du pôle « de l'identité linguistique revendiquée » (A. Pilote, 2004, p.182) par ces élèves autochtones du milieu Agoè-Nyivé et qui proviennent généralement des familles où les interactions se déroulent principalement en éwé. Cependant, il faut dire que cette identité revendiquée est influencée par des messages identitaires transmis par les enseignants qui se manifestent de différentes manières. Par exemple, des enseignants enquêtés posent un jugement normatif sur les habilités linguistiques des élèves du milieu Agoè-Nyivé. C'est dans cette logique que D. Maleme (2018) illustre les réalités sociolinguistiques et culturelles dans la problématique d'affirmations identitaires. Selon elle,

« la fonction communicatrice d'une langue, soit la plus évidente (...), n'épuise pas, à elle seule, le rôle que peut jouer une langue au sein d'une communauté. Une langue n'est pas qu'un outil qu'on pourrait substituer comme on l'entend et quand on veut par un autre, pourvu que l'on puisse communiquer. Toute langue reflète, tant par son vocabulaire que par sa syntaxe, le découpage de l'univers tel qu'il est conçu par la culture, la pensée collective de la communauté dont elle émane. C'est dire alors qu'il y a une relation d'interdépendance entre une langue et sa communauté » (D. Maleme 2018, p.49).

À la lumière des résultats de l'étude, il convient de dire qu'«il est facile d'imaginer les difficultés que rencontre l'élève (africain) lorsqu'il est, à l'école, exposé à une langue complètement différente de celle de son milieu familial » (M. A. Quashie, 2007, p. 34). Une telle pensée vient confirmer la situation que vivent les élèves enquêtés en zone péri-urbaine d'Agoè-Nyivé. C'est la raison pour laquelle, C. Sabatier (2006), expliquait déjà que l'école se doit de poser un regard différent sur l'hétérogénéité de la salle de classe afin de prendre en considération les diverses formes de capital linguistique et culturel des élèves dans ses pratiques pédagogiques. En effet, dans le processus d'assimilation et de construction identitaire et ethnolinguistique, les élèves de notre contexte d'étude s'engagent plus envers leur communauté d'appartenance qu'envers la communauté francophone. Ces élèves restent très attachés à l'éwé au détriment du français. Ce résultat s'inscrit dans la logique du rapport du colloque de l'Institut Culturel Africain (ICA, 1984) en ces termes :

« La langue fait partie intégrante de la culture dont elle n'est qu'un aspect...on ne peut placer d'un côté la langue et de l'autre la culture comme si la culture se réduisait à une sorte de liquide neutre susceptible d'être versé sans dommage dans n'importe quelle outre » (ICA, 1984, p. 211).

En outre, l'analyse de nos résultats a montré d'une part, que la famille est en pleine mutation et en interaction avec l'école et d'autre part, que le français est l'un des héritages coloniaux, « difficile à gérer ». L'influence de l'école dans la vie de ces élèves à travers l'enseignement-apprentissage en français montre que l'attachement à leur identité ethnolinguistique leur permet de résister à la politique d'assimilation par la langue française. Les résultats présentés concordent avec les idées de K. Deveau, R. Landry et R. Allard (2006) qui affirment que l'estime de soi correspond au degré auquel l'appartenance au groupe contribue à une conception de soi positive ou négative envers le groupe, sa langue et sa culture. À ce niveau, les résultats montrent clairement en lien avec la théorie interactionniste, que non seulement, il est permis de constater des variations linguistiques selon l'importance accordée au français et à l'été, mais aussi de constater dans tous les cas que les deux langues sont pensées en relation en famille et à l'école.

Conclusion

Rendre compte des enjeux culturels et affirmations identitaires des langues françaises et été par des élèves de la commune d'Agoè-Nyivé, c'est avant tout s'inscrire dans une approche sociolinguistique en prenant en considération les différentes interactions sociales. La présente étude nous en éclaire et met en exergue qu'il existe non seulement des stratégies langagières, mais aussi des pratiques pédagogiques qui favorisent la construction identitaire, assurant ainsi l'intégration sociale des élèves. Il ressort des analyses des données recueillies que le français demeure la langue officielle de scolarisation, mais l'été est le langage oral le plus

utilisé aussi bien à l'école qu'en famille. Que faire pour réussir au mieux l'éducation de base et la construction de soi chez ces jeunes élèves dans un contexte péri-urbain comme celui d'Agoè-Nyivé? Un nouveau contexte pédagogique mérite d'être pensé : innover dans le dispositif éducatif en élaborant une charte d'accompagnement sociolinguistique et culturelle pour l'éducation des jeunes scolaires. Ceci va permettre d'élaborer et mettre en œuvre une politique linguistique cohérente entre les deux types de langues de communication, car « est perdu celui qui ne sait pas d'où il vient » un dicton africain. Une piste de recherche-action reste envisageable, car, il aurait aussi fallu mener une autre étude en prenant des élèves issus d'un contexte différent pour comparer les résultats, par exemple des élèves des familles d'une autre culture. Par ailleurs, une expérimentation dans une école pilote d'un dispositif d'accompagnement socio-éducatif et ethnolinguistique reste nécessaire tout en créant une franche collaboration entre l'école et un groupe social. Ainsi, une réflexion s'impose : quels aménagements sociolinguistiques cette collaboration nous permettra d'envisager pour une compétence d'expression orale et écrite en français et en éwé voire, pour élaborer et mettre en œuvre une politique linguistique cohérente entre les deux types de langues de communication dans la commune d'Agoè-Nyivé ?

Références bibliographiques

Afeli K. A., 2003 : *Politique et aménagement linguistiques au Togo : bilan et perspectives*, Thèse pour l'obtention du Doctorat d'État.
Option : linguistique inédit, Université de Lomé, Togo.

- Afeli K. A., 2009 : « Aires culturelles et multilinguisme au Togo : des ressources potentielles pour une intégration régionales » dans Goeh-Akué N'buéké Adovi (Ed), *Les Etats-nations face à l'intégration régionale en Afrique de l'Ouest. Le cas du Togo*.
- Afeli K. A., 2011 : « La problématique du concept de langue nationale », in *Mosaïque, Revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines*, N°011, pp.39-50.
- Afeli K. A., 2012 : « Les langues africaines et le développement », in *Mosaïque, Revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines*, N°011 décembre 2011, pp. 29-40.
- Agbefle K. G., 2012 : *L'enfant, l'école et les langues nationales en Afrique Noire Francophone : la question de la langue d'enseignement à l'école primaire au Togo*, Thèse de doctorat inédit, Université de Lomé.
- Agbotro K. A., 2016 : *Dispositifs éducatifs et construction identitaire des jeunes scolaires en milieu péri-urbain au Togo cas du milieu d'Agoè-Nyivé*. Thèse de Doctorat unique en sciences de l'éducation non publié, Université de Lomé.
- Calvet L-J., 2009 : *La sociolinguistique*, Paris : Presse Universitaire de France.
- Castellotti V. et Moore D., 2008 : « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », Dans Blanchet P., Moore D. et Assalah-Rahal S. (eds). *Perpectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp.183-203), Éditions des Archives Contemporaines et AUF, Paris.

- Chareaudau P., 2001 : « Langue, discours et identité », *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, pp. 341-348.
- Deveau K., Landry R. et Allard R., 2006 : « Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue », *Éducation et francophonie*, 34(1), pp. 54-8.
- Gangue M. M., 2018. « Langues africaines et enseignement/apprentissage entre patriotisme et défis », *ÉCHANGES, Revue de Philosophie, Littérature et Sciences Humaines*, Volume 2, N° 011, pp. 336-379.
- Hagège C. 2008 : « langue et puissance », *Géopolitique, Revue internationale de Géopolitique*, n°100, pp. 27-33.
- Hezlaoui-Hamelin S., 2014 : *Étude exploratoire d'expériences migratoires d'étudiants algériens en France à travers l'analyse des représentations sociales comme outil de description : le cas des étudiants de l'Université de Franche-Comté*. Thèse de Doctorat unique en sciences du langage non publiée, Université de Franche-Comté. Besançon.
- Institut culturel africain, 1999 : *Tradition orale source de la littérature contemporaine en Afrique*, Abidjan-Dakar-Lomé, NEA.
- L'Ecuyer R., 1992 : *Méthodologie de l'Analyse Développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*, Québec, PUQ.
- Maleme D., 2018 : *Le français et les langues togolaises dans l'enseignement primaire. Conditions de faisabilité et niveau d'acceptabilité sociale*, Thèse de Doctorat unique en sciences de l'éducation non publiée, Université de Lomé.

- Pilote A., 2006 : « Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, 34(1), pp. 39-53.
- Quashie M. A., 2007 : « Peut-on revenir sur l'introduction des langues africaines dans l'enseignement ? », *Revue scientifique de littératures, langues et sciences humaines Lettre d'Ivoire*, 2, pp.17-40.
- Sabatier C., 2006 : « Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France », *Éducation et francophonie*, 34(1), p. 111-132.
- Sensevy G., 2007 : « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », Dans G. Sensevy, et A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp.13-49), Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

IMPACT DE L'ESTIME DE SOI SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES CHEZ LES ELEVES DES CLASSES DE TROISIEME AU TOGO

Ibn Habib Bawa

Département de Psychologie Appliquée, Université de Lomé

ihbawa@gmail.com

Résumé

Cet article vise à vérifier la relation qui existe entre l'estime de soi et les performances scolaires chez les élèves togolais. Pour atteindre cet objectif, un échantillon de 231 élèves du secondaire du Collège d'Enseignement Général (CEG) de Badou a été constitué. Pour évaluer l'estime de soi, les élèves ont répondu à l'Inventaire d'Estime de Soi (SEI) de Coopersmith. Quant aux performances scolaires, elles ont été évaluées par la moyenne des notes obtenues dans toutes les matières de la classe à la fin de l'année. Les données recueillies ont été soumises au test khi deux pour la comparaison des échantillons indépendants. Les résultats obtenus montrent que ce sont les élèves qui ont une estime de soi positive qui ont de bonnes performances scolaires.

Mots-clés : estime de soi, estime de soi positive, estime de soi négative, performances scolaires, élèves.

Abstract

This article aims to verify the relationship between self-esteem and academic performance among togolese students. To achieve this, a sample of 231 high school students in general education college Badou was formed. To assess self-esteem, students responded to the Self-Esteem

Inventory (SEI) of Coopersmith. As for school performance, they were evaluated by the average scores in all subjects of the class at the end of the year. The data collected were submitted to chi-test comparison of two independent samples. The results show that it is the students who have a positive self-esteem with good academic performance.

Keywords : self-esteem, positive self-esteem, negative self-esteem, school performance, student.

Introduction

Au Togo, l'éducation scolaire tient une place de choix dans le processus d'intégration des individus à travers l'école. Cette dernière offre aux enfants un cadre propice pour l'apprentissage des connaissances, des normes sociales et une formation de qualité. Compte tenu de cette grande utilité, les pouvoirs publics et les parents ne cessent de mobiliser les ressources nécessaires pour assurer l'éducation de leurs enfants. Il y a des parents qui vont même s'endetter lorsqu'il s'agit de la solarisation de leur progéniture. Malheureusement, les performances scolaires que réalisent ces enfants ne comblent pas souvent leurs attentes. En fait, les performances scolaires, selon F. Hotyat et D. Delepine-Messe (1973, p.230), correspondent à des « données précises sur le niveau maximal atteint par un apprentissage à un moment donné. Selon la nature de l'activité en cause, elles peuvent être numériques ou descriptives ». Sous l'angle numérique, A. Seme (2002, p. 4) distingue deux sortes de performances scolaires :

« la performance globale et la performance partielle. La première concerne l'ensemble des matières en classe et elle est obtenue grâce

aux moyennes pondérées des différentes matières de classe. La seconde se réfère à une catégorie de matières ou à une discipline particulière et elle représente la moyenne obtenue dans cette matière ».

Peu importe leur nature, on se rend compte que les performances scolaires, en termes de notes obtenues, que ce soit dans une matière ou la moyenne de notes dans toutes les matières, peuvent être bonnes ou mauvaises. C'est pourquoi, on parle de bonnes performances et de mauvaises performances (I. H. Bawa, 2008). Les mauvaises performances ou échecs scolaires trouvent leur origine à travers les facteurs personnels, familiaux et/ou scolaires (M. Alhadji, 2016). Parmi les facteurs personnels, il cite l'estime de soi, la motivation scolaire, la participation aux activités scolaires...

L'estime de soi, qui nous intéresse dans cette étude, est jugée par plusieurs auteurs comme un concept central de la compréhension de l'être humain (S. Gélinas, 2001). Elle se révèle un phénomène discret, impalpable, complexe. Elle est devenue aujourd'hui une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive (A. Floor, 2010). A travers la littérature, on dénombre plusieurs définitions de ce concept. En effet, déjà en 1967, S. Coopersmith trouve que l'estime de soi est l'évaluation qu'un individu se fait de lui-même habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. C. Safont-Mottay, M. De Leonardis et O. Lescarret (1997, p. 21), pour leur part, définissent l'estime de soi comme une dimension affective de l'identité personnelle qui

« représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui guide ses réactions spontanées comme les conduites organisées. Elle oriente les aspirations du sujet et influence l'élaboration des stratégies de projet par la médiation des réussites et des échecs antérieurs ». Enfin, quant à M. C. Toczek et D. Martinot (2004, p. 26), l'estime de soi est « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Toutes ces définitions se complètent et laissent concevoir tout simplement l'estime de soi comme un jugement de la propre valeur d'une personne. Sa construction est envisagée par deux modèles qui se rivalisent : 1) le premier considère l'estime de soi comme le résultat d'une construction personnelle et unidimensionnelle (S. Harter, 1998 ; P. Tap, 1998) où l'articulation entre le Moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Dans ce sens, C. Mruk (1995) affirmait déjà que l'estime de soi est l'attitude du sujet pris entre ses rêves et ses réalisations, entre son moi réel et son moi idéal. Ainsi, plus la distance entre le soi réel et le soi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un sujet aurait tendance à avoir une estime de soi ternie ; 2) Le second modèle regroupe les chercheurs qui ont démontré la nature multidimensionnelle de l'évaluation de soi sur la base d'analyses factorielles (J.-P. Famose et F. Guerin, 2002 ; S. Harter, 1982 ; D. Lawrence, 1988 ; R. J. Shavelson, J. J. Hubner et G. C. Stanton, 1976). Pour eux, l'estime de soi est le résultat d'une construction sociale et multidimensionnelle. A cet effet, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception globale. Elle tend à

organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégorie adopté par la personne ou partagé par un groupe (Y. K. Gbati, 2012). Par exemple, R. J. Shavelson, J. J. Hubner et G. C. Stanton, (op. cit.) distingue le concept de soi général qui se différencie en deux concepts de soi, un scolaire et un non scolaire, qui sont eux-mêmes divisés en catégories sous-ordonnées. Le concept de soi non scolaire comprend le concept de soi physique, le concept de soi émotionnel et le concept de soi social. Le concept de soi scolaire comprend quatre sous-domaines : lettres, histoire, mathématiques et science. Le concept de soi social comprend deux sous-domaines : pair et autrui significatifs. Le concept de soi émotionnel comprend un sous-domaine : état émotionnel particulier. Le concept de soi physique comprend deux sous-dimensions : habileté physique et apparence physique. Quant à S. Harter (op. cit.), elle propose un questionnaire le Self Perception Profile (SPP) qui prend en compte à la fois l'estime de soi générale des enfants et la perception qu'ils ont de leurs compétences dans les domaines social, scolaire, de l'apparence physique, des compétences physiques et de la moralité des conduites.

Tout compte fait, selon D. Martinot (2001, p.497) « la connaissance de soi n'est pas à négliger si l'on désire lutter contre l'échec scolaire ». A partir de là, nous comprenons pourquoi la littérature foisonne d'écrits qui peuvent se regrouper autour de deux axes : (a) le premier aborde l'estime de soi comme la conséquence de la qualité des performances scolaires (B. Galand, 2006 ; Y. K. Gbati, 1988 ; D. Muller *et al.*, 1988). Pour ces auteurs, la manière d'interpréter les succès et les échecs agirait sur l'investissement

scolaire ; (b) le second montre que le fait de se considérer bon ou mauvais élève a un impact sur la réussite des tâches scolaires. Dans ce cas, l'estime de soi est vue comme la cause des succès et des échecs (J.-P. Caille et S. O'Prey, 2005 ; F. Guay *et al.*, 2003 ; H. W. Marsh *et al.*, 2005 ; J. D. Wiggins *et al.*, 1994). Un bon élève a une opinion de lui-même relativement élevée et il est plutôt optimiste face à ses futures performances (T.A. Ringness, 1961). Il éprouve moins le besoin d'avoir des évaluations favorables venant des autres (J. Dittes, 1959).

B. Pierrehumbert (1992, p.199) résume à bon escient les deux axes en ces termes : « si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi (axe 1), on peut supposer en retour qu'un enfant ayant peu d'estime de lui-même au départ, se trouve désavantagé dans ses apprentissages scolaires (axe 2) ». Notre étude s'inscrit dans la perspective du second axe car nous sommes convaincus qu'à l'école, l'estime de soi est à la base des apprentissages, de la motivation et de la persévérance (A. Eloirdi *et al.*, 2014) et le ferment de la réussite scolaire (Centre de Psychologie Appliquée, 1984 ; A. Cadieux, 2003 ; Y. K. Gbati, 2012). Il est clair que la réussite scolaire est une alchimie subtile entre estime de soi, compétences et motivation (J. Siaud-Facchin, 2005). Ainsi, un élève à forte estime de soi a envie de réussir, cherche à repousser ses limites (C. Marsollier, 2004). Dans le même sens, en 1992, P. R. Pintrich et B. Schrauben montrent qu'une estime de soi positive favorise une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Dans une étude effectuée en 1992, L. Keltikangas-Jarvinen observe,

non seulement une forte relation entre le concept de soi globale et le rendement scolaire, mais aussi que les garçons présenteraient un concept de soi plus élevé que les filles. J-P. Caille et S. O'Prey (2006) aboutissent aux mêmes résultats. Dans un premier temps, ils trouvent que les filles présentent une estime de soi nettement plus faible que celle des garçons et dans un second temps ils concluent que l'estime de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire mais sa réussite ultérieure ne semble en revanche pas indépendante de son degré d'estime de soi.

Dans le contexte togolais, nous avons recensé deux études, celle de Y. K. Gbati (1988) et I. H. Bawa (2011). Dans une perspective diagnostique, le premier auteur a trouvé que les bons élèves ont une estime de soi plus positive que celle des mauvais élèves. Le second montre un effet médiateur de l'estime de soi sur le lien entre les styles éducatifs parentaux et les performances scolaires. Il va sans dire qu'aucune étude n'a réellement porté sur l'estime de soi et les performances scolaires. C'est pourquoi, nous postulons de l'existence de relation entre l'estime de soi et les performances scolaires chez les togolais. Plus spécifiquement, les élèves à estime de soi positive sont ceux qui réalisent de bonnes performances scolaires.

1. Méthodes

1.1. Participants

Deux cent trente un élèves volontaires et consentant des classes de 6^{ème} en 3^{ème} du premier cycle du secondaire du CEG Badou-Ville ont constitué notre échantillon d'étude dont 72 filles et 159 garçons.

1.2. Instruments

L'estime de soi : l'échelle « Inventaire d'estime de soi (SEI) » de Coopersmith, publié par le Centre de Psychologie appliquée (1984), dans sa forme scolaire, a servi d'instrument d'évaluation de l'estime de soi auprès de nos enquêtés. Il s'agit d'un instrument adapté aux enfants et aux adolescents. Il comprend deux parties :

- la partie (I) : le sujet fournit les informations relatives à son nom, prénoms, âge, sexe, classe, nom de l'établissement fréquenté, puis, la date de la passation ;
- la partie (II) est composée de 58 items qui décrivent des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel, auxquels le sujet doit répondre en cochant une case : "Me ressemble" ou "Ne me ressemble pas".

C'est donc une échelle bipolaire dont la composition est la suivante :

- Echelle générale ou personnelle : 26 items : n° 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57 ;
- Echelle sociale: 8 items: n° 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52;
- Echelle familiale: 8 items: n° 6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44;
- Echelle scolaire : 8 items : n° 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54 ;
- Echelle de mensonge : 8 items : n° 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58.

Les notes aux différentes sous-échelles ainsi que la note totale permettent d'apprécier dans quel domaine et dans quelle mesure les sujets

ont une image positive d'eux-mêmes. Pour le compte de notre travail, seule la note totale est considérée.

Précisons qu'au départ, des précautions de validation contextuelle de l'instrument ont été prises. Ainsi, des items mal compris par nos sujets ont subi des modifications. Il s'agit par exemple de l':

- item 26 : "Je ne suis jamais inquiet" devient " Je ne suis jamais soucieux" ;
- item 30 : "Je passe mon temps à rêvasser" devient "Je passe mon temps à rêver" ;

Persuadé que ces quelques modifications pourraient agir sur les qualités métrologiques de notre instrument, nous avons tout au moins vérifié sa consistance interne sur notre échantillon. Alpha de Cronbach calculé est 71. Il est donc satisfaisant.

Les performances scolaires : Comme nous l'avons signalé précédemment, elles sont déterminées par rapport à la moyenne des notes obtenues par l'élève à la fin de l'année lors des évaluations dans toutes les matières de sa classe. Cette moyenne est de dix sur vingt. Ainsi, les élèves, ayant réalisé de bonnes performances, sont ceux qui ont une moyenne de fin d'année supérieure ou égale à dix sur vingt. Par contre, ceux ayant obtenu une moyenne annuelle inférieure à dix sur vingt, sont classés dans la catégorie de mauvaises performances scolaires.

1.3. Méthodes d'analyse des données

Nous avons utilisé le test khi-deux pour mesurer le degré de signification des différences et comparer les échantillons indépendants.

2. Résultats

A la suite de l'analyse des données, les résultats ci-dessous ont été obtenus.

2.1. Les performances scolaires

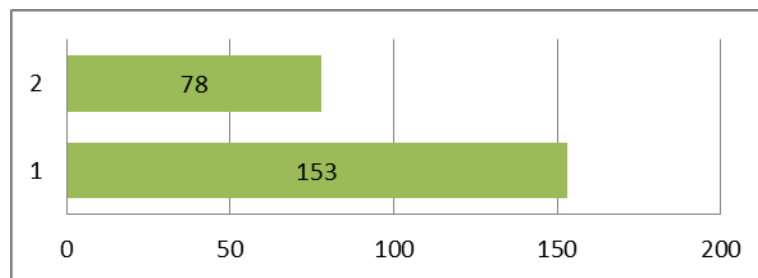


Figure 1 : Répartition des sujets selon leurs performances scolaires

Il ressort des données de la figure 1 que la majorité des enquêtés 153 soit 66,23% ont de bonnes performances scolaires (1) alors que 78 soit 33,77% de cas enregistrent de mauvaises performances scolaires (2).

2.2. L'estime de soi

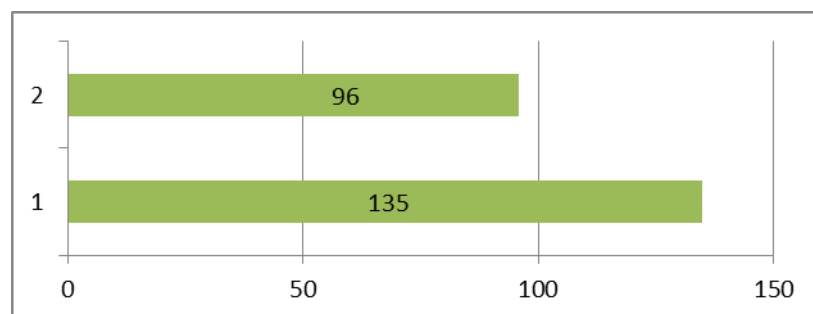


Figure 2 : Répartition des sujets selon leur estime de soi

Ce tableau renseigne que les élèves qui ont une estime de soi positive sont plus nombreux (135 soit 58,44%) que ceux ayant une estime de soi négative (96 soit 41,56%). *

2.3. Relation entre l'estime de soi et les performances scolaires

Tableau 1 : Répartition des sujets en fonction de l'estime de soi et les performances scolaires

Performances scolaires	Estime de soi			
	Estime de soi positive		Estime de soi négative	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Bonnes performances	144	70,25	9	34,62
Mauvaises performances	61	29,75	17	65,38
Total	205	100	26	100
$\chi^2 = 11,55$ ddl = 1 p < .001				

Il ressort des résultats de ce tableau que l'estime de soi positive entraîne de bonnes performances que de mauvaises dans les proportions respectives de 70,24% et 29,75%. L'estime de soi négative génère davantage de mauvaises performances (65,38%) que de bonnes performances (34,61%). Sur le plan statistique, à 1 degré de liberté et au seuil de significativité p < .001, le Khi-deux calculé (correction Yates) est supérieur au Khi-deux théorique (11,55 > 3,84). Il y a une différence statistiquement significative entre l'estime de soi et les performances scolaires. Dès lors, nous pouvons déduire qu'il existe une relation entre

l'estime de soi et les performances scolaires. Les performances scolaires dépendent donc de l'estime de soi chez les élèves.

3. Discussion

L'objectif de cette étude est de montrer qu'il existe une relation entre l'estime de soi et les performances scolaires chez les apprenants togolais. Nous pouvons, à ce stade de notre travail, affirmer que cet objectif est atteint car nos résultats montrent, si bien, que l'estime de soi a une forte prégnance dans la réalisation des performances scolaires des élèves au Togo. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des auteurs précités en Occident : L. Keltikangas-Jarvinen (1992) ; A. Cadieux (2003) ; C. Marsollier (2004) ; J. Siaud-Facchin (2005) et J-P. Caille et S. O'Prey (2006). Il va sans dire que chaque personne est un être social qui se développe au contact des autres. La perception qu'il a de lui-même se forge dès ses premières années de vie. Enfant, ce que ses parents, ses amis diront, les façons dont ils agiront avec lui auront une influence directe sur sa perception de lui-même, son estime de soi. Adolescent, son environnement et l'image qu'il aura de lui-même nourriront également son estime de soi, son sentiment d'avoir une valeur ou non. Adulte, l'environnement joue encore un rôle important dans l'estime de soi en plus des événements du passé (succès, erreurs, échecs...). Dès lors, pour un élève, ses parents, ses enseignants, ses amis et ses camarades sont autant de personnes qui ont, vis-à-vis de lui, un comportement soit négatif, soit positif, au cours de son existence, laissant en lui l'empreinte d'une image de soi qui découle de ces comportements différentiels. L'appréciation de cette image constitue l'estime de soi qui agit sur ses résultats scolaires (A.

Lamia, 1998). Pour J. Tardif (1992), l'école installe tout autour de l'enfant des miroirs qui lui renvoient une image très nette de lui-même. Cette image porte généralement sur ses capacités et son intelligence. Plusieurs enfants acceptent mal cette image d'eux-mêmes réfléchie par l'école. Certains sont même profondément blessés. C'est ainsi que, cette situation provoque une importante diminution de l'estime de soi ; ce qui pousse certains enfants à modifier les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage (puisqu'ils échouent massivement) mais la préservation de l'estime de soi en évitant les situations pouvant l'altérer davantage (L. Boileau, 1999, A. Wigfield et J. S. Eccles, 1994).

Il faut, enfin, noter qu'à l'école, le savoir est médiatisé par l'enseignant qui l'incarne. Dans sa relation avec les élèves, il « joue le rôle le plus déterminant dans la réussite et la construction de l'image chez l'élève et donc ses conduites » (Y. K. Gbati, 1988, p.462). Son attitude à l'égard de l'élève est un paramètre important. Pour l'enfant, il est un interlocuteur privilégié sur lequel il reporte des affects liés à son vécu (G. Goumaz, 1991). C'est pourquoi, ses jugements ont donc un impact considérable sur les sentiments de valeur personnelle de l'élève. Selon G. Ruggeri (1986), l'image de l'élève se façonne sur l'image que lui renvoient les enseignants. Cette image de soi dépend des jugements que porte l'enseignant sur lui-même. Ces jugements sont authentifiés par les notations chiffrées des exercices scolaires et, lorsqu'ils sont décourageants et ironiques, ils peuvent cristalliser le choix d'une profession, la dévalorisation de l'élève et l'installation définitive dans l'échec de l'élève (A. Le Gat, 1965). C'est dire que le maître, s'il a des attitudes négatives vis-

à-vis de l'élève, détruit l'estime de soi que l'élève a de lui-même et le prédispose à l'échec scolaire. Tout se passe selon le schéma de causalité circulaire suivant : le maître me juge mal - je ne vauds rien - je ne sais pas.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de montrer la relation qui existe entre l'estime de soi et les performances scolaires chez les élèves du secondaire des élèves au Togo.

Au terme de nos investigations, nous retenons qu'il y a une relation entre l'estime de soi des élèves et les performances scolaires qu'ils réalisent. La plupart des travaux dans le monde occidental corroborent ce résultat. Toutefois, nous reconnaissons que notre étude, au-delà de tout, présente des limites comme toute recherche scientifique. En effet, l'étude n'a porté uniquement que sur un seul établissement scolaire. Dès lors, toute généralisation à la population scolarisée togolaise doit se faire avec prudence. Ensuite, cette étude mérite d'être poursuivie dans le sens d'une amélioration surtout en s'interrogeant sur les domaines de l'estime de soi (scolaire, personnel, familial ou général) les plus prégnants sur les performances scolaires. Enfin, nous n'avons pas pu construire un instrument sur l'estime de soi propre aux élèves togolais. N'est-ce pas là une autre piste de recherche ?

Références bibliographiques

Alhadji M., 2016 : « Facteurs personnels, familiaux et scolaires et échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad ». [Online] Available :

<http://www.cnartchad.org/images/facteurs.pdf> (July 23, 2016).

Bawa I. H., 2011 : *Styles éducatifs parentaux, estime de soi et performances scolaires : étude auprès d'adolescents togolais de la Préfecture de l'Ogou (Région des plateaux)*, Thèse de doctorat, Département de Psychologie, Université de Lomé.

Bawa I. H., 2008 : *Pratiques éducatives familiales, estime de soi et performances scolaires chez des adolescents : cas des adolescents de la commune d'Atakpamé (Togo)*, Mémoire de DEA de Psychologie, Université de Lomé.

Boileau L., 1999 : *L'évaluation de l'estime de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire dans le contexte de la transition du primaire au secondaire*, Thèse de doctorat, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal.

Cadieux A., 2003 : « Concept de soi et comportement en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle : une étude longitudinale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), pp. 121-137.

Caille J.-P. et O'Prey S., 2005 : « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *Éducation et formations*, 72, pp. 25-52, n° spécial.

Caille J.-P. et O'Prey S., 2006 : « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *La Revue Education et Formations*, 72, pp. 20-25.

- Centre de Psychologie Appliquée, 1984 : *L'Inventaire d'Estime de Soi de S. Coopersmith*. Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Dittes J., 1959 : « Attractiveness of group as a function of self esteem and acceptance by group », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, pp. 77-82.
- Eloirdi A., Arfaoui A. et Ahami A. O. T., 2014 : « Evaluation de l'estime de soi sportive chez les jeunes adolescents scolarisés », *International journal of innovation and Applied Studies*, 8(2), pp. 639-644.
- Famose J.-P. et Guérin F., 2002 : *La connaissance de soi en psychologie de l'EPS*, Paris, Armand colin.
- Floor A., 2010 : *Estime de soi en milieu scolaire*. [Online] Available : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/3010-estime.pdf>.
- Galand B., 2016 : « Réussite scolaire et estime de soi. Sciences Humaines », n°5.[Online] Available: http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=14911.
- Gbati Y. K., 1988 : *Statut scolaire, estime de soi, représentation de l'avenir*. Thèse de doctorat, UFR de psychologie, Université de Lille III.
- Gbati Y. K., 1988 : « Estime de soi et motivation à la réussite : étude auprès des lycéens de Lomé », *Mosaïque*, 13, pp. 297-320.
- Gélinas S., 2001 : *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant*

des difficultés en français écrit, Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Université du Québec à trois Rivières.

Goumaz G., 1991 : *Enseignant-Enseigné : Une estime de soi réciproque*, Genève : Editions des Sables.

Guay F., Marsh H., et Boivin M., 2003 : « Academic self-concept and academic achievement : developmental perspectives on their causal ordering », *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 124-136.

Harter S., 1982 : « The perceived competence scale for children », *Child Development*, 53, 87-97.

Harter S., 1998 : Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In Monique Bolognini et Yves Prêteur, (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Hotyat F. et Delepine-Messe D., 1973 : *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Fernand Nathan.

Keltikangas-Jarvinen L., 1992 : « Self-Esteem as a Predictor of Future School Achievement », *European Journal of Psychology of Education*, 7(2), pp. 123-130.

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 Monique Bolognini et Yves Prêteur, (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- Lawrence D., 1988: *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Le Gat A., 1965 : « Réflexion sur la psychologie de l'échec », *Cahiers Pédagogiques*, 53, pp. 21-24.
- Marsh Hubert W., Trautwein U., Lüdtke O., Koller O. et Baumert J., 2005 : « Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering », *Child development*, 76, pp. 397-416.
- Marsollier C. (éd.), 2004 : *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*, Paris, L'Harmattan.
- Martinot D., 2001 : « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), pp. 483-502.
- Mruk C., 1995 : *Self-esteem: Research, Theory, and Practice*, New York, Springer Publishing Compagny.
- Muler J.-L. et al., 1988 : « Concept de soi et performances scolaires : une méta-analyse », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17 (1), pp. 53-69.
- Pierrehumbert B., 1992 : « J'aimerais aimer l'école... Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire », In Blaise Pierrehumbert (Ed.), *l'échec à l'école : échec de l'école ?* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pintrich P. et Schrauben B., 1992 : Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H.

- Schunk, & J. L. Meece (éds.), *Student perception in the classroom*, 149-184, Hillsdale, NJ: LEA.
- Ringness T. A.; 1961 : "Self-concept of children of low, average and high intelligence", *American journal of mental deficiency*, 65(4), pp. 453-461.
- Ruggeri G., 1986 : *Réussite scolaire paradoxale à l'issue à l'école primaire et pronostic de réussite continuée au collège d'enfants de familles socioculturelles modestes*, Thèse de doctorat, Université de Paris V.
- Safont-Mottay C., De Leonardis M. et Lescarret O., 1997 : « Estime de soi et stratégies de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée », *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, 20, pp. 27-40.
- Seme A., 2002 : *Niveau d'attention et Performances en mathématiques chez des élèves de sixième*, Mémoire de Maîtrise, Département de Psychologie, Université de Cocody.
- Shavelson R., Hubner J., et Stanton G., 1976 : « Self-concept : Validation of construct interpretation », *Review on Educational Research*, 46, pp. 407-441.
- Siaud-Facchin J., 2005 : « Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E*, 81, pp. 7-11.
- Tap P., 1998 : « Préface », In Monique Bolognini et Yves Prêteur (Eds.), *Estime de soi, Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Tardif J., 1992 : « Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive », Montréal, Edition Logiques.
- Toczec-Capelle M.-C. et Martinot D., 2004 : « Le défi éducatif. Des situations pour réussir », Paris, Armand Colin.
- Wigfried A. et Eccles J. 1994 : « Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem : change across elementary and middle school », *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 107-138.
- Wiggins J., Schatz E. et West R., 1994: « The relationship of self-esteem to grades achievement scores, and other factor critical to school success », *School counselor*, 41, pp. 239-244

.

LE COURAGE PLATONICIEN ET LA GÉNÉROSITÉ CARTÉSIENNE COMME FONDEMENTS D'UNE ÉTHIQUE À USAGE DES FORCES ARMÉES AFRICAINES

Muller Simon Glérou

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody

gleroumuller@yahoo.fr

Résumé

Pendant trop longtemps, l'armée, la police et les services de renseignement africains ont été des sources importantes de conflit et d'insécurité pour les citoyens africains. Souvent mal rémunérés, les soldats se livrent au vol et à l'extorsion simplement pour pouvoir vivre. Chefs d'État et autres hommes politiques se servaient de leur armée pour réprimer les manifestations populaires et éliminer leurs rivaux, et il arrivait fréquemment que l'armée organise un coup d'État pour prendre les rênes du pouvoir. Face à ces dérives de la part des soldats africains, il leur faut impérativement une éducation particulière qui a pour fondement, d'une part, la vertu du courage chez Platon et, d'autre part, la générosité cartésienne afin de parvenir à l'avènement d'un soldat nouveau dans nos armées dont l'action conduit à la paix et à la stabilité dans nos sociétés.

Mots-clés : Éducation, Générosité, Professionnalisme, Soldat nouveau, Vertu de courage.

Abstract

For too long time, African military, police and intelligence have been major sources of conflict and insecurity for African citizens. Often poorly paid, soldiers engage in theft and extortion simply to live. Heads of state

and other politicians used their army to suppress popular demonstrations and eliminate their rivals, and it often happened that the army organized a coup to take the reins of power. Faced with these abuses by African soldiers, it is imperative for them to have a special education based on the one hand, the virtue of Platon's courage and, on the other hand, the Cartesian generosity in order to reach the advent of a new soldier in our armies whose action leads to create peace and stability.

Key Word: Education, Generosity, Professionalism, New Soldier, Virtue of Courage.

Introduction

Le courage Platonicien et la générosité cartésienne sont des rudiments d'une vertu qu'il faut enseigner aux soldats africains pour parvenir à la paix et à la stabilité en Afrique. En effet, depuis les indépendances, le continent africain n'a cessé d'être le théâtre de guerres et de crises qui ont jalonné son histoire et porté régulièrement un frein à son développement. De ce fait, on constate qu'en même temps qu'elle est victime d'une insécurité chronique, l'Afrique demeure de loin, la région en quête perpétuelle de paix. Cette situation d'insécurité omniprésente, en Afrique, se perçoit par le fait que non seulement, elle abrite le plus grand nombre d'opérations de maintien de la paix (OMP), mais aussi et surtout, elle totalise à elle seule, le plus de résolutions du Conseil de sécurité des Nations unies sur les questions de paix et de sécurité internationales. Cette complexité du continent au niveau sécuritaire ne cesse d'interpeller.

Plusieurs causes sont avancées pour expliquer les conflits que connaissent bon nombre de pays africains. A y voir de près, la conquête du pouvoir et/ou la lutte pour le contrôle des ressources naturelles, demeurent les principales motivations des guerres civiles en Afrique. Les acteurs de ces conflits sont très souvent les forces armées et les forces de l'ordre qui devraient veiller à la paix et la sécurité. Ainsi, « les forces, armées placées sous l'autorité du pouvoir politique, deviennent triplement conflictuelles. Au regard de la société tout d'abord, qu'elles ne protègent pas et qu'elles agressent ; au regard d'elles-mêmes ensuite : divisées, déséquilibrées, traitées différemment d'un corps à l'autre par le chef de l'Etat soucieux de les dominer ; au regard du pouvoir politique longtemps confisqué enfin, car elles ne sont ni habilitées, ni aptes à l'exercer » (D. Bangoura, 2012, p.42).

En fait, pendant trop longtemps, l'armée, la police et les services de renseignement africains ont été des sources importantes de conflit et d'insécurité pour les citoyens africains. Souvent mal rémunérés, leurs membres se livraient au vol et à l'extorsion simplement pour pouvoir vivre. Chefs d'Etat et autres hommes politiques se servaient de leur armée pour réprimer les manifestations populaires et éliminer leurs rivaux, et il arrivait fréquemment que l'armée organise un coup d'Etat pour prendre les rênes du pouvoir.

Face à ce constat alarmant, on pourrait dire qu'il est nécessaire de perpétuer la réflexion sur le problème de la paix durable et de la sécurité sur le continent africain. Cette initiative semble être fondamentale pour les Africains car eux-mêmes, semblent avoir saisi la gravité de la situation et

l'urgence d'agir. C'est pourquoi les questions de défense et de sécurité sont désormais inscrites à l'ordre du jour des agendas des États africains. Les organisations continentales comme l'Union africaine (UA) et régionales comme la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) en ont fait leur credo.

Cet article a donc pour objectif de proposer des solutions pour parvenir à la sécurité optimale et à une paix durable dans les pays africains dans le domaine militaire étant donné que la sécurité se déploie sous plusieurs formes tant au niveau alimentaire, environnemental, économique que sanitaire. Mais, si tout le monde est unanime pour dire que la paix et la sécurité sont des conditions sine qua non pour le développement des États africains, la question que nous nous sommes posée est la suivante : quel type de soldat conviendrait-il le mieux aux États africains pour assurer la sécurité et la paix étant donné que les soldats sont eux-mêmes source d'insécurité dans certains pays africains ? Quelle vertu faut-il inculquer aux soldats africains afin de parvenir à l'avènement d'un soldat nouveau dans nos armées dont l'action conduirait à la paix et à la stabilité ? La réponse à ces interrogations fera l'objet de notre analyse.

Il s'agira, par le truchement de notre analyse, de proposer une éducation philosophique à usage de l'armée. Pour se faire, dans une première partie, nous ferons un état des lieux de la situation sécuritaire sur le continent africain et dans une seconde partie nous exposerons cette éducation particulière qu'il faut inculquer aux soldats africains, éducation qui a pour fondement, d'une part, la vertu du courage chez Platon qui consiste à respecter et à appliquer stricto sensu les principes qu'on a reçu

et, d'autre part, la générosité cartésienne qui est une vertu qui conduit au respect de la personne humaine mais aussi au respect de la hiérarchie dans l'ordre politique.

1. Le continent africain : théâtre de la violence et de l'insécurité

L'Afrique, depuis belle lurette, est confrontée à une instabilité galopante si bien qu'elle est devenue beaucoup plus vulnérable qu'auparavant. « Le constat qui se dégage, à la lecture de tous les événements qui rythment la vie de nombreux pays africains, est que la fin du bipolarisme n'a pas sonné le glas des crises en Afrique. Bien au contraire, de nouvelles formes de menaces sont apparues avec leurs conséquences qui continuent de ruiner les perspectives de développement pour les populations africaines. » (J.J. Konadje, 2014, p3). De ce point de vue, on réalise que la quasi-disparition des guerres interétatiques en Afrique, a laissé place à la multiplication des guerres civiles sur le continent, instaurant ainsi, des situations de ni guerre ni paix dans plusieurs pays.

De ce qui précède, il ressort que l'Afrique fait face à une « pluralité de régimes de violence » selon les mots de Mbembe. (A. Mbembe, 1990, p.8) qui sont à la base de l'insécurité dans les pays Africains. En d'autres propos, la violence qui a cours en Afrique est multiforme. Elle provient, d'une part, de l'Etat en tant qu'autorité politique détentrice du monopole de la violence et d'autre part il y a la violence contre l'Etat et la violence intersociale.

1.1. Les États africains, source d'insécurité

L'un des attributs classiques de l'État, selon les mots de Max Weber est le monopole de la violence physique légitime. Il écrit : « Il faut concevoir l'État contemporain comme une communauté humaine qui, dans les limites d'un territoire déterminé revendique avec succès pour son propre compte le monopole de la violence physique légitime » (M. Weber, p.68). Mais nous constatons que la violence exercée par les États africains « n'est ni légitime à usage interne car issue d'un pouvoir politique illégitime et parfois illégal, ni efficace à usage externe car frappée d'incapacité opérationnelle lorsqu'il s'est agi de défendre l'intégrité territoriale ». (D. Bangoura, 2012, p.40).

Cette violence de l'État se manifeste à travers, selon la définition de Louis Althusser, les Appareils Répressifs de l'État (ARE) que sont les forces armées et les forces de l'ordre. En effet, les forces armées mises sur pied par ces États en vue d'asseoir leur souveraineté participent à ce regain de violence. Elles agissent dans la confusion, mélangeant ainsi la mission de défense et de sécurité. La première relevant généralement des forces armées et la seconde étant en principe réservée aux forces de l'ordre.

Cette dénaturation des forces armées et de leur mission est largement exploitée par les régimes politiques africains. Qu'ils soient civils ou militaires, la plupart des régimes s'appuient sur des forces militarisées pour accéder puis se maintenir au pouvoir. Dans les régimes civils, tantôt l'armée devient un instrument du pouvoir, tantôt elle est remplacée par des forces concurrentes (forces paramilitaires, milices, gardes présidentielles) ou par des forces de l'ordre (police, gendarmerie).

De ce point de vue, les forces armées, étant à la disposition et à la solde de l'autorité du pouvoir politique, deviennent source de conflit à trois niveaux. D'abord au niveau social, elles ne protègent pas les individus, au contraire elles les agressent ; ensuite au niveau des forces armées elles-mêmes, on constate qu'elles sont divisées, déséquilibrées, traitées différemment d'un corps à l'autre par le chef de l'État soucieux de les dominer ; enfin au niveau du pouvoir politique longtemps confisqué, il ressort que les forces armées ne sont ni habilitées, ni aptes à l'exercer. Les forces de l'ordre, les gardes présidentielles, les milices extrémistes toutes aussi liées au pouvoir de l'État contribuent fortement à la même logique de la violence étatique dans la mesure où leurs exactions, meurtres, forfaits, leur facilité à dresser les ethnies et les populations les unes contre les autres ne diffèrent pas de la logique des forces armées.

Le modèle de l'État moderne en Afrique a été, donc, celui de l'Etat colonial. Les paradigmes de la guerre, de la domination et de l'asservissement ont structuré notre représentation et notre image de l'État moderne. L'État postcolonial africain s'est réapproprié la violence de l'État colonial, comme l'a souligné l'historien Elikia Mbokolo. Contrairement à la conception du pouvoir comme gouvernement du peuple par le peuple, les États africains ont adopté la conception du pouvoir dérivée de la pensée conservatrice moderne héritée de Machiavel et de Marx. Le marxisme, et sa notion de dictature du prolétariat, a été le référent idéologique du combat des mouvements de libération nationale dont les États postcoloniaux africains pratiquent. La règle non écrite de nos États modernes n'est pas l'égalité devant la loi et l'égalité des droits

civiles ; c'est la représentation du pouvoir comme domination de la cité par un homme fort, par un Prince bâtisseur ou par une catégorie sociale qui s'empare de l'État par la violence pour servir ses intérêts particuliers. Cela dit, l'État postcolonial est générateur de violence politique et d'insécurité, c'est pour cela qu'il est générateur de la violence contre l'Etat.

1.2. Les mouvements séparatistes, les rébellions, les mouvements de protestation comme source de déstabilisation des sociétés africaines

Comme le disait Houphouët-Boigny, la plupart des armées africaines « ne tiennent leur existence que de satisfaire un « faux prestige » car elles seront toujours fortes pour réprimer la population mais jamais assez aptes pour exécuter leurs tâches républicaines ». Face à cette avalanche de violence dont fait montre le pouvoir politique par le canal de l'armée, on assistera à une contre-violence, c'est-à-dire la violence contre l'Etat. En d'autres termes, « il faut en effet bien voir que la violence de l'Etat est multiforme et qu'elle engendre nécessairement une réaction, une contre-violence, de la part de ceux qui la subissent.

Cette contre-violence, selon Dominique Bangoura, se produit de deux manières. D'une part par « la violence politique armée » et d'autre part par « la violence protestataire ». Tout d'abord vont naître les mouvements séparatistes en quête de justice et d'égalité. Les mouvements séparatistes du Biafra au Nigeria et du Katanga dans l'ex-Zaïre en 1960 et 1970 peuvent servir d'exemples. Aujourd'hui, les mouvements djihadistes au nord du Mali et au Nigeria ne sont que la suite logique, sous une autre forme, de ces mouvements séparatistes. Aussi, à cause de la violence et de

l'insécurité générées par les Etats en Afrique, Les rébellions, factions, bandes armées en lutte contre le pouvoir central sont légions sur le continent africain. Alors que certaines remontent à plus de vingt ans à savoir l'UNITA (Union pour l'Indépendance Totale de l'Angola) en Angola, la RENAMO (Résistance Nationale du Mozambique) en Mozambique, le SPLA-IO (Mouvement de Libération du Soudan du Sud) dans le Sud-Soudan et le FACT (Front pour l'Alternance et la Concorde au Tchad) au Tchad, d'autres en revanche se déclenchent à la fin des années 80 (Liberia, rébellions touarègues). Et elles vont se poursuivre en 2002 en Côte d'Ivoire et en Centrafrique.

Les guerres civiles que ces rebellions engendrent créent un état général d'insécurité sur le continent avec les millions de réfugiés. À cela s'ajoutent les trafics illicites de tous genres : armes, drogues, pierres précieuses en même temps que la mise sur pied d'une économie de guerre à partir des sanctuaires que constituent les zones frontalières des pays voisins.

Au-delà des mouvements séparatistes et des rebellions, Le continent africain est sujet aussi à la violence protestataire issue des mouvements de protestations. En effet, étouffée durant l'époque du parti unique, la protestation contre L'État et ses symboles explosent à partir de 1989. Depuis, contestations et revendications collectives s'organisent quotidiennement, manifestant contre l'ordre établi ainsi que pour la liberté, les droits de l'homme et l'amélioration des conditions de vie. Les étudiants, les jeunes, les syndicats constitués en mouvements de protestation descendent dans la rue, rejoints par d'autres mouvements de

la société tels que les associations et les Eglises. Les forces politiques d'opposition ne sont pas en reste, luttant pour l'accès au pluralisme politique. Les émeutes et les manifestations contre l'État se montrent violentes contre les pouvoirs, les agents, les lieux, les biens publics, ou pacifiques comme les opérations villes mortes. Longtemps intériorisée au niveau individuel et collectif, cette violence débouche rarement sur l'insurrection.

De ce qui précède, il ressort que la situation sécuritaire, au plan militaire, sur le continent africain est peu reluisante. Elle est même précaire. Cette précarité de la sécurité, cette insécurité, dans la plupart des régions de l'Afrique, est très souvent due aux forces armées qui, mal formées et non professionnelles, peinent à réaliser leurs tâches républicaines dans les règles de l'art. De ce fait, Les sociétés africaines ont besoin de sécurité et d'État : d'un État nouveau et efficace, d'un pouvoir politique légitime, avec des forces armées républicaines. Pour y arriver il faut une éducation philosophique au service de l'armée.

2. L'éducation des soldats comme gage d'une sécurité optimale en Afrique.

Le débat sur l'insécurité et l'instabilité en Afrique donne régulièrement des exemples éloquentes de la faiblesse du professionnalisme militaire sur le continent. Les cas de déroute de forces armées face à des éléments irréguliers, de putschs, mutineries, pillages, atteintes aux droits de l'Homme, corruption et trafics illicites sont nombreux. Ces événements persistent, car il y a une absence avérée de forces armées professionnelles et puissantes « malgré les apports de milliards de dollars d'aide au secteur

de la sécurité et les déclarations répétées sur la nécessité de renforcer les relations civilo-militaires sur le continent ». (E. Ouedraogo, 2014, p.1)

Les raisons de cette incapacité permanente, dans tant de pays africains, à mettre en place des institutions militaires efficaces et respectées, même si elles tiennent en grande partie à des facteurs politiques au sens où les forces armées africaines créées à l'époque coloniale visaient à assurer la protection de l'administration gouvernementale face aux populations et non pas à protéger les populations, elles tiennent aussi à des facteurs d'ordre éthique et morale. En effet, les armées africaines doivent s'interroger sur le type de soldat au plan de l'éthique, de la rigueur et de la discipline qu'elles doivent avoir dans leurs rangs. Cela nécessitera de mettre l'accent sur la formation et l'instruction ou pour mieux dire sur l'éducation de la troupe à la vertu du courage chez Platon et à la vertu de la générosité chez Descartes.

2.1. De la nécessité d'éduquer le soldat à la vertu du courage platonicien

Chez Platon, à la classe des guerriers, c'est-à-dire les soldats, correspond la vertu du courage comme à la classe des artisans correspond la tempérance et à la classe des archontes (les magistrats) correspond la sagesse. (Platon, livre IV, p. 124). Cela traduit clairement que le soldat professionnel, capable de garder la cité, est le soldat courageux au sens platonicien du terme. En d'autres propos on attend du militaire professionnel d'autres qualités telles que la loyauté, la discipline et le courage. Mais que peut-on entendre par courage ?

Le courage, en dehors de son sens platonicien, est « une vertu qui permet d'entreprendre des choses difficiles en surmontant la peur, et en affrontant le danger, la souffrance, la fatigue » (Comte-Sponville, p.135). Tel que perçu, le courage est considéré comme l'une des principales vertus, indispensable au héros dans l'imagerie populaire depuis l'antiquité et dans certaine civilisation. Son contraire est la lâcheté. D'un point de vue moral, « le courage doit être guidé par le sens de la justice ; il n'est estimable que lorsqu'il se met au service d'autrui, sans intérêt égoïste ». (Comte-Sponville, p.67 et 71)

Depuis Platon le courage, ou force d'âme, est considéré comme l'une des quatre vertus cardinales, les trois autres étant la prudence, la tempérance et la justice. Platon analyse le courage dans le *Lachès*, le *Protagoras* et la *République* au livre IV. Selon Louise Rodrigue, si l'on rassemble tous les éléments non réfutés du dialogue dans le *Lachès*, Platon définit le courage comme une: « vertu consistant dans l'affrontement d'un ennemi – au sens large du terme – qui est propre à l'agent et qui le menace réellement, action qu'il exécute avec fermeté, c'est-à-dire en tenant ferme jusqu'à l'issue du combat, laquelle fermeté ne repose pas sur un savoir technique, mais sur la confiance issue de la connaissance de sa bonne action, fermeté qui lui permet par ailleurs de faire face au sentiment inspiré par la connaissance du danger, la crainte, laquelle contribue néanmoins à la vertu en conférant à l'agent sa combativité. » (L. Rodrigue, p. 142-143).

Cela traduit qu'être courageux consiste à risquer en conscience et en connaissance de cause, là où d'autres reculent. Cette conception rétablit

en effet le lien, voire l'identité, entre courage et savoir. Cette définition sera battue en brèche dans le *Protagoras* car le courage ne peut se limiter à une capacité à évaluer les risques grâce à une connaissance déterminée, au sens où il est possible de connaître sans oser prendre de risques, même mesurés (Platon ,349e-350c, p.53). À travers l'œuvre Protagoras, il est possible d'avoir conscience d'un danger sans avoir de compétence ou de connaissance technique relative à la manière de l'affronter. Connaître le danger inhérent à la plongée dans les puits par exemple, c'est être conscient du danger d'un tel acte, et s'y risquer signifie faire preuve de courage.

Dans l'œuvre, Protagoras, compare les rapports entre courage et audace à ceux qui règnent entre force et puissance. Dans un domaine, les plus puissants sont ceux qui connaissent l'art adéquat, sans être pourtant plus forts (Platon, 350d-e, p.54). Bien que les forts soient puissants, les puissants ne sont pas tous forts : la puissance résulte du savoir, voire de la folie et de la fougue, tandis que la force provient « de la nature et d'une bonne nourriture du corps » (Platon ,351a3-4, p.55). Protagoras pose donc le courage comme l'analogue psychique de la force : un don naturel qui se cultive. Le courageux se démarque de l'audacieux non par son savoir, mais par la fermeté et la force de son âme. Être courageux, c'est résister devant le danger, pour une autre raison que la simple audace. Le courage désigne une fermeté d'âme se manifestant dans la résistance au danger.

Comme on le voit, au détriment de la définition comme fermeté de l'âme dans le *Lachès*, le courage est réaffirmé comme une forme de savoir, mais en un sens différent de l'argument précédent : là où l'audace relevait

d'une compétence technique dans un champ du redoutable, le courage correspond ici à une connaissance morale, qui doit trancher entre l'action bonne (ou belle) et l'action mauvaise (ou laide).

La *République* énonce une définition du courage, qui comprend un double versant politique et individuel. Du point de vue politique, il revient à sauver en tout temps « l'opinion engendrée par la loi, à travers l'éducation, relative aux choses à craindre – ce qu'elles sont et de quel genre elles sont » (Platon, IV 429c-d, p.125). Transposée à l'individu, la définition devient : « Nous appelons un homme courageux, je pense, en raison de cette partie-là, lorsque son ardeur préserve, à travers peines et plaisirs, ce qui a été prescrit par la raison comme objet de crainte ou non (Platon, IV, 442b10-c2, p.140). De ce point de vue le courage signifie que le citoyen doit maintenir les prescriptions des lois grâce à son ardeur. En d'autres termes, il doit obéir à l'opinion qui lui a été transmise de l'extérieur par l'éducation.

De cette conception platonicienne du courage, on peut retenir un certain nombre de valeurs qu'il faut inculquer aux soldats africains à savoir : la fermeté de l'âme, l'ardeur à respecter les lois et la capacité à résister aux plaisirs, aux douleurs, à toutes les passions, et à maintenir l'opinion droite. Ces valeurs doivent constituer une éthique interne et un préalable à l'élaboration de forces professionnelles. La fermeté de l'âme et la capacité à résister aux plaisirs, aux douleurs, à toutes les passions permettront aux soldats d'éviter la corruption, d'être des instruments au service des pouvoirs en place mais aussi à éviter d'intervenir décisivement et directement dans la vie publique et politique du pays. En effet, au lieu

de se consacrer, de façon exclusive, aux missions qui leur sont dévolues, à savoir la défense du territoire national, des intérêts vitaux et stratégiques du pays, et surtout, de servir de garant de la souveraineté étatique, la quasi-totalité des armées africaines ont investi le champ politique en grippant parfois les processus démocratiques enclenchés dans certains pays.

L'ardeur à respecter les lois et la capacité à maintenir l'opinion droite, quel que soit le danger qui se présente, permettront aux forces armées africaines d'éviter les mutineries et les coups d'Etat qu'elles subissent et font subir à leurs nations mais aussi les rebellions car aucune loi n'autorise ces dérapages de la part des forces armées. En fait Il faut dire que, pendant longtemps, « la figure du soldat africain a été dominée par celle du *sobel*, barbarisme désignant le militaire africain comme étant à la fois un soldat et un rebelle, ennemi de la paix » (A. Augé, 2011, p.1.) Dans ces conditions, la plupart des Etats africains, à travers leurs outils de défense, ont été générateurs d'insécurité et de violence politique. Cette dernière s'est souvent manifestée sous la forme de coups d'Etat, de crimes et massacres, de répressions, de rébellions armées, de guerres civiles et d'émeutes.

Au regard de ce qui précède, il ressort que la vertu du courage telle que exposée par Platon est une valeur à inscrire dans l'éthique institutionnelle des forces armées africaines. Les valeurs que cette vertu véhicule doivent être l'élément essentiel de l'éthique du soldat africain et un pilier essentiel de la culture institutionnelle des forces armées pour le succès de leur mission. Ces valeurs peuvent être consolidées par la vertu

de générosité cartésienne au sens où elle permettra aux soldats de respecter les droits de l'homme et la personne des populations civiles.

2.2. Les soldats africains à l'épreuve de la vertu de générosité cartésienne

Les Etats africains ont le devoir de garantir la protection de leurs citoyens et tout mettre en œuvre pour assurer leur développement humain. Pour y arriver l'éducation des soldats à la pratique de la générosité cartésienne s'avère nécessaire. En effet,

« Dans l'analyse de la relation de l'homme avec les autres que Descartes entreprend dans Les Passions de L'âme en sa troisième partie, il met l'accent sur la passion de la générosité qui est porteuse de certaines valeurs morales qui fondent des rapports non conflictuels ». (M. S. Glérou, 2017, p.133).

Dans le sens cartésien du terme, la "générosité » est indissociable d'une forme de liberté ou de maîtrise de soi qui sera l'essentiel de son contenu. Elle est une manière légitime de s'estimer soi-même qui se rattache à l'admiration. Cette admiration est tournée non vers l'extérieur, mais vers l'intérieur, vers le pouvoir de la pensée qui est justement en l'homme ce qu'il y a d'admirable, c'est-à-dire la liberté personnelle. La générosité est aussi une vertu parfaite qui consiste en la résolution ferme et constante de bien user du libre arbitre qui fait la noblesse de l'homme.

Descartes donne la définition de la générosité dans l'article 153 de Les passions de l'âme, qu'il nous faut citer en entier :

« ainsi, je crois que la vraie générosité qui fait qu'un homme s'estime au plus haut point qu'il se peut légitimement estimer, consiste seulement partie en ce qu'il connaît qu'il n'y a rien qui véritablement lui appartienne que cette libre disposition de ses volontés, ni pourquoi il doive être loué ou blâmé sinon pour ce qu'il en use bien ou mal, en

partie en ce qu'il sent en soi-même une ferme et constante résolution d'en bien user, c'est-à-dire de ne manquer jamais de volonté pour entreprendre et exécuter toutes les choses qu'il jugera être les meilleures. Ce qui est suivre parfaitement la vertu ». (R. Descartes, 1973, p.1067).

À travers cette définition, Descartes montre que la générosité est un sentiment à disposer librement de sa volonté, joint à la résolution de bien user de ce pouvoir. Elle est à la fois conscience de sa propre liberté (ou de soi-même comme libre et responsable), et ferme, constante résolution d'en bien user. En ce sens La générosité est donc une qualité morale portée à un haut degré qui n'habite que les grandes âmes, c'est -à -dire les êtres lucides qui ne se laissent dominer que par le bon sens.

À côté du sens philosophique que lui confère Descartes, la générosité conserve son sens ordinaire qu'on lui donne traditionnellement et qui est magnanimité. La générosité comme magnanimité est cette vertu qui traduit le sentiment d'humanité qu'éprouve le sujet moral qui se trouve affirmé et qui le porte à se montrer bienveillant, charitable, à sacrifier son intérêt personnel, son avantage à celui des autres.

En définitive, la générosité perçue chez Descartes, comme « la clé de toutes les autres vertus » propre « aux âmes nobles et fortes » détermine à elle seule une manière de se considérer soi-même, de considérer les autres hommes et d'agir à leur égard. C'est pourquoi, elle peut être considérée comme une vertu qu'il faut inculquer aux soldats africains. En fait « La générosité, clef de toutes les vertus et remède contre les excès passionnels, garantit les rapports interhumains ». (M.S. Glérou, 2017, p.135) En tant que telle elle correspond « au traitement en amont de la sécurité » dans les pays africains. (J.J. Konadje, 2014 p.9). Or selon Joseph

Vitalis « Les capacités en amont sont particulièrement importantes parce que ce sont elles qui brident les malveillances ou fournissent les alertes, et constituent ainsi la source majeure de sécurité. Leur impact est largement visible, elles touchent l'ensemble de la société dans son fonctionnement normal et quotidien ».

En s'appropriant donc la vertu de la générosité, les soldats doivent avoir le courage de défendre les intérêts de la société avant les leurs. Les recrues devraient être motivées autant par la bravoure, le dévouement, le sacrifice et le sens du devoir, de servir et protéger leurs concitoyens que par la solde. Car la générosité est source d'amitié avec les autres au sens où Selon B. Spinoza (1965, scolie de la proposition 59) : « la générosité est le désir par lequel un individu à partir du seul commandement de la raison, s'efforce d'assister les autres hommes et d'établir entre eux et lui, un lien d'amitié ». Autrement dit, l'amour naturel de soi, l'estime de soi bien compris, s'accorde naturellement avec l'amour des autres, s'élargit vers autrui.

C'est ici que se perçoit le sens ordinaire de la générosité. R. Descartes (1975, pp.636-637) affirme :

« Ceux qui sont généreux (...) sont naturellement portés à faire de grandes choses, et toutefois à ne rien entreprendre dont-ils se sentent capables. Et parce qu'ils n'estiment rien de plus grand que de faire du bien aux autres hommes et de mépriser son propre intérêt, pour ce sujet, ils sont toujours parfaitement courtois, affables et officieux envers un chacun ».

Pour Descartes, dans l'élan du généreux, c'est le moi qui s'efface au profit de l'autre où l'intérêt général, social passe au premier plan, c'est-à-dire en tout état de cause avant tout intérêt personnel. La valeur du "tout",

terme essentiel dans la définition de l'amour, compris dans la générosité, l'emporte sur les valeurs des parties :

« Chacun étant partie de l'univers, et plus particulièrement encore l'une des parties de cette terre, de cet État, de cette société, de cette famille à laquelle on est joint par sa demeure, par son serment, par sa naissance, il faut toujours préférer les intérêts du tout dont on est partie à ceux de sa personne en particulier ». (R. Descartes, 1975, p.618.

Cet idéal éthique, tel qu'on vient de l'exposer doit faire partie de la formation des soldats pour éviter les tueries, les bavures et les massacres sur les populations civiles. Ceci doit être vrai pour ce que le civil attend du militaire à savoir la responsabilité des armées envers le civil et la population, code de conduite connu et respecté par tous en ce qui concerne l'éthique, la discipline, le respect des droits de l'homme.

La générosité cartésienne, visant toujours à préférer les intérêts du tout et non les intérêts particuliers, évitera aux soldats d'être subordonnés aux autorités civiles en échange de la préservation de leurs intérêts économiques. Car très souvent, selon les mots de J.R Murego, 2017 , ancien officier dans l'armée de Terre des Emirats Arabes Unis, créateur de Ananke Group, société de sécurité et conseil en gestion des risques spécialisée sur l'Afrique et le Moyen Orient « l'émergence et la consolidation d'alliances entre les leaders politiques, militaires et économiques (nationaux et étrangers) autour d'intérêts financiers communs a ancré les « gens d'armes » dans la vie économique du pays de manière plus ou moins diffuse et complexe » .

Cela dit, le soldat, par la pratique de la vertu de générosité, doit être au service de son pays, de la population formant un tout dont il est une des

parties. Tout cela contribuera à n'en point douter à l'instauration d'un climat de paix et de sécurité cher au continent africain.

Conclusion

Parvenu à la fin de notre travail, il faut retenir que la vertu du courage chez Platon et la vertu de générosité chez Descartes sont le fondement d'une éthique à usage de l'armée. Une telle éthique est importante pour établir et entretenir des forces armées professionnelles. C'est pourquoi pour éviter que les armées interviennent décisivement et directement dans la vie publique et politique du pays, pour éviter qu'elles révèlent leur manque et absence de professionnalisme par le nombre de mutineries et coups d'Etat qu'elles subissent et font subir à leur nation, pour que les forces armées arrivent à se soustraire de la subordination aux autorités civiles en échange de la préservation de leurs intérêts économiques, les pays africains doivent inclure dans la formation et l'instruction des soldats ces deux valeurs philosophiques que sont le courage platonicien et la générosité cartésienne .

Le faisant, il est probable que les Etats africains parviendront à relever le défi sécuritaire au plan militaire, sécurité au plan militaire qui est, selon nous, le socle des autres volets de la sécurité à savoir dans le domaine de la santé, de l'alimentation et de l'environnement. Cependant pour acquérir ces deux valeurs il faut des hommes de « grandes âmes » c'est pourquoi les pays africains doivent avoir le luxe de choisir leurs effectifs parmi un vaste groupe de candidats possédant les qualités requises. Le choix des soldats doit être de plus en plus sélectif de manière à

instaurer la culture institutionnelle qu'ils désirent : hautement disciplinés et éduqués, et dirigés par des cadres compétents.

C'est pourquoi selon Transparency International, l'un des éléments clé de l'éthique des armées doit être « un code de conduite unique et facilement accessible pour tous les personnels, solidement fondé sur l'éthique et les valeurs, rédigé en un langage clair (en évitant le jargon juridique » (E. Ouédraogo, 2014, p.53). Dès lors la poursuite du professionnalisme dans les forces armées africaines partira de l'inculcation des valeurs éthiques fondamentales dont le courage et la générosité.

Ces valeurs que doivent pratiquer tous les personnels militaires africains doivent pouvoir conduire à la loyauté envers le pays et sa Constitution, la subordination à l'autorité civile démocratique, le sens du devoir et le respect de l'état de droit. Si les forces armées africaines respectent ces principes fondamentaux, non seulement elles deviendront de plus en plus professionnelles, mais elles contribueront également de manière utile à un accroissement de la sécurité et à une amélioration de la gouvernance démocratique sur le continent tout en jouissant d'un nouveau respect de la part des populations car en Afrique comme ailleurs, affirmait le Secrétaire général de l'ONU Ban Ki-moon, « lorsqu'elles sont mal formées, sous-équipées, mal gérées et irrégulièrement payées, les forces de sécurité contribuent à l'insécurité en se rendant coupables de graves violations des droits de l'homme.

Références Bibliographiques

- Auge A., 2011 : « Les armées africaines et le développement : une nécessaire transformation » in *Bulletin du maintien de la paix*, operationspaix.net/data/bulletinpaix/3.pdf, P. 1.
- Bangoura D., 2012 : « les armées africaines face au défi démocratique », afrology.com/soc/armees_afrique.html (site internet consulté le 29 décembre 2012).
- Descartes R., 1975 : *Les passions de l'âme, Œuvres philosophiques*, Présentation et notes par Ferdinand Alquié, tome III, Paris, Garnier.
- Gavray M. A., 2009 : « le courage, du relativisme de Protagoras à l'unité platonicienne des vertus » texte présenté à l'Université de Liège, le 17 mars 2009, dans le cadre des journées d'études sur le courage organisées par Gaëlle Jeanmart.
- Glérou M. S., 2017 : « conservation des liens sociaux et stabilité sociale à partir de Descartes : le rôle des passions de générosité et de l'amour », in *Revue échanges*, Volume 1, n° 008-Juin 2017 (Lomé-Togo), pp.131-143.
- Harsch E., 2009 : « La réforme des forces de sécurité africaines : Former une armée et une police qui protègent les citoyens », *Afrique Renouveau*, Avril.
- Konadje J. J., 2012 : « les réformes du secteur de la sécurité vues d'Afrique », in *Revue défense nationale*, Mai 2012, pp. 47-53.
- Konadje J. J., 2014 : *Défense / Sécurité en Afrique : quel couple ?* in www.diplowed.com du 25/05/2014

- Mbembe A., 1990 « Pouvoir, violence et accumulation », in *Politique africaine*, 39, pp. 7-24.
- Mompeysson P., 2010, « La responsabilité des militaires dans la construction de la paix », in *Lettre du mois* du site web de l'Alliance internationale de militaires pour la paix et dans la sécurité (www.world-military.net).
- Murego J. R, 2017 : « Sur la professionnalisation des armées en Afrique ». <http://www.globalsecurity.org/military/world/uganda/personnelethnic.htm>.
- Obadia C., 2010 : « L'éducation dans la République de Platon : une antinomie politique ? *Le Philosophoire* (n° 33), pp.141-152. DOI 10.3917/phoir.033.0141.
- Ouedraogo E., 2014 : « Pour la professionnalisation des forces armées en Afrique », Papier de recherche du Centre d'études stratégiques de l'Afrique NO 6, Washington, DC.
- Platon, 2004 : *République*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Vitalis J., 2004 : « La réforme du secteur de sécurité en Afrique : Contrôle démocratique de la force publique et adaptation aux réalités du continent, *Afrique contemporaine* », n°209, pp. 65-79.
- Spinoza B., 1965: *Ethique*, traduction de Charles Appuhn, Paris, Garnier-Flammarion, tome III.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE OU LA RICHESSE DE LA DIFFÉRENCE EN CONTEXTE BURKINABÉ : UNE CONTRIBUTION THÉORIQUE

Bawala Léopold Badolo

Département de Philosophie et de Psychologie. Université Joseph KI-ZERBO
/Burkina Faso
bbleopold@yahoo.fr

Résumé

La présente réflexion examine, à partir du contexte éducatif burkinabé, la contribution de la psychologie différentielle à l'appréhension de la logique de l'inclusion. Elle montre que les différences individuelles sont une réalité inhérente à la vie humaine et que leur prise en compte est un élément majeur pour appuyer la dynamique de l'éducation inclusive amorcée par de nombreux états à travers le monde, et qui semble désormais irréversible.

Mots-clés : Inclusion, intégration, éducation, différences, Burkina Faso.

Abstract

This discussion examines the contribution of differential psychology to the understanding of the logic of inclusion. It shows that individual differences are an inherent reality in human life, and that taking them into account is a major factor in supporting the dynamic of inclusive education that has been initiated by many states around the world, and that now seems irreversible.

Key words: Inclusion, integration, education, differences, Burkina Faso.

Introduction

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) (2006), plus d'un demi-milliard de personnes présentent des déficiences d'ordre mental, physique ou sensoriel et se heurtent souvent à des obstacles physiques et sociaux. Elles vivent alors une exclusion sociale et sont empêchées de participer activement au développement de leur pays. On ne peut changer les choses que par le biais de l'éducation et du respect des droits de tous les individus.

Ce constat souligne la nécessité ou la pertinence du mouvement de l'éducation inclusive qui a démarré dans certains pays, notamment d'Europe du Nord, et qui concerne désormais le monde entier (M. Musset et R. Thibet, 2010). Pour ces auteurs, l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés est "sans contestation possible une histoire de la séparation" initiée dans des institutions spécifiques avec V. Haüy (1745-1822) et L. Braille (1809-1852) pour l'éducation des aveugles ou l'abbé de l'Épée (1712-1789) pour l'éducation des sourds. Ces initiatives reposent sur un "pari de l'éducabilité" (M. Musset et R. Thibet, op cit.). L'évolution des termes utilisés pour désigner les enfants relevant d'un handicap en est révélatrice : on est passé de « déficience » à « handicap », puis à « en situation de handicap » pour en arriver à « besoin éducatif particulier » (É. Plaisance et C. Schneider, 2013).

Si l'éducation des personnes présentant une déficience n'est pas une préoccupation récente, sa concrétisation en milieu ordinaire est désormais un droit reconnu par l'article 24 de la convention des Nations Unies (S.

Ebersold, 2015). Pour S. Ebersold (op cit., p.23), la reconnaissance du droit à l'éducation scolaire en milieu ordinaire consacre le principe que :

« les personnes présentant une déficience sont des sujets de droits que l'on ne peut pas résumer à leurs besoins et que toute personne, indépendamment de sa déficience et/ou de son degré de gravité, doit pouvoir partager son quotidien avec ses pairs non handicapés ».

Le postulat de base est que toute personne peut apprendre. C'est pourquoi M. Kohout-Diaz (2018) indique que considérer l'enfant comme sujet, c'est le reconnaître et le respecter dans son incomplétude, envisager ses spécificités comme des aspects de sa singularité et de son devenir en germe, mais jamais comme des insuffisances à l'aune de la norme de l'adulte. Le système éducatif est alors invité à considérer avant tout l'enfant présentant une déficience comme un apprenant dont les possibilités de développement et le bien-être dépendent de son aptitude à s'interroger sur les réponses à apporter pour renforcer les potentiels et soutenir les possibilités d'apprentissage (M. Kohout-Diaz, op cit). En n'assimilant pas déficience et inéducabilité, on « oppose aux besoins de santé qu'engendre la sévérité de la déficience, les besoins éducatifs inhérents aux caractéristiques des cursus auxquels peut répondre l'accessibilisation de l'environnement éducatif ... » (S. Ebersold, 2015, p.23). Le même auteur, en 2009, avait déjà évoqué l'idée d'une réinvention de l'institution scolaire, qui devrait désormais « assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (p. 79). Il s'agit, pour l'école et ses acteurs, en le faisant, de n'assigner à aucun apprenant un statut d'altérité problématique, un statut d'outgroup inférieur et dangereux,

pouvant aller jusqu'à la sous-humanisation voire à la déshumanisation (A. Hajjat & M. Mohammed, 2013, cités par F. Lorcerie, 2017).

Le terme d'«inclusion scolaire», initié en 1994 à la conférence de Salamanque, est proche de l'expression « éducation pour l'inclusion » plus souvent utilisée par l'UNESCO pour souligner et attirer l'attention sur le fait que l'accès à l'école n'est pas une fin en soi. Elle fournit à la société, dans son ensemble, la clé ou les moyens de se transformer, même si l'éducation pour l'inclusion est un processus à long terme. De profonds changements doivent donc être opérés au niveau politique, social, psychologique pour réussir le pari de l'inclusion éducative. Ainsi, et par exemple, M. Musset et R. Thibert (2010, p. 13) relèvent que :

« La prise en charge scolaire des élèves en situation de handicap et ceux qui ont besoin de l'école pour sortir de l'exclusion sociale du fait de leur échec à l'école, passe par une politique scolaire qui arme les acteurs pour collaborer (enseignants, personnels spécialisés, médecins) et qui organise la formation et l'accompagnement des enseignants ».

En ramenant l'ensemble de ces analyses au contexte socio-culturel et éducatif du Burkina Faso, il apparaît opportun de s'interroger sur le statut des différences et de la diversité dans la gestion scolaire du handicap. Auparavant, on peut rappeler qu'avec le soutien des Partenaires Techniques et Financiers, le Burkina Faso a mis en œuvre un vaste programme de construction d'infrastructures scolaires et a poursuivi sa politique de subvention scolaire dans les provinces ayant le plus faible taux de scolarisation, de fourniture gratuite de manuels scolaires à l'enseignement primaire. Ces efforts ont permis d'engranger des succès tangibles qui se sont traduits par une hausse significative des taux bruts de scolarisation et d'admission. Ainsi, et par exemple, en 2017/2018, le Taux

Brut de Scolarisation au post-primaire est de 52% contre 49% l'année précédente soit une progression de 3 points de pourcentage. Quant au Taux Brut d'Admission au post-primaire, il s'est situé à 49,9%. Le taux d'achèvement du post primaire est de 40,6 % en 2017/2018. Dans la même année, le Taux Brut de Scolarisation au secondaire est de 17,6%, avec une hausse de 1,4 points par rapport à 2016/2017¹¹⁶.

Pendant ce temps, la question de l'éducation inclusive est restée relativement marginale, et cela à un double point de vue.

Premièrement, la réalisation de l'inclusion éducative bute encore sur un ensemble d'obstacles. « Malgré le fait que plusieurs études reconnaissent le bien-fondé de l'inclusion scolaire pour tous les élèves, la mise en œuvre de celle-ci demeure encore incertaine dans de nombreux milieux éducatifs » (L. Bergeron & coll., 2011, p. 87). Certains enseignants burkinabé peinent à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves. Une étude réalisée dans ce sens par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) au Burkina Faso en 2013 sur l'état des lieux de l'éducation inclusive montre que la problématique de l'inclusion est, certes, partagée par de nombreux acteurs (étatiques, privés et Organismes/Organisations Non Gouvernement /aux/ ales), mais les Enfants en Situation de Handicap (ESH) continuent d'être victimes de stigmatisation sur l'ensemble du territoire. Dans l'imaginaire populaire, dans certaines localités du pays, les enfants atteints de handicap sont

¹¹⁶ Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles /Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation : Tableau de bord 2017/2018

considérés comme des êtres maléfiques, habités par des esprits potentiellement dangereux. Leur handicap est le signe que les parents sont punis ou maudits par les dieux, les ancêtres ou les génies. Il se développe chez les parents un sentiment de culpabilité, de honte, débouchant souvent, hélas, sur des infanticides ou le non investissement dans l'éducation scolaire de l'enfant. Selon cette étude, la capacité des écoles inclusives à faire progresser les enfants en situation de handicap « nécessite des pédagogies différenciées, du matériel adéquat et des formations à la pointe des connaissances sur les handicaps et sur leur langue de communication et d'apprentissage (Langue de signes, et braille) » (p.10). Malheureusement, l'éducation inclusive reste marquée par une carence quantitative et qualitative d'enseignants formés, une absence de programme validé de formation des enseignants, avec pour conséquence que chaque acteur forme ses enseignants selon un contenu et un volume horaire pour le même type de handicap. A ces constats s'ajoutent le manque et l'inadaptation du matériel didactique et logistique, l'absence d'un statut spécifique des enseignants, le coût de scolarité élevé pour les enfants en situation de handicap. L'étude relève que :

« le contexte socio-économique et politico-administratif du Burkina Faso n'est pas encore favorable pour développer de manière pérenne les facteurs positifs de l'éducation inclusive. Beaucoup d'enfants en situation de handicap sont encore enfermés dans un univers loin de l'école, un univers défavorable qui leur ôte toute chance d'un avenir, faute de posséder les outils, les connaissances et le savoir pour s'insérer dans la société » (p.11).

En considération de ce qui vient d'être dit, on peut relever que le handicap aussi bien physique, sensoriel que psychologique dont l'enfant

est porteur ou victime est révélateur d'un tout autre handicap : celui de la société qui se montre incapable à éduquer tous les enfants, quelles que soient leurs différences.

Deuxièmement, il y a un faible engouement scientifique pour la question de l'inclusion scolaire, au regard du peu de recherches et de publications qui lui sont consacrées. Or, d'un point de vue législatif, Loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010, portant protection et promotion des droits des personnes handicapées, dispose que :

« Article 9 : L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso.

Article 10 : Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoin, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

Il s'agit de faire en sorte que le handicap ne soit plus un obstacle concernant l'accès à l'éducation, à la formation socio-professionnelle, à l'intégration dans la société et à la participation citoyenne. Car « au-delà de nos différences, au-delà de la différence entre l'universel et le relatif, il y a « l'irréductible humain » qui lui, est partout le même et aspire à la dignité inhérente à toute personne humaine »¹¹⁷.

La présente réflexion se propose d'examiner comment la question de l'inclusion éducative est renseignée dans la littérature savante et quel est l'apport des différences individuelles à cette problématique. Elle devrait fournir des éléments d'information qui orienteront de futures recherches

¹¹⁷ <http://jaga.afrique-gouvernance.net>

scientifiques sur la problématique de l'inclusion scolaire au Burkina Faso. C'est par là que l'on pourrait définir les stratégies de contournement des obstacles à la concrétisation de l'éducation inclusive au Burkina Faso.

1. Clarification conceptuelle

Selon F. Armstrong (2010), il y a quelques fois une utilisation indifférenciée des termes d'intégration et d'inclusion (scolaires). En réalité, ces termes reposent sur des présupposés bien différents.

1.1. L'intégration scolaire

L'intégration s'inscrit dans une perspective centrée sur la représentation d'une différence réelle (et non supposée) entre le normal et l'anormal (Bélanger & Duschesne, 2010a, cités par N. Rousseau & coll., 2014). Il s'agit d'accepter à l'école des enfants considérés au préalable comme ayant besoin d'une éducation spéciale en raison d'une différence ou d'un handicap. L'intégration valorise l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu. J.-P. Garel (2010) place les politiques d'intégration scolaire dans un modèle individuel et médical du handicap, selon lequel les difficultés d'une personne sont attribuées à sa déficience, sans faire cas des interférences entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, les exigences de la société et le contexte de son action. On s'attache seulement aux manques de l'élève en situation de handicap et on néglige plus ou moins ses capacités, ses raisons et sa façon de les mobiliser et d'apprendre, ainsi que les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve.

C'est donc aux élèves « différents » qu'il revient de s'adapter à l'école, à ses pratiques, à ses acteurs. L'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste », en ce sens qu'elle a trait à des aménagements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales, de telle sorte que les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement. Sous un tel angle d'approche, il apparaît que l'intégration scolaire recèle en elle deux réalités inconciliables. Ainsi que l'ont relevé un certain nombre d'auteurs cités par N. Rousseau et coll. (2014), dont Bélanger et Duchesne (2010a), si l'intégration contribue à la démocratisation quantitative de l'éducation pour tous, elle échoue à assurer une démocratisation qualitative de la réussite pour tous. D'où l'idée de P. Bourdieu et P. Champagne (1992) selon laquelle les enfants intégrés sont des « exclus de l'intérieur ».

1.2. L'inclusion scolaire

L'UNESCO (2006, p. 14) définit l'inclusion comme :

« un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants ».

C'est un processus d'ouverture à la diversité culturelle par l'éducation qui concerne la sphère scolaire et les secteurs politique, judiciaire, sanitaire... (M. Kohout-Diaz, 2018). L'éducation inclusive vise un

ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées. Dans le domaine pédagogique, par exemple, une réflexion sur l'indiscipline ou la déviance qui revêt une forme relativiste :

« prendra en compte la diversité des codes de comportement et des conceptions de l'autorité dans les familles et aboutira très normalement à la conclusion qu'il n'y a pas une seule façon d'obtenir l'adhésion et d'assurer la régulation des conduites dans un groupe, que divers groupes sociaux inventent diverses stratégies de maintien et de contrôle social, que les modèles qui ont cours en classe ne sont pas les seuls concevables » (P. Perrenoud, 1991, pp 340-341).

2. Les enjeux de l'éducation inclusive

Selon M. Le Prévost (2010), l'école de la République, « une et indivisible », s'est vue remise en question consécutivement aux constats d'échecs de la méritocratie et de la reproduction persistante des hiérarchies sociales. Le modèle de l'« égalité des chances » aujourd'hui observé serait une réponse à ces critiques et devrait contribuer à la transformation et à la modernisation de l'école et de la société.

« L'enjeu de l'éducation inclusive est que l'école devienne accessible à tous les enfants. Il s'agit bien évidemment d'aménager les cheminements, le mobilier et les éléments architecturaux intérieurs des bâtiments, mais aussi promouvoir le besoin éducatif au-delà du besoin de service » (D. Mellier, 2016, p.14).

Corbett et Slee (2000, cités par F. Armstrong, 2001, p. 90), soutiennent que l'ouverture à la différence et à la diversité est la matrice fondatrice de l'éducation inclusive qui

« procède de questions plus largement politiques - en opposition aux questions techniques - sur la nature de la société et le statut accordé aux personnes dans des formes et des structures d'organisation sociale

variées. Mouvement politique en première instance, l'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle ».

L'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage repose sur des fondements sociologiques et philosophiques aujourd'hui bien établis (N. Rousseau & coll, 2014). Pour Vienneau (2006, cité par N. Rousseau & coll, op cit), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation, quelle que soit, par ailleurs, l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant le groupe-classe. C'est pour cela que D. Mellier (2016) fait observer que la question n'est plus de débattre sur les raisons de la nécessité de l'inclusion. Il s'agit plus de rechercher la voie pour parvenir à des expériences inclusives positives, mettre en œuvre des mesures politiques favorables à tous les enfants malgré leurs différences au plan national, régional et local.

L'éducation inclusive s'appuie sur les principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution scolaire dont le rôle dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus est reconnu (Ducharme, 2008, cité par N. Rousseau & coll, op cit).

M. Chauvière et É. Plaisance (2008) en font le moteur commun de la transformation radicale des écoles ordinaires pour l'accueil de tous et, complémentairement, de la mutation des institutions spécialisées, hors l'école. « L'éducation inclusive est le nouveau paradigme de traitement des diversités en éducation qui requiert une transformation sociétale structurelle » (M. Kohout-Diaz, 2018, p. 120). En clair, le principe de l'«

inclusion » de tous les enfants suppose une transformation complète des cultures de l'école aboutissant à une acceptation naturelle de la différence. Cette révolution sociétale ne devrait pas envisager le processus inclusif comme une « correction à posteriori des dommages, des iniquités, des catégorisations et des ostracismes, mais comme une nouvelle perspective sur l'humanité, comprise comme une infinité de configurations de vie et une mosaïque d'étrangetés » (M. Kohout-Diaz, op cit, p. 41). Cette conception va à l'encontre des principes de sélection et de compétition qui régissent l'éducation de type « marché ». Pour M. Rouse et L. Florian (1997), le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Les écoles inclusives sont reconnaissantes de la diversité (genre, âge, origine socio-économique et culturelle, appartenance religieuse, aptitudes physiques et cognitives...) et s'efforcent d'offrir le maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves.

A partir d'une recension d'écrits savants, N. Rousseau & coll. (2014) observent que l'inclusion scolaire est apparue comme une réponse mieux adaptée à la réussite pour tous. Elle repose sur une représentation « dénormalisée » de la diversité. Dans cette perspective, le handicap apparaît comme un ensemble d'obstacles environnementaux qui empêchent l'individu porteur ou non d'une déficience de participer pleinement à la vie scolaire et communautaire au même titre que les autres. L'inclusion scolaire et les pratiques inclusives qui lui sont consubstantielles matérialisent l'idée que tous les enfants devraient

apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques particulières. Pour cela, l'école se doit de s'inscrire dans une culture de changement paradigmatique qui la placerait en situation d'adaptation devant la diversité des apprenants, et non l'inverse. Elle doit aller dans le sens de la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité par les enseignants, les éducatifs et les (para) médicaux. La mise en œuvre de pratiques répondant à la diversité est de toute première importance dans le succès de l'inclusion, qui est étroitement lié à une planification sérieuse et à la prise en compte de plusieurs conditions de réussite (P. Bergeron & coll., 2011).

L. Bonvin et al. (2013) rapportent que, du point de vue de l'efficacité du système éducatif et des dispositifs d'enseignement/apprentissage, l'injonction inclusive se base sur le constat de l'échec des mesures de différenciation structurale à remplir leur mission. Pour ces auteurs, une scolarisation inclusive serait plus efficiente qu'une scolarité séparée pour les élèves ayant des besoins particuliers sans pour autant nuire à l'apprentissage de leurs pairs.

Au cœur de la question de l'inclusion scolaire, il y a celle de la diversité et des différences individuelles. En cela, l'inclusion scolaire interpelle la psychologie différentielle qui a placé la question des différences individuelles au cœur de ses axes de recherche et d'intervention.

3. L'éducation inclusive : l'apport de la psychologie différentielle

Les différences individuelles entretiennent des rapports tenus avec la diversité, définie comme l'ensemble des différences individuelles dans un

groupe (ethnie, sexe, handicap, affiliation politique, orientation sexuelle, etc.). Dans une approche inclusive, chaque individu est considéré, avec ce qu'il a de singulier ou de différent (A.-M. Jovenet, 2001 ; S. Point, 2006 ; Thiaw-Po-Une, 2013). Pour A.-M. Moulin (2003, p. 235), la diversité humaine

« tend quelque part à rejoindre la diversité du monde vivant en ce qu'elle est aussi célébrée comme un grand réservoir de formes et de forces disponibles dans la nature et susceptibles à maints égards d'intéresser l'ingénierie humaine et comme un patrimoine en danger qui attend de recevoir un statut du droit international ».

La psychologie différentielle s'est construite sur la centralité des différences dans l'approche compréhensive des conduites humaines (M. Huteau, 2013). C'est un fait que les individus diffèrent les uns des autres, en raison non seulement de leur patrimoine génétique mais aussi par les conditions dans lesquelles ils vivent. Pour J.-P. Changeux (2003), il y a une universalité du génome humain, mais aussi, et dans le même temps, une variabilité de ce génome. C'est cette variabilité épigénétique et fonctionnelle qui conduit à la dynamique de la pensée. La variabilité individuelle permet aux dispositions innées de présenter des formes de plasticité, de mémoire, de mise en place d'empreintes venant du monde extérieur. Les différences individuelles ont donc un sens (P. Roubertoux & coll., 1995), en particulier quand on les considère dans le déroulement des processus adaptatifs. Chaque individu, en fonction des moyens que sa constitution lui offre, apprend dans chaque type de situation un processus de réponse lui permettant d'atteindre un niveau minimum d'adaptation. Il y a, aujourd'hui, un rôle de plus en plus croissant de l'étude des différences individuelles dans les recherches situées au carrefour des neurosciences,

de la psychologie cognitive et de la génétique (P.-Y. Gilles & M. Carlier, 2013).

Les principes fondateurs de la psychologie différentielle se retrouvent dans ceux de l'éducation inclusive. Pour M. Le Prévost (2010), les notions d'« hétérogénéité » et de « diversité » sont très présentes et même fondamentales dans la littérature promouvant la pédagogie différenciée. L'hétérogénéité y est présentée comme un défi à relever afin d'en faire une richesse, dans un élan de valorisation des différences individuelles. Il faut alors travailler à faire progresser tout le monde, selon le postulat de « l'éducabilité de tous », tout en respectant les différentiels de rapport à l'univers scolaire et à l'apprentissage.

P. Meirieu (1990, cité par M. Le Prévost) en appelle à la reconnaissance du fait que chacun est « différent », aussi bien dans son processus d'apprentissage, son insertion sociale que dans ses affinités affectives. C'est la condition pour accéder à un savoir commun qui, loin d'annuler les différences, permettra de mieux les comprendre et de mieux entrer en relation avec les autres et le monde.

« Le handicap n'est pas synonyme d'incapacité, mais constitue une magnifique diversité qui enrichit l'humanité » (UNICEF, 2013, p. 87). Cette richesse de la différence est relevée par P. Jacob (2018). Aussi bien l'école primaire que le lycée ou le collège ne doivent être exclus de la richesse qu'offre la différence, « sauf à former des enfants valides à qui il aura manqué cette chance » (p.186). Le déficit de la rencontre avec la différence est un manque pour une éducation à la vie en société. L'auteur exprime cette conviction en soutenant la position suivante : « Ne jamais exclure

quiconque et vivre avec les autres mêmes et surtout s'ils sont différents, voilà l'orientation qu'il faut donner à nos enfants, qui fera d'eux des personnes autrement capables... » (P. Jacob, op. cit., p.184). C'est une position que M. Kohout-Diaz (2018, p.25) appuie, en parlant d'une mise en valeur de la richesse de l'unicité et de la singularité distinctive de chaque humain, au lieu de souligner « le stigmate du défaut à la norme ».

Le rapport des différences individuelles à l'inclusion scolaire a donné lieu à deux lectures en apparence opposées, mais en réalité chronologiquement complémentaires : celles de Bourdieu et de Pascal. Pour P. Bourdieu (1966), c'est « l'indifférence aux différences » qui crée l'inégalité. Dans la perspective d'une éducation inclusive, l'école ne doit pas ignorer dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales. A défaut, elle continuera à favoriser les plus favorisés et à défavoriser les plus défavorisés.

B. Pascal (2009), quant à lui, prône l'indifférence aux différences. L'égard fait aux différences est source de discrimination. Les seuls éléments d'appréciation d'un individu devraient être le travail, le talent et le désir de participation sociale.

Ces deux positions vis-à-vis des différences se situent à deux niveaux différents. Au premier niveau, Bourdieu fait observer que, dans l'éducation et la formation des jeunes en vue de leur participation à la vie sociale et citoyenne, il faut tenir compte de leurs besoins spécifiques pour donner une chance de réussite à tous. Mais une fois cela accompli, on passe au

second niveau qui consiste à ne traiter les citoyens autrement que sur la base du mérite (B. Pascal, 2009). Il s'agit d'éviter la «discrimination», définie par ailleurs comme toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur l'origine, le sexe, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'âge, la situation de famille ou la grossesse, les caractéristiques génétiques, l'appartenance ou la non appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, les opinions politiques, les activités syndicales ou mutualistes, les convictions religieuses, l'apparence physique, le nom de famille ou l'état de santé ou du handicap. Cette distinction, exclusion, restriction ou préférence a pour but ou pour effets de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique (K.E. Mpinga & coll., 2005).

Une synthèse des positions de P. Bourdieu et de B. Pascal est donc possible. Cette synthèse est renforcée par Hinzen H. & Robak S. (2017, p. 7) qui considèrent que :

« l'éducation à la diversité doit être conceptualisée dans deux directions : d'un côté, l'éducation à la diversité contrecarre les inégalités et d'autre part, elle soutient les individus et leur donne les moyens de se forger des compétences, des centres d'intérêt, un potentiel et une personnalité ».

Une autre contribution de la psychologie différentielle à la réflexion sur l'inclusion éducative est à situer au niveau de l'étude de la personnalité. La personnalité, en psychologie, désigne l'ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations... dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun (M.

Hansenne, 2004). Elle est le résultat, chez un individu donné, de l'intégration dynamique de composantes cognitives, pulsionnelles et émotionnelles (A. Féline & coll., 2002). La personnalité est une variable clé qui détermine le comportement individuel dans les différentes situations de vie sociale. L'enfant en situation de handicap a lui-même un rôle à jouer dans le processus de l'inclusion scolaire. L'image et l'estime qu'il a de lui-même, son acceptation du handicap, son ouverture à l'expérience et aux autres, sa capacité à construire et à maintenir des relations harmonieuses avec les pairs, la qualité de ses relations avec les enseignants, sa résistance au stress, sont autant de facteurs de personnalité mis en évidence par la psychologie différentielle et qui peuvent contribuer à expliquer la réussite ou l'échec du processus d'inclusion scolaire.

Conclusion

Le mouvement actuel de l'éducation inclusive offre l'occasion d'apprécier l'apport des différences individuelles et de la diversité dans l'éducation et la construction d'une société humaine inclusive. Dans cette dynamique, la formation des enseignants est un point central, qui devrait requérir toute l'attention nécessaire de l'ensemble des acteurs éducatifs. L'éducation inclusive est un défi qui, au-delà de la volonté des acteurs en général et de l'enseignant en particulier, exige une flexibilité adaptative qui ne saurait s'acquérir que par la formation et par la culture intellectuelle. L'enseignant doit orienter ses efforts, son intelligence et son action pédagogique vers tous les apprenants (apprenants en situation de handicap ou non) pour les intéresser et les amener à participer activement à l'acquisition du savoir qui leur est dispensé. Les enfants en situation de

handicap doivent faire l'objet d'une attention soutenue, non dans le sens d'une discrimination ou d'un traitement préférentiel, mais pour rechercher la manière de les amener à bénéficier des mêmes enseignements, à acquérir les mêmes savoirs et les mêmes habiletés que leurs pairs non handicapés, lesquelles acquisitions les préparent à leur futur parcours scolaire ou universitaire et à leur insertion socio-professionnelle. Cet égard fait aux ESH ne doit pas se traduire par un désintérêt pour les enfants en situation de non handicap.

Par ailleurs, il importe que chaque apprenant ait une meilleure connaissance de soi, facteur indispensable au maintien d'un rapport sain à soi-même et aux autres. Les actions de sensibilisation des populations pour un changement de comportement vis-à-vis du handicap et des ESH sont à encourager. Les comportements dédaigneux, indifférents ou méprisants envers les ESH les livrent à un repli sur soi, repli toujours blessant.

Ces efforts à fournir à tous les niveaux et chez tous les acteurs du système éducatif visent à faire en sorte de « ne jamais éloigner le handicap de la vraie vie » (B. Jacob, 2018), au risque de revenir à l'exclusion, sous une forme autrement plus pernicieuse parce subtile et non manifeste. On baignerait dans l'illusion de l'inclusion et on donnerait alors raison (entièrement) à P. Bourdieu & P. Champagne (1992) qui parlaient des « exclus de l'intérieur ». On retient que la différence est une richesse indispensable à la construction d'une société intégrative et dynamique.

Cette réflexion théorique et les enseignements qui en découlent ouvrent des perspectives de recherche autour de l'éducation inclusive au Burkina Faso. La diversité, dans ses différentes déclinaisons, est un facteur

à intégrer dans les efforts pour relever le défi de l'accès à l'éducation pour tous les enfants sans exclusive aucune. Nous y consacrerons nos futures recherches.

Références bibliographiques

- Armstrong F., 2001 : « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, 134, pp. 87-96.
- Armstrong F., 2010 : « Handicap et politique : la lutte pour l'éducation inclusive en Angleterre à l'ère de la mondialisation », *European Journal of Disability Research*, 4, pp. 302-312.
- Bergeron L., Rousseau N. et Leclerc M., 2011 : « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Pédagogie et francophonie*, 39 (2), pp.87-104.
- Bonvin P., Ramel S., Curchod-Ruedi D., Albanese O. et Doudin P.-A., 2013 : « Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces », *European Journal of Disability Research*, 7, pp : 127-134.
- Bourdieu P. et Patrick C., 1992 : « Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en Sciences sociales », 91 et 92, pp. 71-75.
- Bourdieu P., 1966 : « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 3, pp. 325-347.
- Changeux J.-P., 2003 : « Les universaux de la pensée ». In, *Qu'est-ce que la diversité de la vie ?* (pp. 373-382à, Paris, Odile Jacob.

- Chauviere M. et Plaisance E., 2008 : « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, 1 (27), pp. 31-44.
- Ebersold S., 2009 : « Inclusion » ; *Recherche et formation*, 61, pp. 71-83.
- Ebersold S., 2015 : « Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques », *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9, pp. 22-33.
- Feline A., Guelfi J.-D. et Hardy P., 2002 : *Les troubles de la personnalité*, Paris, Flammarion.
- Garel J.-P., 2010 : « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologues*, 122 & 123, pp. 143-165.
- Gilles P.-Y. et Carlier M., 2013 : *Vive(nt) les différences. Psychologie différentielle fondamentale et applications*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.
- Hansenne M., 2004 : *Psychologie de la personnalité*, Bruxelles, De Boeck.
- Hinzen H. et Robak S., 2017 : Inclusion et diversité : une introduction, *Education des adultes et développement : Inclusion et diversité*, 84, pp. 4-9.
- Huteau M., 2013 : « Origines et évolution de la psychologie différentielle ». In *Psychologie du développement et psychologie différentielle* (pp. 289-321), Paris, PUF.
- Jovenet A.-M., 2001 : « La différence à l'école : de la théorie à la pratique, ou de la pratique à la théorie ? » *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 27, pp. 85-94.

- Kohout-Diaz M., 2018 : *L'éducation inclusive. Un processus en cours*, Toulouse, Erès.
- Le Prevost M., 2010 : « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? », *Nouvelle revue de psychosociologie* ; 1 (9), pp. 55-66.
- Lorcerie F., 2017 : « L'islam et l'islamophobie comme enjeux en formation des enseignants ». In *Education à la diversité : décalages, impensés, avancées* (pp. 47-62), Paris, l'Harmattan.
- Mellier D., 2016 : « Les psychologues de l'éducation nationale et les défis de l'inclusion des enfants en situation de handicap à l'école », *Psychologie et Education*, 4, pp. 11-23.
- Moulin A.-M., 2003 : « Diversité et identités humaines : du côté de l'immunologie », in Yves Michaud (dir). *Qu'est-ce que la diversité de la vie ?* (pp. 235-251), Paris, Odile Jacob.
- Mpinga K. E., Zesiger V., Arzel B., Golay M. et Chastonay P., 2005 : « La discrimination dans l'accès au travail : un déterminant de la santé », *Bulletin des médecins suisses*, 86 (18), pp. 1083-1085.
- Musset M. Et Thibert R., 2010 : « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php>. Consulté le 04 juillet 2018.

- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture,
2006 : *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer à
« l'Education Pour Tous »*, Paris, UNESCO.
- Pascal B., 2009 : Pour l'indifférence aux différences, *Revue internationale
et stratégique*, 1 (73), pp. 59-61.
- Pascal J., 2018 : *Liberté, égalité, autonomie. Handicap : pour en finir avec
l'exclusion*, Paris, Dunod.
- Perrenoud P., 1992 : « Formation des maîtres et recherche en éducation :
apports respectifs », in François Audigier et Gilles Baillat
(Eds). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-
apprentissage*, (pp. 337-354), Tours, Institut National de
Recherche Pédagogique.
- Plaisance E. Et Schneider C., 2013 : « L'inclusion scolaire des enfants
handicapés comme révélateur des tensions éducatives »,
Phronesis, 2(2-3), pp. 87-96.
- Point S., 2006 : « La charte de la diversité regards sur le discours des
entreprises signataires », *Management & Avenir*, 2 (8), pp.
61-85.
- Roubertoux P., Roy I. Le, Moutier R., 1995, « La génétique permet-elle
d'expliquer les différences individuelles observées dans la
marge de variation des comportements ? », In *Universel et
différentiel en psychologie* (pp. 51-72), Paris, PUF.
- Rouse M. et Florian L., 1997 : « Inclusive Education in the market place »,
International Journal of Inclusive Education, 1 (4), pp. 323-
336.

Rousseau N., et al., 2014 : *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse, Rapport de recherche*, Québec, Fonds de recherche, Société et culture.

Thiaw-Po-Une L., 2013 : « Les femmes dans le développement académique : approche inclusive ou approche différentialiste ? », In *Politiques universitaires, politiques de développement* (pp. 181-200), Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

UNICEF, 2013 : *Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, Rapport final*, Ouagadougou, UNICEF.

UNICEF, 2013 : *La situation des enfants dans le monde*, Etats-Unis.

DIFFICULTÉS DANS LA PRODUCTION ORALE CHEZ LES ÉLÈVES DES COURS PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES DE LA RÉGION DU GONTOUGO AU NORD-EST DE LA CÔTE D'IVOIRE

Koffi Ibrahim Amadou

Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
akibrahim2@gmail.com

Digo E. K. D. Akakpo-Ahiany

Université de Lomé, Togo
dekakahiany@gmail.com / enyota2019@yahoo.com

et

Sam Aristide Niamke

Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
samaristide1987@gmail.com

Résumé

Cet article a analysé la production orale d'élèves en milieu rural ivoirien. Suite à l'analyse du corpus, il ressort une variété de modifications dans leur production orale. On observe la suppression de syllabes, consonnes, phonèmes, assimilation et inversion de syllabes. Les causes de ses modifications sont d'origine psycholinguistique et sociologique. Il serait important de mettre l'accent sur ces aspects dans la planification de l'enseignement.

Mots-clés : Langage, psycholinguistique, sociologique, apprentissage, scolaire.

Abstract

This article has analyzed the oral production of students in rural Ivory Coast. Following the analysis of the corpus, there is a variety of changes in

their oral production. We observe the suppression of syllables, consonants, phonemes, assimilation and inversion of syllables. The cause of its modifications is of psycholinguistic and sociological origin. It would be important to focus on these aspects in educational planning.

Key words: Language, psycholinguistics, sociological, learning, school.

Introduction

Les difficultés de l'oral sont observées dans de nombreux domaines de la vie sociale ; qu'il s'agisse de l'école ou en dehors de l'école. La question de la maîtrise de l'oral fait partie des questions importantes posées en didactique. Cependant, en dehors de l'école, elles s'apparentent beaucoup plus à un « apprentissage social ». « L'apprentissage en milieu social, dont la caractéristique est de s'effectuer en dehors d'un cadre institué de formation, ne suit pas de logique pédagogique, si ce n'est celle que les personnes peuvent éventuellement mettre en œuvre de façon explicite, mais il s'adapte aux situations langagières rencontrées dans la vie sociale » (H. Adami, 2012, p.1). Elles apparaissent par exemple en contexte migratoire. Autrement dit, avant d'être une problématique de la sociologie de l'éducation, la maîtrise de la production orale constitue un des principaux canaux d'intégration sociale.

Les difficultés de la production orale constituent des débats dans les systèmes éducatifs au Nord comme au Sud. A propos du système éducatif en Syrie par exemple, K. Al Yazigi (2007, p.22) cité par C. Al Hamad (2010) fait remarquer que 34 % des apprenants syriens trouvent de difficultés dans la compétence de l'expression orale ; 50% des apprenants syriens

trouvent de difficultés dans les compétences de la compréhension orale. Pourtant, la plupart des chercheurs dans le domaine éducatif sont unanimes à propos du rôle indispensable de la langue dans le rendement scolaire.

En Afrique, des bilans récents (UNESCO, 2007 ; Nations Unies, 2007, 2010 ; Pôle de Dakar, 2007 ; CONFEMEN, 1999 ; CONFEMEN & ME, 2007) font état de progrès considérables du point de vue de l'accès à la scolarité : les effectifs de l'enseignement primaire ont augmenté de 36% en Afrique Sub-saharienne entre 1999 et 2005 (UNESCO, 2007). Néanmoins, les systèmes éducatifs de nombreux pays du monde sont caractérisés par des acquis d'apprentissage relativement insuffisants et inégaux en langue et en mathématiques et ceci est plus particulièrement notable dans les systèmes éducatifs africains où l'efficacité des systèmes demeure particulièrement faible (UNESCO, 2007). Selon l'ADEA¹¹⁸ (2006) cité par A. Kalamo (2012, p. 7), seuls 60% des enfants qui entrent à l'école achèvent la scolarité primaire et parmi eux, 50% ne maîtrisent pas les acquisitions de base.

En Côte d'Ivoire, à l'instar de plusieurs pays africains, la langue française est la langue officielle. Cela sous-entend qu'elle est le medium exclusif de l'administration et de l'enseignement. En décrivant le contexte socio-culturel de la pratique du français ivoirien, on peut constater qu'au niveau de la Côte d'Ivoire, à l'instar des autres colonies françaises, le français demeure la langue par excellence de l'administration et de l'enseignement. Cependant, les langues locales qui existent vont cohabiter avec la langue officielle. Comme le mentionne A. Boa, (2005), « les

¹¹⁸ ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

recherches sociolinguistiques sur le français de Côte d'Ivoire décrivent une réalité complexe où le français domine, comme langue officielle, la vie publique et où cette langue entre en contact, dans la communication quotidienne des locuteurs, avec une soixantaine de langues ivoiriennes ».

La Côte d'Ivoire est un pays multilingue qui compte une soixantaine de langues locales. Celles-ci se regroupent dans les quatre aires linguistiques suivantes : groupe Kwa, groupe kru, groupe Mandé, groupe Gur. Le contact permanent du français avec les aires linguistiques va occasionner des variétés linguistiques comme le Nouchi, le français populaire ivoirien (FPI) selon les études d'A. Boa (2005), A. B. Boutin (2011), J.N. Kouadio (1990). L'avènement de ces variétés linguistiques va modifier la production linguistique des élèves dans le cadre de la formation- apprentissage. Chaque locuteur possède plusieurs variétés du français qu'il utilise dans les situations de communication qu'il modifie de ce fait. (K. Ploog 2002, p. 35). J. Kouadio (1999, p. 301) cité par A. L. Aboa Abia (2008, p.34) pense cependant que la pratique actuelle du français en Côte d'Ivoire ne permet plus que la distinction de deux variétés : « le français local, la variété ivoirienne du français populaire ivoirien (FPI), la variété qui est apprise en dehors de l'école. Le français local ou français de Côte d'Ivoire inclut, par conséquent, la variété moyenne et la variété acrolectale ».

Pour T. Karsenti (2016, p.136), « L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres » (IFADEM) est un projet mené conjointement par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Organisation internationale de la Francophonie pour répondre à ce que

d'aucuns appellent « le défi enseignant ». En Côte d'Ivoire, malgré les réformes pédagogiques récurrentes, la pédagogie actuelle, l'approche par compétence (APC) n'a pas pris en compte le substrat linguistique hétérogène des apprenants (C. Brou et P. Barbier, 2003). Cependant, l'enfant a des caractéristiques propres à lui-même dans la production et l'acquisition du langage.

Chercher à comprendre les difficultés des élèves en matière de production orale consiste à cerner dès leur entrée à l'école, les obstacles d'ordre linguistique qui pourraient les mettre en difficulté d'apprentissage et en difficultés sur le plan scolaire. Selon B. Maurer (2001, p.64), « le fait d'accorder dans les emplois du temps des plages spécifiques d'oral conduira inévitablement à revaloriser une sous-discipline dont on a vu qu'elle souffrait jusqu'à aujourd'hui d'un déficit de considération ».

D'autres didacticiens et chercheurs n'ont pas caché l'aspect ardu dans l'enseignement de l'oral en affirmant qu'il s'agit d'un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme une véritable discipline du français. La question de l'oral à l'école maternelle constitue ainsi une ancienne préoccupation dans les sciences sociales et touchant ses disciplines telles que : les sciences du langage, la psycholinguistique, la psychologie de l'Education et la sociologie.

S. Plane (2015) soutient l'importance de la problématique des difficultés de production orale en milieu scolaire. Elle admet, d'entrée de jeu, que le fait de considérer « l'oral » comme un objet d'enseignement peut paraître incongru dans la mesure où savoir parler procède des acquis

spontanés et non des apprentissages organisés. L'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Le jeune enfant active instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage.

Selon S. Plane (2015)¹¹⁹, l'école s'est donnée traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit.

« Les priorités sont, bien entendu, différentes selon les niveaux : le fait que l'acquisition et le développement du langage oral s'étalent manifestement sur une longue période rend évidente la nécessité d'accorder une large place à l'oral à l'école maternelle, mais cette évidence ne s'étend guère au-delà de la grande section, d'où les attaques contre le gâchis que constituerait un enseignement de l'oral à l'école élémentaire et plus encore au collège. Ajoutons qu'agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus. C'est pour cette raison que l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l'« accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel » (S. Plane, 2015, p.2).

Cet article se propose d'appréhender la portée des difficultés de la production orale en milieu scolaire sous un angle psycholinguistique et

¹¹⁹ S. Plane est vice-présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP) à l'Université Paris-Sorbonne.

sociologique. Spécifiquement, il traite de la question des difficultés de la production orale dans les systèmes éducatifs, ou tout simplement à l'école. Dans tout système éducatif, la langue est un facteur important car sa maîtrise facilite l'apprentissage. Il s'agit de déterminer les facteurs qui expliquent les difficultés de la production orale chez les élèves des cours préparatoires et élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire ? L'objectif de la recherche est d'expliquer les difficultés de la production orale chez les élèves des cours préparatoires et élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire. L'hypothèse de la recherche est libellée comme suit : Les difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire sont essentiellement induites par des erreurs phonologiques et l'environnement socioculturel.

1. Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche comporte essentiellement un volet qualitatif. Les données ont été collectées à partir de la technique de l'observation non participante et des entretiens directifs. Elles ont été obtenues sur la base d'une enquête qualitative réalisée auprès des élèves des cours préparatoires et élémentaires en milieu rural en Côte d'Ivoire. C'est précisément dans la région du Gontougo au nord-est de la Côte d'Ivoire. Selon le RGPH¹²⁰ (2014, p. 8), la région de Gontougo comporte un effectif de 337191 hommes pour 329 994 femmes, soit un total de 667 185 habitants constituant sa population résidente. Le choix géographique répond au caractère plurilingue de la région. Elle enregistre aussi la

¹²⁰ Recensement Général de la Population et de l'Habitat.

présence d'allogènes Sénoufos et Malinkés (originaires du Nord et du Nord-Ouest) ainsi que des ressortissants des pays de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO, notamment des Burkinabés, Maliens, Ghanéens, Mauritaniens, Togolais, Béninois, Nigériens, Nigérians ainsi que d'autres Africains. En son sein cohabitent plusieurs ethnies telles que : Lobi, Koulango, Abron, Dêga, Agni, Bambara. Les investigations ont été complétées par une phase d'observation directe afin de mieux spécifier les résultats. La collecte de données s'est réalisée auprès de 30 élèves. Dix (10) élèves présentant des contraintes linguistiques sévères ont été échantillonnés par classe après l'observation.

2. Résultats

Les résultats des entretiens ont permis d'en extraire un corpus qui a été traité. Le corpus qui est ressorti des entretiens avec les élèves se présente comme suit :

1. moi pas connais → *ne connais pas*
2. moi va lire → *je vais lire*
3. koron chuteu moi : → *koron m'a insulté*
4. une flesse : → *une flèche*
5. kofi tricher moi : → *kofi m'a triché*
6. tout le monde babader : → *Tout le monde bavarde*
7. lau maitre : → *maître*
8. mainvenue : → *envenue*
9. un minigier : → *un menuisier*

10. un micanichien → *mécanicien*
11. motocycliste → *cycliste*.

Dans ce corpus, on observe des erreurs qui consistent à des déformations qui modifient la structure des mots. Selon A.M. Schelstraete, R. Maillart et C. Jamart (2004) ; S. Dodd (2005), des erreurs phonologiques sont nombreuses et atypiques dans la production orale des enfants. Il y a des omissions de syllabes « motocycliste » dénommé « cycliste ». Les omissions de phonèmes dont « mécanicien » est répété « micanichien » « menuisier » est prononcé « minigier ». Aussi, il y a l'assimilation qui survient notamment « lo » au lieu de « le » ; « babader » au lieu de « bavarder ». Au-delà des omissions, le corpus présente la confusion entre les consonnes occlusives bilabiales « m » et « b » bienvenue et mienvenue ; fesse au lieu de flèche dont les fricatives « s » et « ch ». Par ailleurs, au niveau syntaxique, on constate une mauvaise construction des phrases. Par exemple, les déformations suivantes sont observées dans la construction des phrases et dans leur formulation : « Moi connais pas » au lieu de « Je ne connais pas » ; moi va lire au lieu de « je vais lire ». Au sujet des difficultés de la production orale, un enseignant des cours élémentaires a affirmé : « L'une des difficultés majeures en classe, c'est la barrière linguistique. Or, notre formation initiale ne nous permet pas de les gérer convenablement. Notre formation initiale n'a rien à voir avec les réalités du terrain ». De plus, on observe également la substitution du pronom personnel « je » par « moi ». Les résultats permettent également de constater que ces enfants en difficulté sont issus de familles modestes ou

de la classe moyenne. Ce sont généralement des enfants de paysans et de ménagères.

A l'issue de la synthèse des modifications de la production orale de l'enfant, les erreurs sont la suppression, l'ajout, la simplification, l'inversion, l'assimilation. Dans ce cas de figure, C. Caffieaux, 2011, p : 12) soutient que « Si les enfants, en fonction de leur origine sociale, n'ont pas la même facilité d'accès à une culture, c'est parce que leur socialisation dans leur milieu d'origine a été différente du coup, ils n'ont pas le même habitus. Ce concept d'habitus selon P. Bourdieu (1980, p.91) cité par C. Caffieaux (2011) se présente comme un principe apportant régularité, unité, et systématisme aux pratiques d'une classe sociale. En effet, le versant réceptif et expressif résulte de la Psycholinguistique.

Au regard de ces résultats, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (2005, p.35), fait remarquer qu'en Afrique de l'Ouest, l'admission en primaire est la première étape d'un long parcours éducatif le plus souvent jalonné d'embûches, et que l'entrée d'un élève en première année du primaire ne signifie pas qu'il va achever son cycle. Le même rapport mentionne également que le défi de l'éducation pour tous en 2015 concerne surtout ce que les enfants auront appris au cours de leur scolarisation : l'inscription en cinquième ou sixième année ne signifie pas forcément que les élèves acquièrent les compétences de base prévues dans les programmes nationaux (ADEA, 2005, p.37, ibidem).

Théoriquement, l'acte de lire est le produit d'interactions entre des processus « primaires » (traitement de données graphiques, identification d'unités lexicales ou grapho-phonémiques) et des processus « supérieurs »

(opérations conceptuelles et contextuelles, raisonnement prédictif), entre des mouvements « descendants » (la décision d'identification d'un mot est guidée par des informations conceptuelles) et des mouvements « ascendants » (la compréhension d'un fragment d'énoncé dépend de la capacité à reconnaître les mots et les lettres). Cette analyse descriptive se rapporte aux modèles probabilistes et interactifs de la lecture (confert les recherches en Psychologie cognitive de la lecture de N. Galifert Granjon, Ch. Perfetti, M. Adams, Th Carr (G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau, 1985, p.6).

Quant au modèle psycho-génétique de l'acquisition de la langue écrite (d'après les travaux de psycholinguistique d'inspiration piagétienne d'E. Ferreiro, (1977), tous les enfants semblent passer par plusieurs phases de représentation-conceptualisation dans leur découverte du système d'écriture et la construction du savoir lire-écrire.

Ainsi le précisent G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau :

« C'est à la suite d'une longue évolution, d'une fréquentation prolongée et réfléchie avec des écrits diversifiés que l'enfant saisit que lire, c'est s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale, que la compréhension est le passage du linéaire segmenté et organisé au global cohérent » (G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau, 1985, p.6).

Au titre des résultats, il faut remarquer que jusqu'en 2018, la région de Gontougo figure parmi les régions de la Côte d'Ivoire enregistrant d'importantes disparités en matière d'accès à l'éducation :

« Les Taux Brut de Scolarisation les plus importants sont observés dans les régions de Grands Ponts (129,8%), Loh-Djiboua (129,4%), Yamoussoukro (128,8%), Agneby-Tiassa (128,3%), Belier (121,2%), La Me (117,5%), Sud-« Comoe (116,6%), Haut-Sassandra (114,8%), Gbeke (114,3%), Gontougo (111,2%) et Cavally (110,4%). Par contre les régions

de Tchologo (68,6%), Bagoue (69,9%), Folon (78,2%), Bounkani (79,4%), Guemon (80,9%), Bere (84,6%), Hambol (91 ,9%), Indenie-Djuablin (92%), Poro (92,8%), Abidjan (97,7%) et Goh (98 ;4%) enregistrent les taux les plus faibles » (RGPH, 2019, p. 52).

Comment les facteurs sociologiques peuvent-ils permettre d'expliquer les difficultés langagières des élèves des cours préparatoires et élémentaires dans un contexte où déjà, la région de Gontougo est affectée par une forte disparité en matière d'accès à l'éducation préscolaire et primaire ?

3. Discussions

Des facteurs sociologiques peuvent aggraver les contraintes langagières. Globalement, de nombreux problèmes se dressent devant l'école face aux différentes mutations sociales. M. Guilhem et R. Magueres (1966, p.355) décrivent sommairement comment l'enfance est en trouble et montrent que la prise en charge des difficultés de l'enfant à l'école est un défi majeur :

« A l'intérieur même de l'école, des obstacles se dressent : surpopulation scolaire, surcharge des programmes ... De plus, il faut noter la transformation rapide d'une société qui s'interroge, se cherche, et n'est pas encore en mesure de se pencher avec toute l'attention qu'il faudrait sur les problèmes de l'enfance ».

B. Bishop et N.H. Freeman (1995) ; Mc Cormack, McLeod, McAllister et Harrison (2009) cités par M-A Schelstraete (2011, p.57) pensent, pour leur part, que « Les enfants qui présentent des troubles phonologiques sont plus à risque de rencontrer des difficultés scolaires et socio-émotionnelles : problèmes d'apprentissage du langage écrit, difficultés relationnelles, troubles du comportement ».

Les travaux sur les difficultés de la production orale au cours élémentaire constituent des préoccupations anciennes sur lesquelles G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau (1985, p.5-10) ont investigué. Ils présentent une recherche menée sur le terrain en France dans 5 cours préparatoires. Leur recherche portait sur trois questions principales : (i). La nature de l'activité opératoire que l'apprenti lecteur doit élaborer ; (ii) les idées des jeunes enfants à propos du système d'écriture, de l'acte de lire, de la manière d'apprendre à lire, (iii) la liaison entre les progrès individuels et les conditions socioéducatives de l'apprentissage. Les théories interactionnistes de l'insuccès scolaire et de l'apprentissage relatives aux analyses microsociologiques des difficultés scolaires, l'approche psychosociologique de l'apprentissage par W. Doise et Mugny G. (1981), cité par G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau (1985, p.5-10) et le modèle de l'auto-socio-construction du savoir constituent des approches théoriques permettant de comprendre la construction cognitive du savoir. Par ailleurs, les travaux de recherches liés aux difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaire suscitent un intérêt particulier chez les sociologues de l'éducation. Sur ce plan, les disparités rencontrées par les élèves dans le domaine des difficultés langagières constituent des formes d'inégalités scolaires susceptibles d'induire des difficultés d'adaptation des élèves à l'école et des échecs scolaires.¹²¹

¹²¹ Ces difficultés sont entre autre susceptibles d'entraîner des échecs ou des abandons à l'école.

M. Duru-Bellat (2009) renforce l'argument selon lequel des inégalités apparaissent de manière précoce dans les acquis élémentaires chez l'enfant, et qu'en conséquence, les pratiques familiales influencent la production orale chez l'enfant. Elle montre que le fait que la scolarisation est universelle de 3 à 14 ans pourrait amener à considérer sans autre forme de procès que tous les jeunes français partagent aujourd'hui un bagage scolaire commun et de niveau élevé. Pourtant, M. Duru-Bellat (2009, p.5) souligne que si l'on se focalise, non plus sur la fréquentation scolaire mais sur les acquis des élèves, sur la base d'évaluations normalisées, le constat est plus nuancé. M. Duru-Bellat (2009, p.5, idem) s'est appuyée sur des évaluations en lecture passées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, qui soumet à des épreuves de compréhension de l'écrit tous les jeunes hommes et femmes de 17 ans. En 2007, elle remarque que 10 % d'entre eux sont catégorisés comme des lecteurs médiocres, tandis que 12% éprouvent des difficultés importantes (sachant qu'au sein de ce groupe, les jeunes ne maîtrisant pas la lecture comptent pour environ 5%). Le système éducatif français « produit » bien une frange d'élèves dont l'accès à l'écrit est très limité, voire quasi inexistant. Elle rend compte en effet des inégalités qui se mettent en place très précocement et qu'attestent des épreuves nationales standardisées.

J-P Caillé. & F. Rosenwald (2006) cités par M. Duru Bellat (2009, p. 6) font remarquer qu'en France, ces inégalités sociales s'observent dès le premier contact avec l'école. Environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire étaient déjà présentes à l'entrée. Ils démontrent qu'à l'entrée au CE2, de fortes disparités inter-individuelles sont déjà en place :

les 10% des élèves les plus forts obtiennent des scores plus de deux fois supérieurs à ceux des 10% les plus faibles. Déjà, alors qu'en moyenne les élèves ont répondu correctement à plus de 70% des items de français et de calcul, l'écart est énorme entre les élèves à l'heure et ceux ayant pris un an de retard (une douzaine de points) ; entre les enfants de cadres et professions libérales et les enfants d'ouvriers, l'écart est de 9 points en français et de 13 points en mathématiques, écart bien plus fort qu'entre garçons et filles (les premiers ayant, par rapport aux secondes, 4 points de moins en lecture et deux points de plus en mathématiques).

De plus, une part significative de ces inégalités s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants. La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telles que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (M. Duru-Bellat & M. Fournier., 2007 cités par M. Duru-Bellat 2009, p.7).

M. Kadari (2016) remarque aussi que l'origine environnementale permet d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. Selon lui, les enfants de milieu socio-culturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un

niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils ne sont généralement pas habitués à lire des livres ou même à en posséder.

La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telles que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (pour une synthèse, cf. Duru-Bellat & Fournier, 2007). Le lien entre le milieu socio-culturel de l'enfant et le déroulement de sa scolarité se renforce au cours des années de primaire, et se retrouve par conséquent à l'entrée en 6ème (cf. Repères et Références Statistiques, 2006).

Si M. Duru Bellat (2005) montre que les difficultés langagières constituent des formes d'inégalités scolaires dont la constitution pourrait remonter avant la préscolarisation, on ne saurait alors exclure l'hypothèse de l'habitus de P. Bourdieu dans la démarche de compréhension des difficultés langagières à l'école. Selon P. Bourdieu (2000), *l'habitus* forme les conduites ordinaires. Il les rend automatiques et impersonnelles, signifiantes sans intention de signifier. Il se voit imposé par l'« ordre social », de manière structurelle, et se voit reproduit par chacun des acteurs qui en permettent le maintien de manière conjoncturelle. Il permet l'expression de l'intention objective par la « réactivation » de l'intention « vécue » de celui qui les accomplit. L'hypothèse de cette réflexion apparaît clairement dans le texte de P. Bourdieu. L'habitus forme un patrimoine social et culturel qui s'exprime dans les pratiques quotidiennes. Il forge la posture individuelle et marque la condition personnelle, le statut social. Il inscrit la personne dans un groupe donné, creusant l'écart entre les catégories sociales et entre les statuts personnels par l'adoption d'*habitus*

distincts. La déclaration explicative de P. Bourdieu au sujet de l'habitus est la suivante :

« L'habitus est une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs (*e. g.* prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations ». (P. Bourdieu, 2000, p.272)

N. Elias (1939) cité par P. Bourdieu (2000, 272p.) a eu le mérite de mettre en évidence la transmission des *habitus* comme signe d'appartenance à une catégorie sociale dans ses travaux relatifs au « processus de civilisation ». Il souligne le prestige résultant dans les stratégies d'adoption des « *habitus* » caractéristiques de classe sociale supérieure en ce sens où l'habitus participe à la production de « structures » sociales structurées et structurantes. Il n'est pas d'individu en dehors de ces structures. On peut donc retenir chez P. Bourdieu et J-C Passeron (1964) que l'école est indifférente aux différences de départ, notamment culturelles, et devient plus reproductrice que libératrice. T. Gineste (2004) cité par P. Bourdieu (2000, p. 2), illustre à travers l'exemple de l'enfant sauvage Victor de l'Aveyron, à quel point ces « structures sociales structurées et structurantes » construisent et permettent l'expression de l'individu. T. Gineste (2004) mentionne la langue comme la première de ces structures.

Comme le souligne T. Gineste (2004), la langue est une faculté acquise, spécifique à un contexte social et culturel ; elle autorise la mise en

application d'une capacité physiologique humaine : le langage. « Sans la langue, pas de langage, mais sans aptitude au langage pas de langue... Entre la langue et le langage, la relation n'est pas d'opposition, mais de « disposition ». De prime abord, « c'est grâce au langage que les concepts et les valeurs de la culture sont transmis d'une génération à l'autre » (T. Ingold, 2000, p.146).

P. Bourdieu (2000, p.272, idem) reprend les précédents points de vue de ces chercheurs pour établir un lien entre l'habitus et la production langagière. Selon ces termes, au niveau du corps, pour l'expression de la personnalité, l'*habitus* joue le même rôle que la langue pour le langage. Il autorise l'actualisation d'une capacité d'expression performative, produite par la société humaine, considérée comme un tout et par chacune de ses parties. En finalité, les productions langagières ne sont que le produit substantiel de la culture de la classe sociale d'appartenance.

La présence de groupes ethniques différents dans la région du Gontougo favorise le développement d'expressions parfois argotiques ou de différentes variétés linguistiques comme le Nouchi, le français populaire ivoirien (FPI). Or, ces variétés interfèrent avec les règles orthographiques et grammaticales du français académique. Dans le cas d'espèce de la présente réflexion, les inégalités scolaires seraient induites par des difficultés langagières rencontrées par les élèves des cours élémentaires. Le cadre géographique dans lequel la recherche a été menée est la région de Gontougo au Nord Est de la Côte d'Ivoire. Il s'agit d'un milieu multilinguistique et d'un milieu rural où s'exprime une diversité de langues (les différentes langues parlées dans la région de la recherche sont au

nombre de six : Lobi, Koulango, Abron, Dêga, Agni, Bambara). Cet environnement social multilingue s'apparente à peu près au contexte multiracial dans lequel S. Coleman et al. (1969 cités par J.C Forquin, 1971, pp. 41-42) ont étudié dans quelle mesure les différences de race, de couleur, de religion ou d'origine nationale pouvaient faire obstacle à l'égalité des chances en Education aux Etats-Unis. L'originalité de l'approche de Coleman est d'avoir pu comparer six groupes raciaux et ethniques (américains noirs, porto-ricains, indiens, mexicains, orientaux, et blancs) sur la base de tests divers (capacités verbales, mathématiques etc...).

Dans le quatrième chapitre de son ouvrage sur les inégalités scolaires, G. Felouzis (2014) s'interroge sur comment se construisent les inégalités scolaires et pense qu'il faut démêler l'influence de la famille et de l'école. « L'influence de la famille sur l'inégale acquisition du langage et des normes scolaires est largement démontrée depuis les travaux de Basile Bernstein, en 1974 (sur les enfants d'ouvriers anglais) jusqu'à ceux de Bernard Lahire » (G., Felouzis 2014, p.3). En substance, le présent article montre comment les difficultés langagières des élèves des cours préparatoires et élémentaires de la Côte d'Ivoire sont renforcées par leur contexte socioculturel d'appartenance, du fait de l'influence du multilinguisme.

Conclusion

Selon le Ministère du Plan et du Développement de la Côte d'Ivoire (MPD, 2019, p. 54), l'analyse de l'évolution des taux d'achèvement et taux bruts de scolarisation au primaire et au secondaire en Côte d'Ivoire,

permet de constater que des progrès significatifs ont été réalisés dans la marche vers la réalisation de la cible 4-1 des Objectifs de Développement Durable en Côte d'Ivoire. En rappel, la cible 4 des ODD vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Selon la source précédente, ces progrès sont le résultat d'un ensemble de mesures prises par le gouvernement ivoirien en vue d'accélérer l'atteinte de la cible prioritaire visée. Parmi ces mesures on peut citer, l'adoption et la promulgation de Loi sur la scolarisation obligatoire qui matérialise la Politique de Scolarisation Obligatoire (PSO) et qui oblige tous les enfants de 6 ans à être scolarisés et maintenus dans le système éducatif jusqu'à l'âge de 16 ans. A la faveur de cette Loi, des constructions et des réhabilitations de salles de classe ont été réalisées. Entre 2011-2018, ce sont 30 621 salles nouvelles qui ont été construites au primaire (dont 8.969 construites par l'Etat, en milieu rural). De même, un recrutement massif (54 318) d'enseignants et d'encadreurs a été effectué sur la période 2012-2018 : 43 137 du préscolaire et du primaire ; 8 641 enseignants du secondaire et 2 540 personnels d'encadrement. (MPD, 2019, p. 54-55).

Cependant, en dépit de la démocratisation de l'enseignement dans la plupart des pays en Afrique subsaharienne et en l'occurrence en Côte d'Ivoire et de la forte volonté politique de réduire au mieux les inégalités scolaires, l'école ivoirienne fait encore face à de sérieux problèmes dont celui de l'acquisition de la culture de l'école ou autrement, celui lié à l'intégration de l'apprenant dans l'environnement scolaire. C'est aussi bien là que se manifestent souvent les difficultés de la production orale des

apprenants des milieux défavorisés. Il s'agit là, à proprement parler, des problèmes d'inadaptation de cette catégorie d'apprenants à la culture de l'école. L'acquisition de la culture met, de ce fait en difficulté, une catégorie d'enfants issus de classes sociales moyennes comme c'est le cas des enfants issus des cours élémentaires de la région de Gontougo au nord-est de la Côte d'Ivoire. Il a été possible de tirer cette catégorie d'enfants inscrits dans les cours préparatoires.

En effet, à partir de la méthode qualitative de l'observation non participante et des entretiens individuels, il a été possible constituer une base de données constituée de corpus d'entretiens illustrant les difficultés de production orale chez les enfants de cette partie de la Côte d'Ivoire.

Ces difficultés portent globalement sur les erreurs ou des déformations qui modifient la structure des mots. Au niveau syntaxique, on constate une mauvaise construction des phrases. Ces enfants en difficulté de lecture sont donc en difficulté d'apprentissage. Sur un plan socioculturel, la région du Gontougo est un milieu plurilingue rassemblant plusieurs dialectes, ce facteur n'exclut donc pas l'interférence linguistique. Par ailleurs, les entretiens ont permis de comprendre que les parents de ces enfants sont pour la plupart des agriculteurs et des ménagères. Bien que cet article ne fournisse pas de données probantes sur les revenus mensuels des parents des enfants de cette région, le contexte socioculturel multilingue de la région du Gontougo ainsi que le faible niveau de scolarisation des parents suscitent des réflexions sur les processus de socialisation primaire qui sont en cours au sein des familles. Précisément, cet article a susciter un problème fondamental : comment favoriser

l'acquisition de la culture de l'école par des enfants dont le milieu socioculturel d'origine n'est pas prédisposé à l'environnement scolaire.

Cet article a donc mis en évidence les modifications linguistiques lors de la production orale d'élèves en contexte rural en Côte d'Ivoire. Il est ressorti des analyses que ces modifications sont liées à des facteurs psycholinguistiques et socioculturels, dans la mesure où la production orale du langage est à la fois un phénomène psycholinguistique et se développe dans un processus de socialisation. Bien qu'elle soit directement liée au facteur psycholinguistique, les difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaires constituent aussi fondamentalement une préoccupation majeure en Sociologie de l'Education. Elle a constitué, et constitue encore aujourd'hui, une préoccupation fondamentale dans les Sciences de l'Education et en Sociologie de l'Education.

Cet article apporte une connaissance nouvelle sur les inégalités scolaires des élèves des cours préparatoires et élémentaires en Afrique subsaharienne. La spécificité de ces formes d'inégalités scolaires porte sur le fait que souvent en Afrique, dès que ces difficultés font leur apparition chez ces enfants, ces derniers sont considérés à tort, comme des paresseux ou d'enfants incapables et inadaptés caractériels pour pouvoir connaître du succès à l'école. Dans le contexte éducatif où le taux de scolarisation est faible au Nord de la Côte d'Ivoire.

Les rendements scolaires des apprenants sont fortement en lien avec les problématiques des inégalités sociales à l'école. De ce point de vue, même si l'origine sociale et l'environnement familial des apprenants ne sauraient, à elles seules, constituer des facteurs rendant compte des

difficultés langagières des élèves, elles apportent des éléments de compréhension clés montrant que ces difficultés ne sont pas seulement de l'ordre de l'inadaptation caractérielle, mais qu'elles ont des fondements socioculturels.

Enfin, dans le but de relever les défis de l'enseignement, il convient que le système éducatif ivoirien mette l'accent sur les paramètres linguistiques et psycholinguistiques régularisant le processus d'apprentissage. Le renforcement des compétences des enseignants du préscolaire apparaît en ce sens incontournable dans la réussite de cette approche de réduction ou d'élimination de ce genre d'inégalité scolaire liée à la culture. Il incombe qu'il soit le centre d'intérêt des stratégies de l'éducation de base. Dans cet article, l'analyse ne s'est pas focalisée sur la comparaison de la culture dominante avec celle des milieux défavorisés mais elle a porté surtout sur l'influence de la culture du milieu socioculturel sur les capacités langagières des élèves des cours préparatoires de la région du Gontougo.

Références bibliographiques

- Aboa A. et Alain L., 2005 : *Ecriture et appropriations endogènes du français dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma*, Abidjan, Département des Sciences du Langage-Université de Cocody-Abidjan, Thèse de Doctorat unique,
- Adami H. et Leclercq V., 2012 : *Les migrants face aux difficultés des pays d'accueil*, Villeneuve, Presses Universitaires du Septentrion 294 p.

- Al Hamad C., 2010 : *Problème de l'oral en contexte scolaire syrien à l'étape du brevet*, Montpellier, Université Montpellier III, Mémoire de Master.
- Bernard J.M, Barlet M., Briant: 2003. Elements to assess the quality of primary education in Frenchspeaking Africa. Document d' appui préparé pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l' éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA
- Bourdieu P., 2000 : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Seuil
- Boutin B.A., Kouamé K.J.-M, et Nebout-Arkhurst P., 2011 : « Contexte ivoirien de l'appropriation du français, langue d'enseignement », *Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, n°5, vol.1, pp.43-64.
- Brou C. et Barbier P., 2003 : « Unité linguistique et diversité culturelle. Le français en Côte d'Ivoire », *Travaux de Didactique du FLE*, N°50 ; Université Paul- Valéry, Montpellier 3.
- Cervoni A. et Charbit C., 1986 : *La Pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, Paris, PUF, 176 p.
- G. et Rogovas-Chauveau, E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue Française de Pédagogie*, N°70, pp.5-10.
- Coleman S, 1969: *Equal Educational Opportunity*, Harvard, Harvard University Press, 274p.

- Coleman J. S., 1966: *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Department of Health, Education and Welfare (U.S Government Printing Office).
- Doise W. et Mugny G, 1981 : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Editions.
- Dolz-mestre J., Schneuwly B., 2009 : *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 4^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 11p.
- Duru-Bellat M., 2009 : « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Le système éducatif en France », Paris, La Découverte, pp.269-279.
- Duru-Bellat M., 2009 : *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?* Document de référence de l'UNESCO préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010, Dijon, IREDU, 45p.
- Ferreiro E., 1977 : « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture », *Revue Suisse de Psychologie*, Vol 2, N°36 in Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, N° 70, pp 5-10.
- Ferreiro E., 1979 : « La découverte du système de l'écriture par l'enfant », *Apprentissages et pratiques de la lecture*, Paris, CNDP in Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, N° 70, pp 5-10.

- Felouzis G., 2014 : *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 127p.
- Gineste T., 2011 : *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Fayard-Pluriel, 649p.
- Guilhem M. et Magueres. R, 1966 : *Eduquer Enseigner : psychologie et éducation*, Orientations pédagogiques, 355p.
- Hofstetter C., 2003: «Contextual and Mathematics accommodation test effects for English-language learners», *Applied measurement in education* 16 (2), pp 159-188.
- Joigneaux C, 2009 : « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, N°169, pp.17-28.
- Kadari M., 2016 : *Les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5ème année de primaire en Algérie*, Tiaret, République Algérienne Démocratique et Populaire, Département des Langues Etrangères-Faculté des Lettres et Langues, Université Ibn Khaldoun, Mémoire de Master en Didactique de FLE et Ingénierie de la formation.
- Kalamo A. 2012 : *Des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au Sénégal : Cas de l'Inspection Départementale de l'Éducation de Vélingara, dans la région de Kolda*, Dakar, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF-UCAD), 268p. Mémoire de Master en Education et Formation.
- Kouadio N.J., 1999 : « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire » in *Cahiers d'études et de recherches*

- francophones, Langues*. Vol. II n° 4 : 301-314, Paris ; AUPELF-UREF.
- Kouadio, et N'guessan J., 1990 : « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère » in Chaudenson (ed.) *Des langues et des villes*, Paris: ACCT, pp 373- 383.
- Lamprianou I. and Boyle B., 2004: «Accuracy of measurement in the context of mathematics national curriculum tests in England for ethnic minority pupils and pupils who speak English as an additional language». *Journal of Educational Measurement Fall* 41(3) pp 239-259
- Maurer B., 2001 : *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris, Bertrand Lacoste, 58 p.
- Million-Faure K., 2011 : *Répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe. Le cas des élèves migrants*. Marseille, Aix-Marseille Université, Thèse de Doctorat pour obtenir le grade de docteur de l'Université d'Aix-Marseille.
- RGPH, 2019 : *Rapport volontaire d'examen national de la mise en œuvre des objectifs de Développement durable en côte d'ivoire*, Abidjan, MPD, 153 p.
- Piaget. J, 1969 : *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 225 p.
- Plane S., 2015 : *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* Cahiers-pédagogiques, 8 p.
- Ploog, K., 2002 : *Le français à Abidjan : pour une approche syntaxique du non-standard*, Paris, CNRS.

- Ramus F., 1999 : *Rythme des langues et acquisition du langage*, Paris, EHESS, 30 p.
- RGPH, 2014 : *Répertoire des localités : Région du GONTOUGO*, Abidjan, ISN SODE.
- UNESCO/BREDA., 2007 : *Éducation Pour Tous en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Dakar, UNESCO.
- UNESCO-BREDA, 2009a : *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, UNESCO.
- UNESCO., 2007 : *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- UNESCO/BREDA., 2007 : *Éducation pour tous en Afrique 2007 : l'urgence de politiques sectorielles intégrées. Dakar+7*. Dakar : UNESCO.

VERS UNE MODELISATION MELIORATIVE DE LA RELATION PARENTS/ ENFANTS EN COTE D'IVOIRE

Koffi Jacques Anderson Bouadou

Département des Sciences du Langage et de la Communication
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
bouadou80@yahoo.fr

Résumé

Les relations parents/enfants en Côte d'Ivoire sont le plus souvent tendues et agitées. Ces désaccords sont le fruit de comportements désagréables des enfants envers les parents et aussi des parents envers les enfants. Les résultats de notre recherche, font ressortir qu'il existe un déficit de communication entre parents et enfants. Pour les enfants, leurs droits ne sont pas respectés, leur liberté d'expression confisquée. Quant aux parents, ils refusent toute velléité d'indépendance aux enfants. Ils trouvent que ces derniers ne sont pas matures pour décider de leur avenir. Les rapports parents/enfants se trouvent donc constamment perturbés. Pour pallier cette atmosphère trouble, la recherche propose des stratégies pouvant instaurer l'harmonie au sein des familles. Ces stratégies préconisent aux parents de consulter les enfants sur les sujets concernant leur avenir, de leur inculquer les valeurs traditionnelles, leur témoigner soutiens et affection.

Mots-clés : communication familiale ; éducation, enfants, parents, conflit.

Abstracts

Parent-child relationships in Côte d'Ivoire are most often tense and hectic. These disagreements are the result of unpleasant behavior of children towards parents and also parents towards children. The results of our

research show that there is a communication gap between parents and children. For children, their rights are not respected, their freedom of expression confiscated. As for the parents, they refuse any wish of independence to the children. They find that they are not mature enough to decide their future. Parents / children are thus constantly disturbed. To alleviate this troubled atmosphere, the research proposes strategies that can bring harmony to families. These strategies encourage parents to consult with children on topics about their future, to instill in them traditional values, to show them support and affection.

Key words: family communication, education, children, parents , conflict.

Introduction

Notre époque est marquée par un bouleversement profond de notre système familial (divorces banalisés, familles éclatées ou recomposées, enfants en rébellion...). Les répercussions s'en ressentent dans notre mode de vie jusqu'au renoncement à nos valeurs essentielles. Nos repères fragilisés, les liens de la famille deviennent fragiles et les enfants en période d'adolescence sont le plus souvent en désaccord voire en conflit avec les parents. L'adolescence, est une étape très mouvementée dans la vie de l'enfant. Cette période est caractérisée par de nombreux ajustements à différentes tâches et de changements de mentalité (A. Palmonari, 1993). La période de l'adolescence se présente sous trois aspects à savoir : la préadolescence, l'adolescence moyenne et l'adolescence tardive. Pendant cette phase d'adolescence, nous assistons à des comportements des plus inhabituels chez l'enfant qui agit souvent en dehors des normes sociales (conduite illégale de véhicules, détérioration du mobilier public, consommation d'alcool, de la

drogue etc.) (J. J. Arnett, 200). Parmi les recherches sur les problèmes d'adaptation psychosociale au moment de l'adolescence, de nombreuses études ont démontré que les conduites à risque des enfants, sont la cause d'une relation agitée avec les parents. Différents travaux empiriques ont identifié une large variété de facteurs familiaux, par exemple la présence de difficultés socioéconomiques, une histoire familiale comportant des problèmes de conduite, l'existence de conflits familiaux ou une certaine pauvreté des interactions parents-enfants (R. Loeber et al., 2000).

Les familles en Côte d'Ivoire à l'instar des autres familles du monde rencontrent fréquemment des obstacles dans leur relation d'échange avec leurs progénitures. Ces obstacles ont pris des proportions inquiétantes dans le contexte ivoirien de crise sociopolitique. Contexte qui a vu émerger divers types de comportements déviants chez l'enfant : la violence verbale, les vols, la cybercriminalité, etc. La communication entre parents et enfants est quasi inexistante à cause des conduites délinquantes des adolescents. Réciproquement, une communication ouverte et fluide, (c'est-à-dire lorsque l'échange des points de vue se fait d'une manière claire, affectueuse, respectueuse et empathique entre parents et enfants) a un effet protecteur vis-à-vis de la rupture des normes sociales. Dans la même ligne de réflexion, on a constaté que l'utilisation de stratégies de résolution des conflits familiaux basées sur le dialogue, réduit les comportements déviants chez l'adolescent. Si les relations familiales positives constituent un facteur de protection face aux problèmes de conduite de l'adolescent, elles sont également à l'origine de ressources psychosociales pour l'individu et ces ressources facilitent les processus adaptatifs à l'âge de l'adolescence. Ainsi, différents auteurs ont

observé que les relations familiales positives contribuent au développement d'une valorisation positive de l'individu par lui-même, c'est-à-dire, d'une estime de soi positive (C. Dubois, J. Sherman, et R. J. Vallerand, 1998 ; S. Harter, 1990), notamment au niveau familial, social ou scolaire. En dehors des travaux empiriques, la psychanalyse considère les parents comme des objets d'amour, objet permettant à l'enfant de structurer son affectivité (S. Freud, 1905, 1972). L'enfant construit sa personnalité par l'intermédiaire des échanges avec l'entourage humain dans les premiers moments de la vie (H. Wallon, 1963) ; (A. L. Gesell, 1980). Comme nous l'évoquions précédemment, les relations familiales en Côte d'Ivoire ne sont pas toujours au beau fixe. La cohabitation parent/enfant soulève plusieurs interrogations. Parmi ces interrogations, figurent celle de la qualité de la communication dans la sphère familiale mais surtout celle de savoir comment, ou en quoi la communication peut-elle aider à l'harmonisation des relations parents/enfants ? Notre hypothèse relève que les rapports entre parents et enfants sont fortement perturbés si l'on se réfère au Rapport de l'UNICEF (2015). Au vu de ce qui précède, l'objectif général de l'étude est d'améliorer la communication dans les rapports parents/ enfants en Côte d'Ivoire. De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques : identifier les motifs qui empêchent la communication entre parents et enfants de se réaliser ; proposer des solutions pour apaiser les rapports parents/enfants. La recherche va s'articuler autour de trois grands axes : l'identification des problèmes liés à la communication au sein de la famille, les différentes manifestations consécutives aux relations troubles entre parents et enfants, et les contributions amélioratives des rapports parents/enfants.

1. Cadre physique de la recherche

La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique de l'Ouest, membre de l'Union Africaine.

D'une superficie de 322 462 km², elle est limitée au nord par le Mali et le Burkina Faso, à l'ouest par le Liberia et la Guinée, à l'est par le Ghana et au sud par l'océan Atlantique. La population est estimée à 22 671 331 habitants (RGHP 2014). La Côte d'Ivoire a pour capitale politique et administrative Yamoussoukro (Abidjan demeurant capitale économique). Elle a pour langue officielle le français et pour monnaie, le franc CFA. Le pays fait partie de la CEDEAO.

Figure 1 : Carte de la Côte d'Ivoire



Source : <https://www.presidence.ci/presentation-ci/>

A l'intérieur de ce pays, la ville d'Abidjan, terrain de notre étude, est la capitale économique de la Côte d'Ivoire, dont la capitale administrative et politique est Yamoussoukro. Elle est également la ville la plus peuplée de l'Afrique de l'Ouest francophone. Elle compte selon les autorités du pays, en 2014, 4 707 000 habitants soit 21 % de la population du pays (RGHP

2014). Abidjan est composée de deux parties : Abidjan nord et Abidjan sud de part et d'autre de la lagune Ébrié avec dix communes. La partie nord comprend six (6) communes : Abobo, Adjamé, Plateau, Attécoubé, Yopougon, Cocody. La partie sud quant à elle renferme quatre (4) communes : Treichville, Marcory, Koumassi, Port bouet.

Figure2 : Plan simplifié de la ville d'Abidjan



Source : www.abidjan.district.ci

Deux communes ont été retenues comme terrain de notre recherche. Il s'agit d'Abobo et de Cocody. Mais quels sont les critères qui ont motivé notre choix pour ces communes ? La commune d'abobo est la deuxième commune la plus peuplée d'Abidjan. Elle est constituée en majorité d'habitats populaires et y vivent les couches de la population aux revenus relativement faibles. Abobo est une terre d'accueil de nombreux ressortissants de la CEDEAO. C'est

dans cette commune qu'on rencontre de nombreux enfants en conflit avec la loi appelés « microbes », responsables de plusieurs meurtres, agressions, vols, casses etc. Quant à la commune de Cocody, elle est réputée pour ses quartiers résidentiels (Deux-Plateaux, Riviera, Angré, Palmeraie...). Elle abrite plusieurs universités privées, hautes écoles, et le siège de nombreuses entreprises. C'est dans cette commune que réside le Président de la République. Cocody est aussi la commune où se trouvent la grande majorité des ambassades ainsi que plusieurs centres culturels (Institut Goethe) et hôtels de prestige (hôtel Ivoire, Belle-Côte...). À l'opposé d'Abobo, Cocody héberge des habitants aux revenus relativement élevés. L'autre critère marquant, c'est que dans ces deux communes à style de vie différent, on note des rapports parfois troubles entre parents et enfants (BICE 2015).

2. Approche méthodologique de la recherche

Il s'agit ici d'améliorer par la communication les relations entre parents et enfants, de proposer des conduites visant à rendre paisible les relations au sein de la famille. Pour s'imprégner de la nature des rapports entre parents et enfants, nous avons opté pour l'approche mixte (qualitative et quantitative), la technique dite boule de neige et l'échantillonnage de volontaires.

La taille de l'échantillon est de quatre-vingt-quinze (95) individus répartis comme suit : cinquante (50) dans la commune d'Abobo et quarante (45) dans la commune de Cocody. A Abobo, l'étude a visé trente-deux (32) adolescents dont dix-huit (18) garçons et quatorze (14) filles ; dix-huit (18) parents dont dix (10) pères de familles et huit (8) mères de famille. La commune de Cocody a enregistré la participation de trente (30) adolescents : dix-sept (17) garçons et treize (13) filles ; quinze parents : huit (8) pères de

famille et sept (7) mères de famille. Au total l'étude a mobilisé dix-huit (18) pères de familles, quinze (15) mères de familles, trente-cinq (35) adolescents et vingt-sept (27) adolescentes. La tranche d'âge d'adolescents objets de l'étude est comprise entre douze (12) et dix-huit (18) ans. Les raisons qui ont motivé notre choix sur cette tranche d'âge, s'expliquent par le fait que les enfants à ce stade se font leurs propres représentations de la vie au détriment de ce que les parents leur ont inculqué durant des années. C'est à cette période que naissent plusieurs conflits avec leurs géniteurs.

Les individus qui ont constitué notre échantillon, ont été sélectionnés dans toutes les catégories socioprofessionnelles (Enseignants, Elèves, Etudiants, Directeurs d'études d'établissements privés, Agents de banque, Mécaniciens, Esthéticiennes, Commerçants...). Ce qui nous a permis d'avoir une diversité d'opinions sur la question des rapports au sein de la famille. L'étude s'est effectuée au moyen de la recherche documentaire, de récits de vie, de questionnaires et d'entretiens semi directifs. Les entretiens semi directifs ont porté sur la nature des relations entre parents et enfants et les différents conflits qui peuvent en résulter. Dix (10) ménages ont été visés par ces entretiens à Cocody et à Abobo, en raison de dix (5) ménages par commune. Chaque entretien a enregistré la participation des deux parents et d'au moins un enfant. Ainsi quatre (3) individus : deux (2) parents et un (1) adolescent ont été entretenus dans chaque ménage. Au total trente (30) personnes : vingt (20) parents et dix (10) enfants ont participé aux entretiens semi directifs à raison de quinze (15) personnes par commune : dix (10) parents et cinq (5) enfants. La durée d'un entretien est de quinze minutes. Lors des échanges avec les ménages, nous avons interviewé séparément

parents et enfants. Ce procédé nous a permis d'avoir des réponses objectives en dehors de toute influence. Tous les entretiens ont été enregistrés au moyen de notre téléphone portable avec l'accord des interviewés. La recherche documentaire basée en grande partie sur les rapports d'ONG de protection de l'enfance, s'est faite en ligne. Concernant les récits de vie, ils ont été faits par certains enfants et parents dont les relations étaient encore tendues lors de notre étude.

Quant aux questionnaires, nous en avons élaboré deux types. Cela a donné la possibilité à plusieurs personnes de participer à la recherche vue que nous ne pouvions pas échanger directement avec toutes les cibles. Soixante-cinq (65) personnes ont donc répondu aux questions. Un premier remis aux parents, concerne leurs situations matrimoniales ; les causes des mésententes avec les enfants ; leurs réactions face à ces mésententes. Le second questionnaire à l'endroit des adolescents, tourne en général autour des motifs des relations parfois troubles avec les parents ; les différentes conduites observées suite aux mésententes avec les parents. Dans la commune d'abobo quarante (40) personnes ont reçu et répondu aux questions. Nous avons relevé quinze (15) parents dont dix (10) mères de famille et cinq (5) pères de famille ; vingt-cinq (25) adolescents, quatorze (14) garçon et onze (11) filles. A Cocody, vingt-cinq (25) personnes ont traité les différentes questions : dix (10) parents dont six (6) pères de famille et quatre (4) mères de famille ; quinze (15) adolescents, neuf (9) garçons et six (6) filles. En somme, trente (30) personnes ont participé aux entretiens semi directifs tandis que soixante-cinq (65) ont répondu aux questionnaires. Pour le traitement des données, les réponses identiques ont été rangées sous une

même variable à laquelle on a affecté l'effectif et le pourcentage correspondants.

Tableau 1 : Outils, principaux thèmes et cibles de l'enquête

Outils	Thèmes	Cibles de l'enquête
Entretien semi directifs	-situation moniale -nature des ons parents/enfants -agitations possibles	Parents au sein des ménages étés (20)
Entretiens semi directifs	-Motifs des relations les avec les parents -manifestations des ccords	escents au sein des ménages étés (10)
Documentation	Rapports et ages relatifs à la nunication familiale, apports nts/enfants	
Récits de vie	En rapport avec les ons parents/enfants	Personnes enquêtées au sein ménages (30)
Questionnaire	-situation moniale -motifs des relations es -réactions possibles aux agitations des nts	Parents (25)
Questionnaire	-motifs des relations les avec les parents -manifestations des ccords -le parent complice	40 adolescents

Tableau 2 : Répartition par zone des personnes interrogées.

Zones	Nombres d'enquêtés : 95	Sexe
Abobo	50	Pères (10) mères (8) adolescents (18) adolescentes
Cocody	45	Pères (8) mères (7) adolescents (17) adolescentes

3. Résultats

3.1. Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

La structure de la population des enquêtés montre que les mères de famille sont jeunes (âge moyen : 33 ans). Les hommes sont plus âgés (âge moyen : 49 ans). Au plan professionnel, les femmes sont en grande partie des ménagères (10 soit 66,66%), donc des femmes au foyer. Quelques-unes s'adonnent à de petits métiers qui se résument au commerce. Celles qui ont un emploi stable (5 soit 33, 33%) exercent dans l'administration. Dix (10) soit 55,55% des pères enquêtés exercent dans l'administration publique, au privé. Huit (8) soit 44,45% sont dans le secteur informel. Concernant la situation matrimoniale des parents cibles, onze (11) soit 36,66% sont légalement mariés ; dix-neuf (19) soit 63,33% vivent en concubinage. Le niveau scolaire des adolescents enquêtés est fortement élevé : cinquante-cinq (55), soit 84,61% scolarisés contre dix (10) soit 15,38% non scolarisés. Il faut noter que tous les adolescents ciblés par l'étude, vivent avec les deux parents.

3.2. Caractéristiques des rapports entre parents et enfants

3.2.1. Les sujets abordés dans la communication entre parents et enfants

L'étude révèle que vingt-trois (23) soit 76,66% des parents enquêtés n'échangent qu'avec leurs enfants que sur des sujets concernant l'école. Ils s'informent sur le déroulement des cours et les conditions d'apprentissage. Seuls sept (7) soit 23,33% abordent les sujets sensibles telle la sexualité, les MST, la drogue. Les femmes sont en majorité celles qui osent aborder ces sujets, les hommes ne le font presque pas. « Moi je parle de la sexualité et des maladies sexuellement transmissibles avec mes enfants. Je leur en parle à tout moment » (K.A, 31 ans agente commerciale, Cocody Riviera 2, 12/04/2019). « La sexualité et les autres sujets sensibles, je laisse le soin à madame d'en parler avec nos enfants » (Y.B, 47 ans, agent dans une compagnie d'électricité, Abobo, 20/03/2019)

3.2.2. Le désir de décohabitation des adolescents d'avec les parents

Certains adolescents surtout les garçons (24 soit 68,47%) affirment ne plus supporter l'ambiance familiale. Ils nourrissent le désir d'avoir leurs propres toits. Ils ne se sentent pas suffisamment libres et détestent qu'on leur impose tout : les fréquentations, les heures de sorties, le strict respect des normes de la maison. Ils considèrent les parents comme des censeurs, car ceux-ci guettent leurs faits et gestes pour les réprimander à la moindre erreur. « Je dois être présent à 12 h pour le déjeuner et 19 h pour le dîner, souvent je suis occupé à faire autre chose. Pour ne pas fâcher papa, je fais l'effort de présence ». (Y.A, 16 ans, élève en classe de 1ère A, Abobo, 26/03/2019).

Ces adolescents expriment ici leur ras le bol car se sentant constamment épiés. Ils accusent les parents de vouloir leur imposer des règles de vie qui ne cadrent pas avec le modernisme Ils détestent le fait de devoir rendre compte de tout ce qu'ils font en dehors de la maison.

« Je ne supporte pas que mon père m'impose des règles qui pour moi sont passésistes, il veut que je vive comme à son époque, or moi je ne trouve pas ça commode, vu que lui et moi ne sommes pas de la même génération » (K.C, 17 ans, étudiant en 1ère année de BTS, Cocody, 16/04/2019).

« Mes parents ne pensent qu'à eux. A la maison, les programmes de télé me sont imposés, c'est le programme de papa ou de maman qui prime. Moi je suis obligé d'accepter » (G.H, 16 ans, élève en classe de Terminale, Abobo, 26/04/2019).

3.2.3. L'antipathie contre les parents super-protecteurs

Quarante-huit (48) soit 73,84% des adolescents enquêtés affirment détester les parents super protecteurs. Selon eux ces derniers exagèrent dans leur rôle de père. Chaque jour ce sont des questionnements et des surveillances à n'en point finir. Ce comportement est étouffant, disent-ils. Pour eux, les parents exagérément protecteurs sont très envahissants. « Mon père me questionne au quotidien sur ce que je fais lorsque je suis en dehors de la maison, me fait suivre par ma cousine quand je rends visite à des amies ». (H.K, 18 ans, apprentie coiffeuse, abobo, 26/04/2019). « Quand le chauffeur me dépose à l'école les matins, maman exige qu'il reste dans les environs de l'école pendant que je suis au cours. Ce dernier est chargé de lui rendre compte de tous mes faits et gestes. Cela m'irrite. » (A.A, 17 ans, étudiante, Cocody, 15/04/2019).

Mais à ce sujet certains parents (20 soit 60,60%), considèrent que leur attitude de super protecteur est de bonne guerre. Ils le font car ils jugent leurs

enfants encore immatures. Pour eux, rien n'est de trop quand il s'agit de l'éducation d'un enfant. « Moi j'autorise mon fils à recevoir ses amis à la maison, souvent certains y passent la nuit pendant les weekends. Au moins je suis rassuré de le savoir à la maison » (K.N.J, 38 ans, agent de banque, Cocody, 02/05/2019). « Un enfant reste toujours un enfant, seul le parent qui est à priori expérimenté, peut décider de ce qui est juste et bon pour lui ». (B.B, 37 ans, enseignant de lycée, 15/04/2019)

3.2.4. La culture, pomme de discorde entre parents et enfants

La recherche a relevé que l'une des raisons de la discorde entre parents et enfants, est l'abandon de la culture des parents aux profits des cultures occidentales. En effet, intégré dans une communauté familiale d'une part avec sa propre culture, et d'autre part, dans une société en pleine évolution, l'enfant éduqué selon le modèle culturel familial est amené par cette double voie à se situer dans la société globale. Il est constamment tiraillé entre la culture de sa famille et celle qu'il a connu aux contacts d'autres individus (école, fréquentations), des médias. La mésentente survient avec les parents lorsque l'enfant délaisse sa culture première (celle des parents) au profit de celle acquise soit par observation ou par imitation. « Je suis intransigente sur la culture. « Mes enfants m'accompagnent tout le temps au village, pour s'imprégner de nos valeurs » (A.Y 35 ans, commerçante, Abobo, 10/05/2019).

4. Discussion

On peut noter que l'étude relève de façon générale les motifs de la survenance des rapports agités entre parents et adolescents. Les adolescents d'un côté désirent qu'on leur élargisse un tant soit peu leur espace de liberté

et d'action. Mais, pour la majorité des parents enquêtés, les enfants étant encore mineurs se doivent de suivre et respecter les normes établies. Le comportement des enfants qui veulent quitter le cocon familial peut s'expliquer par le fait qu'ils ne supportent plus la monotonie en famille, qu'ils soient soumis à des règles très rigides. Leur désir de décohabitation est aussi suscité par le manque d'attention des parents envers eux. Dans certains ménages enquêtés, où les couples ont plus de deux enfants, il s'instaure une préférence entre les enfants. On est plus attentifs à X plus qu'à Y. Cette attitude pousse des adolescents à vouloir quitter le domicile familial pour ne plus vivre cette injustice, pour ne pas être amenés à se disputer avec le ou les enfants préférés des parents. Le manque d'attention ou la préférence affichée à un tiers au détriment de l'autre peut conduire les adolescents en manque d'affection au suicide. « Le manque d'affection, de soutiens parentaux sont souvent les causes de suicide chez de nombreux jeunes » (J. Pronovost et al¹²², 1995, p. 185). Par ailleurs, pour ces enfants, l'envie de vivre hors de la famille, est consécutive à leur mise à l'écart dans des décisions les concernant. Tout leur est imposé. Pour annihiler toute idée de décohabitation ou de fugue, les parents pourront adopter l'approche de la participation par consultation. Elle leur permettra de connaître les sentiments exprimés par l'enfant, de soulever toutes les questions troubles qui peuvent émaner de leurs rapports et d'y remédier. Cette approche a pour avantage de favoriser un rapprochement entre les deux entités, d'adapter les différents discours vis-

¹²²Jocelyne Pronovost, Ph. D., et Jacques Rousseau, Ph. D., sont professeurs au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Nathalie Simard, M. A., a participé à cette recherche dans le cadre de son mémoire de maîtrise en psychologie à l'UQTR. Germain Couture, M. A., est professionnel de recherche à la même institution.

à-vis de la complexité des sujets à aborder. « La communication met en évidence deux interlocuteurs : l'émetteur et le récepteur, le code est toujours élaboré en fonction du récepteur et n'est pas exclusif des différences d'âge » (J.C Abric 1996, p. 9).

La recherche mentionne que les parents n'échangent pas suffisamment avec leurs enfants sur des sujets d'ordre capital : Sexualité, MST, grossesses non désirées seules 20% des mères interrogées le font. On peut expliquer l'intervention timide des hommes sur ces sujets par la survivance de la gêne à aborder ces sujets. Cette attitude est déplorable. Il ne doit pas exister de tabou quand il s'agit de sexualité. Une véritable communication s'impose au sein des familles afin d'outiller les adolescents à affronter ces réalités. Une relation basée sur la confiance mutuelle, l'ouverture, la sincérité, entre un parent et son enfant, passe nécessairement par l'information et le partage d'expériences (République de Côte d'Ivoire- K4Health 16-20 mars 2009). Des travaux ont démontré que communiquer avec l'enfant lui permet d'acquérir l'estime de soi et le met à l'abri de comportements délinquants.¹²³

« Les adolescents qui présentent des conduites délinquantes font état par ailleurs d'une ambiance familiale négative caractérisée par des problèmes de communication avec les parents. Réciproquement, une communication ouverte et fluide, c'est-à-dire lorsque l'échange des points de vue se fait d'une manière claire, affectueuse, respectueuse et empathique entre parents et enfants, a un effet protecteur vis-à-vis de la délinquance et de la rupture des normes sociales » (T. Jiménez et al.2007, p. 7).

¹²³Cette recherche a été élaborée dans le cadre du projet de recherche SEJ2004-01742 subventionné par le Ministère d'Éducation et Science espagnol, et elle est cofinancée par la Direction Générale de Recherche et de Transfert Technologique du Conseil d'Éducation, Culture et Sport valencien

Un autre résultat notable des rapports parents/enfants est l'antipathie parfois exprimée par les adolescents envers leurs parents. Cette antipathie peut être perçue comme le reflet des conditions sociales difficiles de certains parents. L'étude a montré l'existence de comportement de défiance des adolescents dans les ménages où les parents peinent à assurer le quotidien du fait de revenus faibles. L'autorité du père ou de la mère est bafouée parce que n'arrivant pas à satisfaire convenablement aux besoins familiaux. Ainsi, s'installe un désamour au sein de la famille. La pauvreté dans les ménages est un facteur clé des tensions constaté entre parents et enfants. Au cours des entretiens réalisés, certains parents ont affirmé faire des dépressions face à l'arrogance de leurs enfants. A côté de la dépression, subsiste la dévalorisation du rôle paternel. En effet dans un contexte de pauvreté, les parents perdent toute autorité sur leurs enfants. Leur incapacité à faire face aux besoins économiques familiaux, affecte leur identité et leur rôle de parent. Cette fragilité identitaire accentue l'antipathie exprimée par leurs enfants. Lorsque les relations parents-enfants sont satisfaisantes, c'est-à-dire lorsque ceux-ci offrent une relation normale (alimentation agréable, satisfaction des besoins), le développement psychologique se déroule normalement (R. A. Spitz ,1968).

Pour restaurer cette autorité bafouée, il serait important pour ces parents de solliciter l'intervention d'un médiateur familial. La médiation familiale s'appuie sur le point de vue des parents relativement au vécu, aux besoins et aux intérêts de leurs enfants (R. Birnbaum, 2009). Le médiateur familial est un tiers impartial, neutre, disponible et attentif à soutenir chaque personne dans l'expression de ce qu'elle vit, de ce qu'elle comprend, de ce

qu'elle ressent. C'est un professionnel indépendant, il accueille les personnes en dehors de toute pression institutionnelle, judiciaire, sociale. Il s'engage à la confidentialité des entretiens qu'il pose comme règle déontologique. La médiation familiale est une approche qui peut contribuer à instaurer l'harmonie dans les ménages visités.

La culture est apparue dans la série des résultats comme un motif de tension dans les rapports entre parents et enfants. En effet, les enfants ciblés par l'étude sont très attachés à la culture occidentale. Ils veulent tous paraître comme des américains, des français, des anglais etc. négligeant de ce fait leurs propres cultures. Pour les parents, ce sont ces cultures que les enfants ont adopté par le canal des médias, qui sont à l'origine des disputes et des défiances de l'autorité parentale au sein des familles. Mais l'étude fait remarquer que les parents sont tout aussi comptables de cette situation. En effet, lors des entretiens dans les ménages, nous avons été surpris du fait que la quasi-totalité des enfants entretenus ne s'exprime pas dans leurs langues maternelles, exceptés, les enfants malinkés communément appelés Dioula.

Les parents sont dans l'obligation de valoriser leurs cultures auprès des enfants afin de mettre fin à l'hégémonie de la culture occidentale dans l'éducation des enfants. « C'est à travers la pédagogie initiatique qu'apparaissent le plus clairement les valeurs idéales qu'une société propose ouvertement à ses membres » (P. Erny 1972, p. 16).

Il est impérieux pour les enfants qui ont tourné le dos à la culture africaine, d'apprendre à mieux la connaître afin de la faire cohabiter avec d'autres cultures. Car la culture apparaît comme un héritage, l'équipement que l'individu reçoit pour pouvoir s'intégrer dans sa communauté. Grâce à

elle, il est muni d'un langage, d'un corps de connaissances, d'une échelle des valeurs, d'un cadre général de pensée et de référence, d'une sensibilité, d'un éthos, d'un savoir –faire (P. Erny 1972).

Conclusion

Au terme de notre recherche, il apparaît clairement qu'il existe un problème de communication dans les rapports entre parents et enfants au sein des familles en Côte d'Ivoire. Ces problèmes que nous avons égrainés ont fait l'objet d'une étude approfondie afin de comprendre les motifs de leur existence. D'un premier abord, nous avons pu relever que les mésententes entre parents/enfants naissent à la suite de multiples incompréhensions. Soit le parent juge que l'enfant ne doit pas être associé à des prises de décisions concernant son avenir, soit il refuse de le voir grandir et le considère toujours comme un nouveau-né à qui il faut tout apprendre et pour qui, il faut tout décider. Toute chose qui concourt à crispier leur relation. D'autre part, ces mésententes sont le fait du désir d'indépendance manifesté par l'enfant. En effet, ce dernier veut vivre ses propres expériences, orienter sa vie dans le sens qu'il souhaite sans qu'aucune personne ne vienne le contrarier. Ces différentes discordes rendent difficile la communication parents/enfants dans la sphère familiale. Ainsi, plusieurs stratégies ont été préconisées afin de rendre plus efficaces la communication entre parents et enfants. Lesquelles stratégies pourront être considérées comme des stratégies communicationnelles familiales.

Références bibliographiques

- Abric J-C., 1996 : *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*, Armand Colin page 9, 185P.
- Birnbaum R., 2009 : *Le point de vue de l'enfant dans la médiation et les autres méthodes de règlement extrajudiciaire des différends dans les cas de séparation et de divorce : une analyse documentaire*, présenté à la section de la famille, des enfants et des adolescents, Ministère de la justice au Canada.
- Erny P., 1972 : *L'enfant et son milieu en Afrique noire, essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Payot.
- Gesell A. L., 1980 : *Les jeunes enfants dans la civilisation moderne*, Paris, Presse Universitaire de France.
- Jeffrey J.A., 2000 : « Âge adulte émergent : Théorie du développement de la fin de l'adolescence jusqu'à l'âge de 20ans », *American Psychological Association*, vol.55, No 5, pp. 469-480 traduit par Bariaud F., 2012, *revue Enfance*, PUF, No 3 pp. 251 – 256.
- Jiménez T. et al, 2007 : « Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, N°2, pp.5-26.
- Palmonari A., 1993 : *Psychologie de l'adolescence*, Mulino, Edition II.
- Piaget J., 1975 : *L'équilibration des Structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF.
- Pronovost J. et al, 1995 : « Communication et soutien parental perçus dans

des familles d'adolescents suicidaires et non suicidaires », *Revue Santé Mentale au Québec*, Volume 20, numéro 2, pp.185-202.

Spitz R. A., 1968 : *De la naissance à la parole. La première année de la vie*, W. Coblener, PUF.

Tempels P. F., 1945 : *La philosophie bantoue*, Lovania, Elisabethville, p40,128p.

Wallon H., 1963 : *Les Origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Paris.

Webographie

République de Côte d'Ivoire- K4Health, Mars 2009 : *Développement de messages et matériels pour la communication parents/enfants*, Agboville.

[URL : <http://www.k4health.org>] Consulté le 20 août 2018 à 16h

UNICEF, Février 2011 : *L'adolescence, l'âge de tous les possibles* [URL : <http://www.unicef.org>]. Consulté le 26 septembre 2018 à 10h 08

UNICEF, Juillet 2015 : *Obstacles à la cohésion sociale et Dynamiques de violence impliquant les jeunes dans l'espace urbain, Les voix des populations des communes d'Abobo, Treichville et Yopougon dans le district d'Abidjan*, [URL : <http://www.unicef.org>]. Consulté le 18 juillet à 13h15.

ÉDUCATION DURABLE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE : INDICATIONS DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

Paul-Marie Bayama

École normale supérieure Université Norbert Zongo

bayamapm@yahoo.fr

Résumé

Les crises écologiques ont convaincu l'humanité que le progrès fondé sur la prédation intensive des ressources naturelles n'est plus le bon chemin vers la prospérité. L'idée de développement durable avec la stratégie d'une transition écologique dessine un nouvel horizon pour le bonheur de l'humanité. Cette transition écologique implique un changement de paradigme dans le comportement des humains qui devrait se réaliser à travers l'éducation comme déterminant premier du devenir homme.

Cet essai théorique, en se situant dans l'horizon de la didactisation de la philosophie, fait un diagnostic des limites de l'éducation actuelle focalisée sur les savoirs, contenus ou produits de pensée, et indique comme piste essentielle la valorisation du processus de pensée. Le principe de responsabilité étant la pierre angulaire du développement durable, l'éducation devrait donner à chaque homme les moyens de se servir de sa raison pour faire des choix rationnels et raisonnables.

Mots-clés : Education durable, développement durable, didactique philosophie/philosopher, processus de pensée, produit de pensée, rationalité intégrale.

Abstract

Ecological crises have convinced humanity that progress based on the intensive predation of natural resources is no longer the right path to prosperity. The idea of sustainable development, founded on ecological transition, draws a new horizon for the happiness of humanity. This ecological transition involves a paradigm shift in human behaviour that cannot be achieved without education.

This theoretical essay, in the horizon of the didactisation of the philosophy, makes a diagnosis of current education limits, focused on knowledges, contents or products of thought, and indicates as essential issue the valuation of the process of thought. The principle of responsibility being the cornerstone of sustainable development, education could empower every man to use his reason for rational and reasonable choices.

Keywords: Education for sustainable development, didactic philosophy / philosopher, process of thought / product of thought, integral rationality.

Introduction

La nouvelle conception du développement, qui a émergé à partir des crises écologiques, interpelle au premier plan sur la question de l'éducation comme élément prépondérant dans le devenir de l'homme et le changement de son comportement. Il ne saurait y avoir de transition écologique humaine sans réforme dans l'éducation, elle est une variable déterminante pour toute transition dans le contexte humain. C'est par l'acquisition de nouvelles représentations du monde, de nouvelles habilités instrumentales techniques et comportementales que le village planétaire

s'est bâti. En scrutant l'histoire de cette mutation, il ressort que l'avènement de la rationalité et sa montée en puissance progressive dans la culture humaine à travers l'éducation sont une cause majeure de cette mutation-évolution. C'est donc dans l'examen de l'éducation qu'il faut rechercher les causes du mal être comme du bien-être actuel de l'humanité. Pour notre part, la rationalité et les modalités traditionnelles de sa transmission dans l'humanité constituent la source de cet état de fait.

Mais où résident précisément les limites de la tradition d'éducation qui a alimenté l'idée de progrès comme prédation de la nature ? En quoi les modalités actuelles de l'éducation défavorisent-elles la nouvelle conception du développement ? À quelles pratiques et conceptions en matière d'éducation devons-nous renoncer pour entrer dans une vision plus adéquate du développement ? Comment renforcer la qualité de l'éducation pour la promotion du développement durable ou responsable ? Quelles perspectives, quelles réformes des systèmes éducatifs et des pratiques éducatives sont impératives pour une éducation durable pour une transition écologique efficace ? En quoi la didactique de la philosophie peut-elle inspirer une réforme pertinente pour une éducation durable condition d'un développement durable ?

La critique de l'éducation en général et de l'école en particulier quant à son incapacité à bonifier radicalement la nature et la conduite humaine a une longue tradition. Il s'agira d'abord, en précisant le concept de développement durable, de faire un effort de rappel synthétique à travers l'histoire de la pensée philosophique et pédagogique sur la question en

identifiant les limites dans le développement la raison et la tradition pédagogique. Ensuite, avec pour exemple la didactique de la philosophie, sera développée la vision du développement de la rationalité intégrale ou l'éducation durable. Enfin des orientations pour une éducation promotrice du développement durable seront esquissées.

1. Des limites de l'éducation traditionnelle : le réductionnisme objectiviste du savoir

Il s'agit ici de préciser la compréhension du développement durable avant d'évoquer les limites de l'éducation traditionnelle qui résident dans un réductionnisme objectiviste du contenu du savoir.

1.1. Le développement durable

Dans l'historique de ce concept, il faut insister d'abord sur le fait de la prise de conscience de l'homme par rapport à l'influence de son comportement sur la vie de la planète. L'illustration majeure de cet éveil est l'idée de l'avènement d'une nouvelle ère géologique, l'« Anthropocène » R.-É. Dagorn (2010)¹²⁴, que proposent les géologues. Les activités de l'homme sur la terre ont acquis une telle importance qu'elles influent sur la vie même de la planète Terre. « Les activités humaines sont devenues si envahissantes et profondes qu'elles entrent en rivalité avec les grandes forces de la nature et poussent la Terre vers une *terra incognita* planétaire » (P.J. Crutzen, J.R. McNeill et W. Steffenà, 2007)¹²⁵. Cette influence est surtout nocive. Les activités « humaines sapent la capacité de la planète à se réguler elle-même », UNESCO (2016. P.42).

¹²⁴ https://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=25857.

¹²⁵ https://www.scienceshumaines.com/le-defi-de-l-anthropocene_fr_28120.html

Le concept de développement durable s'inscrit dans ce cadre de référence du renouvellement de la conscience de l'homme sur sa place dans l'histoire et sur la planète Terre. Nous adoptons ici la définition du rapport « Notre avenir à tous » des Nations unies de 1987 : « Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Cela signifie que jusque-là, l'homme avait toujours pensé son bonheur au présent sans véritablement se préoccuper de l'avenir de son écosystème. L'idée de développement durable commande de changer d'attitude pour ne pas compromettre l'avenir de l'humanité. H. Jonas (2013, p 40), avec un ouvrage au titre parlant, Principe responsabilité sous-titré « une éthique pour la civilisation industrielle », en paraphrasant Kant, a indiqué quelle maxime appliquer pour conformer notre comportement au nouveau contexte de notre existence : « Agis de façon telle que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d'une telle vie. » Le principe de l'autonomie moral ici contextualisé en principe de comportement environnemental est assez clair. Chaque homme devrait en usant de sa raison, sans attendre de directives d'aucun démiurge ou d'autre autorité morale, avoir un comportement écocitoyen, la citoyenneté étant ici celle du monde. La perspective du nouveau chemin à prendre est précisée avec l'indication suivante de l'UNESCO (2015, p i)

« Il est urgent d'adopter des approches nouvelles (...) Nous devons fondamentalement changer notre façon de concevoir l'éducation et son rôle dans le bien-être de l'humanité et le développement mondial. Aujourd'hui, plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les

compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive ».

Mais en quoi les hommes, la tradition d'éducation scolaire en particulier, ont-ils échoué à rendre l'éducation capable de développer les compétences pour une existence plus harmonieuse avec le milieu terrestre ? Où réside l'inaptitude de l'éducation actuelle à conduire l'humanité dans la transition écologique ?

1.2. Des limites des pratiques éducatives

Le diagnostic de la situation d'échec de l'éducation n'est pas nouveau en lui-même, il s'agit des limites des pratiques éducatives et de l'incapacité de l'école à bonifier radicalement la nature et la conduite humaine dénoncées depuis des siècles par des philosophes et des pédagogues.

Notons, d'abord, que la majeure partie des auteurs qui se sont préoccupés de la question de l'éducation, reconnaissent que son efficacité dépend de la qualité de la méthode, que l'essentiel est bien de former l'esprit et non de le remplir. La formule de M. Montaigne (1588), « il faut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine », est bien connue. À sa suite, J-A Komensky (1592-1670), surnommé « le père des pédagogies modernes », met en évidence la voie à suivre pour réaliser cet objectif : « Lorsque l'éducation générale de la jeunesse commencera par la bonne méthode, il ne manquera plus à personne ce qui lui est nécessaire pour bien penser et bien agir. »¹²⁶. Son contemporain R. Descartes, en plus de proclamer l'universalité de la raison, souscrit à ce point de vue en ces

¹²⁶ <http://elama.fr/2017/05/27/comenius-komensky-pere-pedagogies-modernes/>
03/08/2019-9h.

termes : « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée (...) Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. » Descartes R. (1637, p. 6).

Les limites de la tradition éducative actuelle s'origine dans le fait que cet idéal clairement proclamé n'a pas pu se concrétiser dans les pratiques éducatives. De sorte que cette tradition est élitiste et partielle. Élitiste parce que tous les hommes n'en sont pas bénéficiaires. Partielle parce que c'est la dimension objectiviste de la raison qui a été privilégiée. En effet, si l'école comme instrument de perfectionnement de l'humanité par la rationalité, dont la philosophie est l'initiatrice, fait l'unanimité des nations, la majorité des hommes n'acquièrent pas les concepts pour comprendre cet environnement rationalisé. À titre illustratif, la formule pour désigner la science pour les Africains, c'est « la sorcellerie du blanc ». En d'autres termes, la rationalité est un mystère pour eux et en conséquence la science elle-même est génératrice d'irrationalité. Il faut souscrire ici à l'ironie de D. Janicaud (1985, p 9) : « le monde n'a jamais été aussi rationalisé ; la raison n'a jamais été aussi impuissante ».

Mais pourquoi la raison est-elle impuissante ? Le mal a son origine dans les modalités de la rationalisation du monde et plus précisément dans la modalité de la transmission de la rationalité. Nous notons dans des réflexions antérieures que les Nouvelles Pratiques philosophiques (cafés-philo, la philosophie pour enfants, les Universités populaires, etc.) et pour les couronner, l'initiative de l'UNESCO en faveur de la philosophie,

« (...) remettent en cause un dogme fondateur de l'école actuelle. La structure actuelle des disciplines enseignées est positiviste et se justifie par l'idée qu'enseigner les données des sciences parcellaires aux

apprenants suffit à leur conférer la rationalité intégrale, la pensée holistique. Il suffit de consommer des produits de la rationalité pour être rationnel, de s'exercer aux disciplines scientifiques les plus rigoureuses pour acquérir l'esprit qui anime la scientificité en totalité. » (P.-M. Bayama, 2011, p. 331).

En d'autres termes, il suffit d'apprendre de la philosophie pour être philosophe, de se gaver de vérités scientifiques pour acquérir l'esprit scientifique. Mais les faits montrent que cette métaphore biologique même si elle n'est pas totalement inexacte est pour l'essentiel inopérante.

Dans ce diagnostic des limites de la tradition de transmission qui a conduit dans l'impasse d'une vision du progrès comme prédation, rappelons ce propos de J. Beaufret (1962, p. 10) « (...) la raison s'est progressivement vidée de son propre sens en devenant trop purement ratiocinante (...) La raison a perdu la mémoire d'elle-même ».

La raison a oublié qu'elle est une conquête humaine, une histoire. De sorte que tout savoir savant, constitué a trois composantes : un processus de pensée fossilisé, une histoire et un contexte sémantique, un nom en général un néologisme qui le décrit. Le vocabulaire technique des sciences et des disciplines scolaires est constitué et enrichi par ce vocabulaire technique. La raison est une conquête et par conséquent tout savoir savant constitué a été conquis. Citons ici J. Fourastié (2005), qui s'est demandé : « Pourquoi l'esprit scientifique expérimental est né si tard dans la millénaire humanité, mais aussi pourquoi il n'est encore le fait que d'une infime minorité des hommes vivants (...) » Et il se répond en ces termes :

« Si l'homme cherche cependant à connaître effectivement le réel, et à le décrire, il rencontre de grandes difficultés et peu d'encouragement. (...)
Finalement, la méthode expérimentale n'est simple que dans son exposé littéraire ; elle est en réalité étrangère à la pensée spontanée de l'homme ;

elle exige de lui, sinon des aptitudes particulières, du moins une volonté tenace, une discipline » (J. Fourastié, 2005 ; p.67- 68).

La tradition pédagogique et didactique de la transmission de la rationalité porte les marques de cette raison qui s'est oubliée en ne valorisant que les résultats, les produits de pensée que sont les savoirs et les savoir-faire instrumentaux. La présentation traditionnelle des programmes est celle des contenus ou des produits de la pensée ou encore de savoirs pour les disciplines scolaires générales et de savoir-faire pour les disciplines de l'enseignement technique et professionnel. Le découpage en disciplines scolaires cloisonnées qui ont évolué selon des fortunes diverses a conforté le réductionnisme et la fossilisation des contenus et des pratiques (A. Chervel, 1988). Les programmes et les manuels présentent ses savoirs constitués comme des produits prêts à consommer pour le lecteur. Leur enseignement se fait par la voie la plus facile en application de la métaphore biologique. L'enseignant où l'élève lit ou apprend ce qui est dans le livre. Il s'agissait de nourrir l'esprit comme on nourrit le corps, de donner des habitudes à l'esprit selon le même processus que l'acquisition des habitudes physiques. C'est bien la justification du refrain selon lequel « la répétition est pédagogique ».

Dans l'approche par objectifs, qui a émergé plus tard, il s'est agi de mieux présenter et détailler les contenus pour que l'enseignement n'en occulte aucun processus de pensée, aucune habileté intellectuelle. Donc l'enseignement reste centré sur les produits de pensée, les savoirs et savoir-faire. La taxonomie de Bloom (B.S. et al. Bloom, 1956) a eu, entre autres, pour mérite de faciliter la compréhension de la complexité et de la hiérarchie des savoirs et leur organisation pour plus de précision dans la

démarche pédagogique. Mais dans la perspective actuelle, c'est le domaine affectif au lieu du domaine cognitif qu'il faudrait privilégier pour un enseignement moins réducteur par rapport à la multi dimensionnalité de l'homme. Le domaine affectif présuppose les acquis du domaine cognitif qui réduit l'objectif au savoir nu.

L'approche la plus récente est l'approche par les compétences, qui prolonge l'ambition de la précision de l'approche par objectif en y ajoutant une vision plus globale. Tout en s'inspirant du contexte d'enseignement technique et professionnel, qui aurait pu, s'il avait été didactiquement interrogé en profondeur, conduire à une pratique pédagogique plus adéquate. Mais l'approche par les compétences, à notre sens, n'a pas pu se sortir du piège de la réduction de l'enseignement à la transmission des seuls savoirs et savoir-faire comme produits de pensée. Les programmes sont écrits selon l'approche par compétences en indiquant la vision globale et finale de l'utilisation des savoirs et du comportement attendu de l'apprenant. Mais la pratique en classe a gardé sa nature réductrice du savoir aux seuls résultats finaux et ne vise que les produits de pensée au prétexte, selon certains, que les compétences de base, comme l'esprit critique, ne peuvent s'enseigner. Le savoir constitué est toujours l'objet de tous les soins avec la préoccupation lointaine d'une situation problème dans laquelle elle pourrait être mobilisée. Le processus de pensée n'est pas toujours ciblé comme un objet d'apprentissage à part entière, mais comme un épiphénomène du produit de pensée.

Nous avons dans certaines pratiques de l'enseignement technique et professionnel d'où a émergé l'approche par compétence, la distinction

claire dans le cours de deux phases. Une phase technologie qui consiste d'abord à décrire en théorie un mécanisme, un processus de fabrication, un enchaînement d'opérations avant de passer ensuite à la pratique dans l'atelier. Cette démarche didactique qui donne plus de succès à l'enseignement technique et professionnel n'existe pas dans l'enseignement général comme si le savoir à y acquérir n'est pas lui aussi le fruit d'un processus. Cette dichotomie est à notre sens une indication fondamentale si nous voulons améliorer les pratiques enseignantes. Tous les savoirs, savoirs comme savoir-faire ont la même origine et sont produits selon le même processus. Ils sont le résultat d'une conquête humaine et fossilisent en eux un processus de pensée en termes de théorèmes, de logiques argumentatives ou procédés techniques. Leur enseignement ne devrait pas occulter cette dimension fondatrice en les présentant dans une nudité du résultat final qui, au lieu de parler clairement à l'esprit de l'apprenant, constitue plutôt pour lui une énigme.

Par ailleurs, cette nature du contenu de l'enseignement qui réduit au savoir ou au savoir-faire dans sa nudité ignore le processus de pensée, l'histoire et le contexte sémantique qui l'ont constitué. En conséquence, l'enseignant a un discours facile, mais appauvri qui ne parle qu'à la dimension cognitive, intellectuelle de l'esprit de l'apprenant qui est un complexe bio-psycho socioaffectif.

Si l'émergence de la pensée rationnelle systématique, qui se confond pour nous à la philosophie, est le déterminant prépondérant du progrès et l'état de rationalisation actuelle du monde, l'éducation et l'école ont été surtout des pourvoyeurs des produits de la rationalité, produits fossilisés et

transmis à travers différentes modalités et ressources documentaires. Cette vision unidimensionnelle cognitive et objectiviste du savoir et de son enseignement est cause ou conséquence d'une vision partielle du progrès qui s'est avérée nocive pour l'humanité. Convoquons à propos E. Morin pour rappeler que la disjonction, la réduction, la simplification en ce qui concerne les phénomènes humains sont contre-productives. « La science s'est donc bornée au champ cognitif ; éliminant de sa recherche la morale et la politique. Telles ont été les conditions du développement de la science. Aujourd'hui, ces conditions sont dépassées. » N. Vallejo-Gomez (2008, p 256).

Le savoir compris dans sa complexité théorique et pratique, savoirs, savoir-faire instrumental technique est une réalité complexe dont la transmission doit impérativement considérer sa propre complexité pour espérer être en adéquation avec la complexité de l'apprenant.

Pour suspendre sur cette mise en exergue de l'objectivisme réductionniste qui caractérise la tradition éducative, notons avec un promoteur de l'enseignement explicite que : « il existe toute une série de taxonomies de la connaissance. Celle des trois formes de connaissance catégorisée et décrite par E. S. Ellis et L. A. Worthington et Larkin (1994), adoptée dans le livre "Enseignement explicite et réussite des élèves" (C. Gauthier, S. Bissonnette, & M. Richard (2013) »¹²⁷ en convoquant les taxonomies des savoirs, c'est pour mettre en exergue la complexité du

¹²⁷ De l'alignement curriculaire en enseignement explicite à l'adoption de stratégies métacognitives ! by Didier Goudeseune, <https://par-temps-clair.blogspot.com/2018/08/de-lalignement-curriculaire-en.html> 28-08-2019.

savoir¹²⁸ qui est ignoré dans le processus de transposition didactique. En distinguant avec Ellis et alii, les connaissances déclaratives (le quoi ?), connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles- (le quand & le pourquoi), il s'agit de noter que la pratique courante de l'enseignement se contente des connaissances déclaratives et occulte les connaissances procédurales qui sont de notre point de vue capital. Une connaissance déclarative sans son substrat procédural oblige l'apprenant d'office à la mémorisation ou à déployer d'autres initiatives pour véritablement s'approprier le savoir ou le savoir-faire. Alors que : « Les élèves ont souvent besoin de comprendre l'information à différents niveaux afin de pouvoir l'utiliser de manière stratégique par la suite et développer la compétence de transfert dans différents contextes.

En quoi la didactique de la philosophie peut-elle être une source d'inspiration pour rénover l'éducation pour le développement effectif de compétences comportementales favorables à la transition écologique ?

2. L'intérêt de la didactique de la philosophie pour une éducation durable

En quoi la didactique naissante de la philosophie est une source qui peut nourrir une réforme éducative favorable au changement de comportement indispensable à la réalisation du développement durable.

L'intérêt de la philosophie pour un renouvellement de la vision de l'éducation se situe à deux niveaux. D'abord dans la nature même de la philosophie et la tradition de son enseignement et ensuite dans les

¹²⁸ <http://par-temps-clair.blogspot.com/2018/08/de-lalignement-curriculaire-en.html>, 24/06/2019,9h.

modalités de sa démarche didactique. À la philosophie, tout le monde concède d'être la dépositaire de la rationalité à travers la métaphore biologique de « mère des sciences » et promotrice de la raison et de l'esprit critique par excellence. Malencontreusement, certains esprits arrivent à se la représenter distinguée et opposée aux sciences dites objectives. Comme si un lien de parenté pouvait être dissous. Mais cette vision a valu à la philosophie, dans une vision piagétienne de l'évolution de l'esprit inspirée du positivisme comtien, d'être considérée comme une discipline complexe et de synthèse inaccessible et d'être placée dans l'institution scolaire à un âge dit de raison. Ainsi elle n'était enseignée dans le système francophone que dans la dernière classe du lycée et à l'université dans le système anglo-saxon. J. Piaget (1997, p 48), souscrivait à l'idée qu'« il faut apprendre aux élèves à penser », mais pour lui « les récentes recherches que nous avons pu poursuivre en psychologie de l'enfant montrent que les petits ne possèdent nullement la logique de façon innée, et même bien moins encore que l'on ne pouvait supposer ». Pour apprendre à philosopher, il faut attendre 18 ans selon son modèle des stades de développement psychologique.

Un constat fondateur de la didactique de la philosophie la remise en cause de l'âge de raison qui viendrait avec le cumul des années. L'apprentissage de la pensée rationnelle, le développement de l'esprit critique n'est pas une question d'âge. Pour les nouvelles pratiques philosophiques notamment la philosophie pour enfant, avec des auteurs comme M. Lipman (2006), l'apprentissage de la pensée doit se faire le

plutôt possible. Les récentes recherches en psychologie confirment cette vision du psychisme humain et remettent en cause le modèle de Piaget.

« Il existe déjà dans le cerveau des bébés des capacités cognitives assez élaborées, des algorithmes ou règles, c'est-à-dire des connaissances protophysiques, mathématiques, logiques et psychologiques, insoupçonnées de Piaget. Ces connaissances ne sont pas réductibles à un fonctionnement strictement sensori-moteur – ou première « marche de l'escalier » O. Houdé ; 2018)¹²⁹.

En résumé de l'avènement de la didactique de la philosophie et de par une meilleure compréhension de la nature de la philosophie, il ressort de cela qu'apprendre à penser et par suite l'enseignement de la pensée critique n'est pas une question d'âge. Et qu'à défaut de l'avoir enseigné et bien enseigné consciemment ou inconsciemment, en théorie ou en pratique, dès le jeune âge, les adultes n'en seront pas ou peu pourvus, quel que soit leur âge.

Les modalités de la démarche didactique de la philosophie sont intéressantes pour orienter une réforme de l'éducation parce qu'elle indique une nouvelle piste pour sortir de l'objectivisme réductionniste des savoirs comme seuls contenus d'enseignement. Rappelons ici que si Montaigne, Comenius et Descartes soupçonnaient bien le lieu et l'enjeu du succès de tout apprentissage et proposaient des pistes, l'indication la plus précise en ce qui concerne directement la philosophie, reste celle de Kant qui fait dire à M. Tozzi, pionnier de la didactique de la philosophie dans l'espace francophone, qu'il faut privilégier le philosophe comme processus de pensée à la philosophie comme produit de pensée. Il propose de dire

¹²⁹ https://www.scienceshumaines.com/psychologie-de-l-enfant-vers-de-nouveaux-modeles_fr_39548.html

didactique «de l'apprentissage du philosophe » et non «de la philosophie », pour insister davantage sur :

- le philosophe comme processus de pensée (« Apprendre à philosopher, non la philosophie » (...)
- et moins sur la philosophie comme connaissance de l'histoire patrimoniale de la philosophie (...) ; ou exercice spirituel, façon de vivre à l'antique (...) ; ou engagement existentiel ou militant (...).¹³⁰»

L'essentiel est dans le philosophe comme processus de pensée, aptitude intellectuelle et la philosophie, produit de pensée, somme des savoirs constitués devient un moyen. Sans être une révolution copernicienne, cette nouvelle posture implique un changement important dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie. La philosophie traditionnelle s'est marginalisée et a renié sa maternité en refusant de s'assumer dans l'histoire de la transmission de la rationalité dans l'humanité alors que sa responsabilité n'est plus qu'aucune autre discipline engagée. La didactisation plus que jamais l'engage dans l'histoire d'une philosophie qui s'assume pour la promotion de la rationalité en partant de ses racines.

Ainsi la perspective didactique fait de la philosophie un élément culturel du système symbolique dont la transmission comme tous les autres éléments culturels doit passer par une médiation rationnellement pensée pour être efficace. Certes, elle est une réalité culturelle spécifique en tant que rationalité, un élément culturel qui peut modifier la structure de la culture locale et universelle par sa nature propre. C'est dans la

¹³⁰ <https://www.philotozzi.com/category/sur-la-didactique-de-lapprentissage-de-philosophe/>

réflexion sur les moyens de sa transmission que la posture de Kant est fondatrice de la didactique de la philosophie et de toute didactique. La didactique de la philosophie en mettant en avant le philosophe privilégie le processus de pensée, les racines du savoir et le savoir et non le savoir tout seul. Dans les faits, c'est dans l'enseignement de la philosophie que des méthodologies sont explicitement consignées et expressément enseignées. Cela existe dans d'autres sciences humaines et sociales, mais l'importance didactique d'une telle démarche n'est pas en général bien perçue. En effet, elle n'est systématique et permanente qu'en philosophie et dans d'autres disciplines de la littérature et des sciences humaines et sociales. Mais dans les disciplines qui bénéficient d'une certaine aura dans l'opinion, les disciplines scientifiques en l'occurrence, cette démarche n'a pas droit de cité. Au contraire, tout se passe si pour certaines traditions d'enseignement disciplinaires, le résultat sacralisé, mais le processus doit être le plus occulté possible pour que l'élève peine à le trouver. La cause majeure des difficultés d'apprentissage des apprenants dans certaines disciplines peut résider dans cette attitude didactique irrationnelle qui est devenue la tradition dans ces disciplines. La bonne intention de former des têtes bien faites échoue parce que dans la mise en œuvre la recherche de la facilité didactique valorise le savoir au lieu du processus. Pour reprendre une métaphore courante, au lieu d'apprendre à pêcher ou à penser aux apprenants, c'est le poisson ou le savoir qui leur est servi.

De l'analyse des principes de la didactique de la philosophie on peut arguer d'abord que le développement de l'esprit critique qui fonde la responsabilité chez tout individu peut être enseigné et le plus tôt possible

et ensuite que son enseignement efficace passe par la focalisation de l'enseignement sur le développement des processus de pensée, la racine de tout savoir, et non les savoirs comme produits de pensée. Il s'agit pour notre part des principes pour une éducation durable et profonde. Mais comment ces deux principes de l'éducation durable peuvent-ils être réinvestis dans une rénovation de la démarche éducative pour un développement durable ?

3. Éducation durable pour un développement durable : quelques indications

L'hérédité culturelle de l'homme impose que tout changement comportemental passe par l'éducation surtout un renouvellement en profondeur comme celui de la transition écologique. La crise écologique ayant son origine dans le comportement inadéquat de l'homme dont la source est une certaine forme d'éducation, c'est en réorientant cette éducation que ce comportement peut s'ajuster aux nouvelles exigences du contexte humain qu'est l'anthropocène. Il faut une éducation elle-même durable pour un développement durable.

La première orientation sera succincte, elle est une réaffirmation du principe d'éducabilité de l'homme, mais contextualisé à l'exigence contemporaine de la responsabilité des humains. Il ne nous est plus possible d'attribuer l'irresponsabilité d'un humain à une quelconque fortune contre laquelle l'homme serait impuissant. L'homme a démontré sa puissance au point de devenir un acteur du climat de la planète, il doit s'investir pour gérer ce nouvel équilibre surtout que sa survie en dépend. La didactique de la philosophie, en nous démontrant que la rationalité et

par suite l'esprit critique fondateur de toute responsabilité peuvent être cultivés et bien cultivés en tout homme, ne nous laisse que le choix de l'irresponsabilité des générations présentes pour justifier l'irresponsabilité de celles de demain. Leurs irresponsabilités auront pour cause l'irresponsabilité des générations actuelles qui auront failli dans le devoir de leur éducation à la responsabilité.

La deuxième orientation est plus pratique et didactique. La didactique de la philosophie nous enseigne qu'un enseignement efficace et durable doit valoriser le processus de pensée et non les savoirs. Une réorientation profonde suppose que, dans les différentes disciplines, tous les processus de pensée, qui sont les racines premières, soient identifiés dans un corpus pour être enseignés du plus simple au plus complexe. En théorie, c'est une tâche possible si nous souscrivons à la thèse selon laquelle la logique est une science achevée. Pour être pratique, il s'agit de considérer que la compétence finale à atteindre est celle de l'esprit critique et d'organiser tous les processus d'enseignement dans toutes les disciplines avec cette perspective de son développement à tous les niveaux d'éducation. Les pratiques d'enseignement et d'évaluation doivent alors toutes s'élaborer pour éveiller et maintenir l'esprit critique comme processus, gage d'une éducation durable et de l'apprendre à apprendre. Tout homme peut être éduqué à la responsabilité et tout homme doit être éduqué à la responsabilité.

Le discours de l'enseignant devrait désormais avoir au moins deux niveaux complémentaires à défaut de considérer les trois niveaux de la taxonomie des savoirs de Ellis et alii : « (...) il ne se limite pas à enseigner

les concepts, faits et idées de base, il travaille aussi à développer des habiletés et à montrer dans quelles situations on doit appliquer telle ou telle règle pour quelle finalité. »¹³¹

Le premier niveau du discours reste l'exposé traditionnel portant sur la présentation ou la description du savoir, le résultat ou la vérité scientifique. Il doit comporter un effort particulier pour l'utilisation du vocabulaire technique adéquat. Il ne devrait plus être imprécis avec les expressions de « ceci » et « cela ». Les objets et les concepts ont des noms qui eux-mêmes ont une histoire dont l'explication peut contribuer à donner sens aux savoirs. Les savoirs, nous l'avons dit sont une conquête et ils méritent d'être présentés avec cette histoire qui honore nos devanciers et qui nous parlent à travers le résultat mis à notre disposition à un moment donné. Cela montrera la valeur historique et actuelle de ces savoirs. Une culture en histoire des sciences et en épistémologie est ici nécessaire aux enseignants. Mais c'est bien décevant de voir des apprenants capituler devant certaines disciplines comme les mathématiques parce qu'ils cherchent l'identité réelle d'un « x » ou d'un « y » ou la signification de « π ». Ce type de discours est particulièrement inexistant dans certaines disciplines scientifiques ou c'est le savoir nu qui est servi aux apprenants.

Le second niveau du discours est celui de l'explicitation du processus intellectuel, la racine qui porte le savoir et que l'élève doit pouvoir reproduire à son tour pour résoudre un problème de même modèle dans

¹³¹ Goudeseune D., in <http://par-temps-clair.blogspot.com/2018/08/de-lalignement-curriculaire-en.html>

des circonstances nouvelles. C'est ici, ce que certaines démarches pédagogiques mettent dans la démarche dite de la modélisation. Tout savoir fossilisé, toute vérité scientifique se fonde sur un modèle de raisonnement intellectuel, d'habileté intellectuelle. Ce raisonnement doit être explicité et expliqué clairement dans son processus qui a conduit au résultat présenté comme vérité à apprendre. Pour notre part le succès de l'enseignement doit se vérifier à la compréhension que l'apprenant a de la compréhension et la maîtrise du processus de pensée et du savoir. Il faut considérer que s'il apprend le savoir par cœur, mais qu'il n'a rien compris au processus, l'apprentissage n'est pas durable.

Il en découle que dans l'écriture des programmes la maîtrise des processus de pensée doit être explicite avec les lieux ou les objets de leurs applications. De tels programmes sans nul doute seront plus concis que les programmes actuels ciblés sur les objets d'études. Un redécoupage disciplinaire sera ici indispensable. Les objets d'études sont d'une innombrable quantité alors que les processus de pensée ou habiletés intellectuelles à développer chez les apprenants sont limités. Ainsi et pour nous référer à la didactique de la philosophie et nous fier aux propos de M. Tozzi, les objectifs noyau du philosophe sont au nombre de trois à savoir problématiser, conceptualiser et argumenter. Donc le programme de l'enseignement la philosophie doit s'organiser autour de l'acquisition des processus de pensée inhérents à ces objectifs. Si ces processus sont maîtrisés, l'apprentissage du philosophe est achevé au sens où l'apprenant peut réinvestir, en toute autre circonstance ou sur tout autre objet, les compétences acquises. N. Frieden (2008) qui reconnaît que le

philosopher est une quantité de processus de pensée, une « combinaison de plusieurs capacités » en réseau réticulé. En prenant comme exemple de compétence la conceptualisation, dit qu'il est possible de :

« (...) subdiviser ce processus dans ses différentes composantes, afin de comprendre les voies d'approche de son acquisition : être capable de passer du réel au concept, de construire le concept dans son abstraction, de retourner au réel par exemplification ».¹³²

Plus concrètement à la suite du programme qui devrait consigner non plus seulement de connaissances, mais aussi, et surtout les processus de pensée à développer, la préparation de toute leçon, tout en prenant en compte la multidimensionnalité de l'homme, doit indiquer clairement la double perspective du cours. Les objectifs généraux du cours doivent indiquer les produits de pensée, les objets à connaître, mais aussi le processus intellectuel que vise le cours. Conséquemment, les objectifs spécifiques doivent comporter la même double visée des produits de pensée et des processus de pensée pour donner un fondement à chaque savoir.

Une synergie des différentes disciplines enseignées sur ces deux objectifs complémentaires dans toute séance d'enseignement dès la jeune enfance réussira certainement et assez tôt à installer les habiletés intellectuelles de base et à développer l'esprit critique et donc l'éducation durable indispensable au comportement responsable et au développement durable. Sans forcément attendre les réformes institutionnelles, tous les enseignants peuvent se demander quels sont les raisonnements qu'ils veulent que leurs élèves acquièrent quand ils enseignent les différentes

¹³² <https://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-compétences-en-philosophie/>

connaissances. C'est le point de départ d'une réflexivité qui changera inévitablement la pratique classe en notant bien entendu qu'il ne leur sera pas toujours aisé de pouvoir dégager ce substrat à tout savoir puisqu'ils n'y ont pas été préparés. Cela nécessitera une réorientation dans leur formation professionnelle.

Conclusion

En partant d'une compréhension du développement durable, cette réflexion a évoqué les limites de l'éducation traditionnelle avant d'indiquer en quoi la didactique naissante de la philosophie est une source qui peut nourrir une réforme éducative favorable au développement durable avant de préciser certaines indications pour la réforme.

Le développement durable comme une perspective nouvelle qui s'impose à l'humanité nous a interpellés à une rétrospective sur la tradition d'éducation en cours et ses limites qui justifient ce nouvel horizon. La rationalisation du monde et les insuffisances dans ses modalités de transmission dans l'éducation et particulièrement l'école sont les principales accusées. C'est pourquoi contre la vision réductionniste et objectiviste de la raison et de l'enseignement actuel, nous proposons la promotion d'une rationalité plus intégrale et fondamentale qui produit une éducation durable. Il s'agit à partir des expériences de l'enseignement et de la didactique de la philosophie de promouvoir une transmission de la rationalité en insistant sur les habiletés ou processus intellectuels pour rendre tous les apprenants aptes à user pleinement et adéquatement de leur raison. C'est un tel usage qui garantit la responsabilité de l'homme et un comportement adapté au développement durable. Concrètement, une

séance d'enseignement ne devrait plus se réduire à un monologue autour seulement d'un savoir, elle doit aussi et surtout transmettre le processus de pensée que comporte ce savoir. Le savoir doit être un moyen pour transmettre un modèle de raisonnement comme racine même du savoir. Cette réorientation de l'enseignement est le moyen pour renouveler la vision des jeunes générations sur leur environnement puisqu'il vise à développer l'esprit critique et la responsabilité, une éducation durable qui devrait induire un comportement favorable au développement. Un tel renouvellement dans les pratiques éducatives demande des réformes institutionnelles d'ampleurs. Mais si la valorisation du processus de pensée est bien comprise, elle peut être investie dans la pratique individuelle de chaque enseignant qui en mesurera rapidement l'intérêt didactique.

Références bibliographiques

- Bloom B.S. et al., 1956 : *Taxonomy of Educational Objectives : the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain [Taxonomie des objectifs éducatifs : la classification des objectifs éducatifs; Manuel I : Domaine cognitif]* (en anglais), New York : Longmans, Green.
- Chervel A., 1988 : « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514.
- Crutzen P.J., McNeill J.R. et Steffen W., 2007 : « The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature », *Ambio*, vol. XXXVI, n° 8,

https://www.scienceshumaines.com/le-defi-de-l-anthropocene_fr_28120.html.

Dagorn R.-É., 2010 : « L'anthropocène, nouvelle ère planétaire », *Sciences Humaines*, n° 218, https://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=25857.

E. S. Ellis, L. A. Worthington, 1994: *Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators*, University of Oregon.

Fourastié J., 2005 : *Les conditions de l'esprit scientifique*, Paris, Seuil.

Gauthier C., Bissonnette S., & Richard M., 2013 : *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Bruxelles ; De Boeck.

Hattie J., 2008: *Visible Learning*, Routledge, Abingdon.

Houdé O., 2018 : « Psychologie de l'enfant : vers de nouveaux modèles » *Sciences Humaines*, N° 303 ; https://www.scienceshumaines.com/psychologie-de-l-enfant-vers-de-nouveaux-modeles_fr_39548.html

Lipman M., 2006 : *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, 2^e éd. De Boeck. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Metacognition&oldid=846803610>.

Morin E., 2005 : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

Piaget J. 1997 : « L'éducation de la liberté » in *L'éducation morale à l'école*, Édition de Constantin XYPAS, Anthropos, pp. 48-49.

Tozzi M., 2005 : *Penser par soi-même*, Lyon, Chroniques Sociales.

- Tozzi M., (Cord.),1992 : *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette-CNDP.
- Traoré K., Bationo J.-C., Kyélem M., Diabaté A., Sawadogo T., 2019 : *Didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation*, Harmattan Burkina Faso.
- UNESCO, 2016 : *Repenser l'éducation vers un bien commun mondial ?* Paris, UNESCO.
- UNESCO 2016 : *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245918_fre

RAPPORT AU GENRE ET ATTITUDE DES PARENTS ENVERS LA SCOLARISATION DE LA JEUNE FILLE A BONDOUKOU

Johnson Touré Ya Eveline

Université Félix Houphouët-Boigny / 01 BP V 34 Abidjan 01

<http://www.univ-fhb.edu.ci> / yaeveline@yahoo.fr

Résumé

La scolarisation totale est un défi qui doit être relevé dans les sociétés de l'Afrique sub-saharienne. L'importance de l'école ne pouvant plus être contestée, le droit à l'instruction est devenu à la fois une urgence et une exigence sociale. En dépit de cette réalité, certains parents sont toujours réfractaires à la scolarisation de leurs enfants et principalement, à celle de leurs filles. Cette étude, réalisée à Bondoukou en Côte d'Ivoire, a permis de consulter quatre-vingt-dix (90) parents sélectionnés selon leur rapport au genre. Les enquêtés ont été soumis à une échelle d'attitude mettant en évidence l'intensité de l'acceptation ou le rejet de la scolarisation de la jeune fille. Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation entre la valorisation ou la dévalorisation de la jeune fille et sa scolarisation chez les parents.

Mots-clés : Rapport au genre. Parent. Scolarisation. Jeune fille. Garçon.

Abstract

Total school attendance is a challenge that must be met in sub-Saharan African societies. Since the importance of the school can no longer be disputed, the right to education has become both an emergency and a social requirement. Despite this reality, some parents are still reluctant to send their children to school, especially their daughters. This study,

conducted in Bondoukou, Côte d'Ivoire, helped collect the opinions of ninety (90) parents selected according to their gender related perspective. The respondents were subjected to an attitude scale highlighting the intensity of acceptance or rejection of the girl's schooling. The results indicate that there is a correlation between the valuation or devaluation of the girl and her schooling among parents

Key words: Gender perspective. Parent. Schooling. Young lady. Boy.

Introduction

Les rapports sociaux ont toujours été affectés par la problématique des discriminations sociales. D'origines diverses, celles-ci relèvent principalement des inégalités sociales, géographiques et de sexe (B. Gastineau et N. Ravaozanany, 2011, p. 1). Parmi celles-ci, les discriminations selon le genre semblent persister avec acuité étant donné que la construction de l'identité sexuée a longtemps été le fondement de l'action éducative qui, dans une certaine mesure, semble justifier les normes sociales.

L'éducation, ainsi différenciée, valorise l'identité masculine à la fois symbole d'autorité, de force, de dignité et surtout objet de fierté et de convoitises. L'action éducative devient, dans ces conditions, un canal de transmission de normes inégalitaires se différenciant selon le sexe de l'individu (C. Gavray et A. Adriaenssens, 2010). Cette vision des relations humaines fait du genre féminin un objet de préjugés et le réduit systématiquement à un statut de dépendance et de subordination entraînant sa faible participation à la vie active, voire dans les secteurs clés

de la société moderne. Les luttes contre les discriminations entre les genres dans les sociétés actuelles se multiplient (E. Amouzou, 2008 ; J.-C. Gillet et Y. Raibaud, 2006 ; Marro, 2012), et pourtant, ces différenciations persistent. La promotion de l'égalité homme-femme devient ainsi une nécessité absolue dans toutes les sociétés modernes au sein desquelles la promotion individuelle et le développement socio-économique ne peuvent être favorisés que par l'éducation.

Le rôle incontournable du genre féminin dans la vie sociale aujourd'hui induit la nécessité de l'adaptation de l'éducation féminine aux contingences sociales, économiques ou politiques. Dans un tel cadre, l'éducation de la femme pourrait être l'un des meilleurs gages de la réduction de la pauvreté, de l'amélioration des conditions de vie et de la paix. En Afrique sub-saharienne où les niveaux d'éducation semblent être les plus faibles (L. Jallade et V. Cavicchioni, 2010, p. 12), les discriminations de sexes restent préoccupantes.

En Côte d'Ivoire, les disparités de scolarisation selon le genre restent persistantes malgré les nombreux efforts consentis. Ces disparités apparaissent dès l'entrée à l'école élémentaire et deviennent plus marquantes au niveau de l'enseignement secondaire. Elles se caractérisent essentiellement par un faible taux de scolarisation féminine et une faible proportion de filles à achever un cycle scolaire.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET), une analyse des caractéristiques d'une génération (de 3 à 24 ans par genre) répartie équitablement entre les sexes indique que les niveaux d'instruction atteints selon les genres sont différenciés. Le

Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN, 2016) révèle qu'en 2012, les filles non-scolarisées de 6-11 ans étaient de 54% contre 46% chez les garçons. Le risque d'être non-scolarisé pour une fille est de 34,1% comparativement à celui du garçon qui n'est que de 28,4%. De plus, non seulement les filles sont les plus touchées par la non-scolarisation mais aussi elles ont moins de chance que les garçons de poursuivre leurs études après le cycle primaire. Les filles abandonnent fréquemment l'école en raison de leur implication dans les activités ménagères ou familiales et, surtout à cause du harcèlement sexuel qui conduit généralement à la sexualité précoce et surtout aux grossesses en milieu scolaire qui semblent persister à l'école ivoirienne aujourd'hui. Au niveau du secondaire, en 2017/2018, le taux brut de scolarisation des filles au premier cycle et au second cycle se présente respectivement comme suit : 56,2% et 22,6% alors que les moyennes nationales de ce taux pour cette même période, sont de 61,4% au collège contre 30,3% au lycée. Au primaire, de 45% en 2014-2015, les proportions des filles scolarisées sont passées à 47.9% en 2017/2018 et atteignent 48.30% en 2018-2019 (Statistiques scolaires de Poche 2016/2017, Statistiques scolaires de Poche 2018/2019 et Annuaire Statistique Primaire 2014-2015).

Relativement au taux d'achèvement, le taux des filles est plus faible que celui des garçons. En 2006-2007, les taux d'achèvement des garçons et des filles sont passés respectivement de 53.3% et 38% à 55.7% et 41.1% en 2008-2009. En 2017-2018, ces taux ont atteint 80.2% pour les garçons et 75% pour les filles. Ici encore, les filles se trouvent plus lésées que les garçons.

Parmi les localités où l'équité en matière de scolarisation n'est pas atteinte, le département de Bondoukou occupe une place de choix. Au niveau primaire, sur 111 732 élèves en 2013-2014, 52 792 étaient des filles ; soit un taux de 47.24%. En 2016-2017, sur un total de 125 016 écoliers, 60 337 sont des filles, soit 48.26%. À ce jour, au primaire, même si la parité entre les sexes est en voie d'être atteinte à Bondoukou, le cas du secondaire général reste plus préoccupant. Dans cette région, sur 22 910 élèves en 2010-2011, 8 577 étaient des filles, soit un taux de 37.43%. En 2014-2015, les effectifs passent à 42 380 élèves dont 1 624 représentants un taux de 38.31%. La faiblesse des effectifs scolaires pourrait se justifier par la négativité des représentations sociales de la scolarisation chez les populations qui ont une incidence sur le taux de la scolarisation (Y. E. Johnson Touré, 2015 ; Y. E. Johnson Touré, 2017).

Dans un tel contexte, non seulement les classes ont des effectifs réduits, mais encore certains parents retirent leurs filles scolarisées de l'école pour les contraindre aux activités agricoles ou socio-économiques du secteur informel. D'autres refusent la scolarisation de leurs enfants du genre féminin. Parmi les déterminants de ce phénomène, les préjugés semblent jouer un rôle important. Dans la société ivoirienne, nombreux sont les préjugés défavorables à la jeune fille par rapport au garçon. Le traitement différencié accordé à la fille la relègue au second plan dans la vie sociale. Pour les familles modestes dont les ressources familiales ne permettent pas la scolarisation de tous les enfants, nombre de parents préfèrent sélectionner leurs enfants de sexe masculin.

Une telle situation interpelle à la fois le politique et les acteurs de l'école. Le rejet de la scolarisation des jeunes filles n'est-il pas lié au genre ? Autrement dit, le rapport au genre n'influence-t-il pas l'attitude des populations envers la scolarisation de la jeune fille ?

Le fil conducteur qui sous-tend la présente étude vise à démontrer que le rapport au genre conditionne l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation de la jeune fille. C'est à cet effet que les hypothèses de travail suivantes se trouvent formulées :

- les parents des deux sexes favorables ou non à la scolarisation de la jeune fille développent des attitudes différentes vis-à-vis de celle-ci ;
- les parents de sexe féminin qui valorisent la jeune fille développent une attitude plus favorable à sa scolarisation que les parents de sexe masculin qui la valorisent ;
- les parents de sexe masculin qui dévalorisent la jeune fille développent une attitude moins favorable à sa scolarisation que les parents de sexe féminin qui la dévalorisent.

Afin de vérifier ces hypothèses, la méthodologie suivante a été utilisée pour réaliser la présente enquête de terrain.

1. Méthodologie de la recherche

L'hypothèse précédemment énoncée sert de fil conducteur à cette recherche qualitative. Elle implique des variables qu'il convient de décrire. L'évaluation de celles-ci s'effectuera sur un échantillon à construire et au moyen d'un matériel de collecte des données à élaborer.

1.1. Variables de la recherche

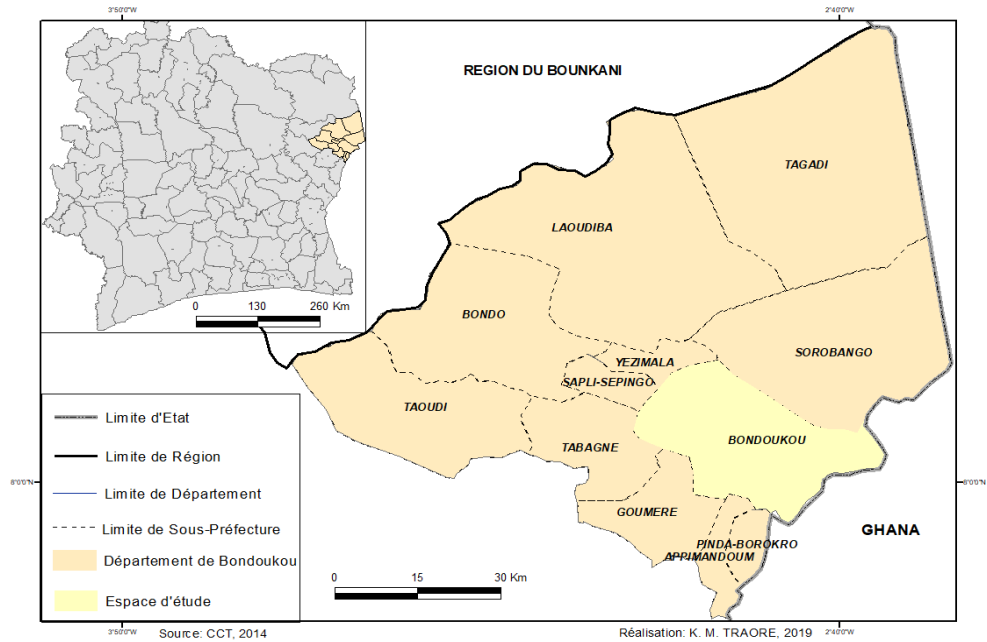
Deux variables sont en jeu dans cette recherche. L'une est indépendante et l'autre dépendante. La variable indépendante est le rapport au genre chez les parents. Cette expression désigne le rapport que ceux-ci établissent entre l'homme et la femme en termes de valeurs. Ils peuvent valoriser ou surévaluer l'un des deux genres et dévaloriser l'autre. Cette variable renseigne donc sur la perception que les parents ont de l'homme par rapport à la femme ou vice-versa. Elle exprime leurs idées reçues : les préjugés, les clichés et les stéréotypes sociaux liés au sexe. La variable dépendante est l'attitude des parents envers la scolarisation de la jeune fille. Elle revêt un caractère quantitatif qui est indicateur de l'importance ou de l'intensité de l'attitude développée par les sujets. Elle s'exprime donc en score obtenu à une échelle de type Likert. Ces scores varient de 14 à 28. La limite inférieure de 14 traduit la moins favorable à la scolarisation de la jeune fille et la borne supérieure de cet intervalle de variation est le signe de l'attitude la plus favorable à cette scolarisation.

1.2. Terrain, échantillon et population de l'étude

L'étude a été réalisée au nord-est de la Côte d'Ivoire dans le département de Bondoukou qui compte environ 333 707 habitants selon le recensement général de la population de 2014. Ce département compte douze sous-préfectures dont celle de Bondoukou qui regroupe en son sein vingt-huit villages. La ville de Bondoukou est une agglomération moyenne qui représente le chef-lieu de la région administrative de Gontougo, située à 420 km d'Abidjan. Relativement à la présente étude, seule la ville de

Bondoukou, qui est le chef-lieu de la sous-préfecture, a servi à la collecte des données de cette étude (Cf. Carte 1).

Carte 1 : Carte de localisation du département de Bondoukou



La population d'étude est donc constituée des parents de cette ville. Mais, en l'absence de statistiques fiables et complètes, une méthode d'échantillonnage non-aléatoire a été choisie. Il s'est agi d'un échantillon de convenance qui a permis d'interroger les sujets rencontrés à un moment donné et ayant accepté de participer à l'enquête. Les sujets enquêtés sont sélectionnés en fonction de l'âge, de la situation matrimoniale et de la taille de la famille. L'échantillon ainsi élaboré se compose de 90 parents âgés d'environ quarante ans, analphabètes ou de niveau d'études primaires et étant tous de catégorie socio-économique défavorisée. L'échantillon comprend deux groupes de sujets équivalents par rapport à leurs caractéristiques. Chaque groupe comporte quarante-cinq sujets et se différencie par son rapport au genre.

1.3. Outils, collecte et traitement des données

Une pré-enquête a été réalisée auprès de 15 parents de la sous-préfecture de Bondoukou. Cette activité a permis de constituer deux groupes distincts : les parents qui valorisent la fille d'un côté et ceux qui valorisent le garçon de l'autre. Les opinions ainsi recueillies ont permis d'élaborer une échelle d'attitude se rapportant au rapport au genre chez les parents et à la scolarisation de la jeune fille. Cette étape a permis aux sujets d'émettre leurs opinions sur l'ambiguïté des énoncés soumis à leur appréciation d'une part et, de surmonter les difficultés afin de mieux aborder l'enquête proprement dite d'autre part. Quant à l'enquête de terrain proprement dite, elle a consisté à soumettre les sujets enquêtés à un entretien non-directif par rapport à leur rapport au genre. Ainsi, après avoir suggéré le thème de la discussion, les individus sont emmenés à

discuter librement. Deux groupes de sujets sont ainsi constitués. D'un côté ceux qui valorisent la jeune fille et de l'autre ceux qui valorisent le garçon. À chacun de ces groupes, est administré le questionnaire d'enquête évaluant l'attitude des parents envers la scolarisation. Ce questionnaire rassemble quatorze items dont sept sont négatifs et les sept autres positifs. Les enquêtés devaient répondre en optant pour l'une des quatre modalités de réponses suivantes : tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord.

L'administration du matériel ainsi élaboré s'est faite en milieu naturel. Les données ainsi collectées sont dépouillées et traitées statistiquement pour en extraire des résultats. L'attitude des parents envers la scolarisation est indicatrice de l'importance, de l'intensité de l'acceptation ou du rejet de la scolarisation de la jeune fille. Celle-ci s'exprime en termes de scores à une échelle de type Likert qui varie de 14 à 56. Les scores d'attitude obtenus se distribuent selon la loi normale. En d'autres termes, les sujets manifestant une perception négative de la jeune fille sont moins favorables à sa scolarisation (par rapport au jeune garçon) que leurs pairs qui perçoivent positivement cette dernière. L'analyse a été faite grâce au test statistique de Student qui permet de comparer deux populations (Cf. encadré ci-dessous).

Hypothèse nulle $H_0: m_1 = m_2$

Hypothèse alternative $H_a: m_1 \neq m_2$

La statistique de Student : $t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$

2. Analyse des résultats

Le traitement des données a permis d'obtenir les résultats qui suivent. Afin de les rendre plus expressifs, chacun des tableaux sera appuyé par une représentation graphique.

2.1. Rapport au genre et attitude des parents face à la scolarisation de la jeune fille

Les résultats présentés indiquent que la valeur du t de student est de 18.03 avec une plus-value inférieure à 0.05%. Ce résultat rejette l'hypothèse nulle d'égalité de moyenne entre les deux sous populations. (Cf. Tableau 1 et Figure 1).

Tableau 1 : Attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille selon leur rapport au genre

Échantillon	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Valeur du t	Significativité
Parents valorisant la jeune fille	$n_1 = 45$	$m_1 = 40,40$	$SD_1 = 3,73$	$t = 18,03$	Oui ($p \leq 0.05$)
Parents dévalorisant la jeune fille	$N_2 = 45$	$m_2 = 28,64$	$SD_2 = 3,93$		

La représentation graphique de ces résultats a permis d'obtenir la Figure 1 qui suit.

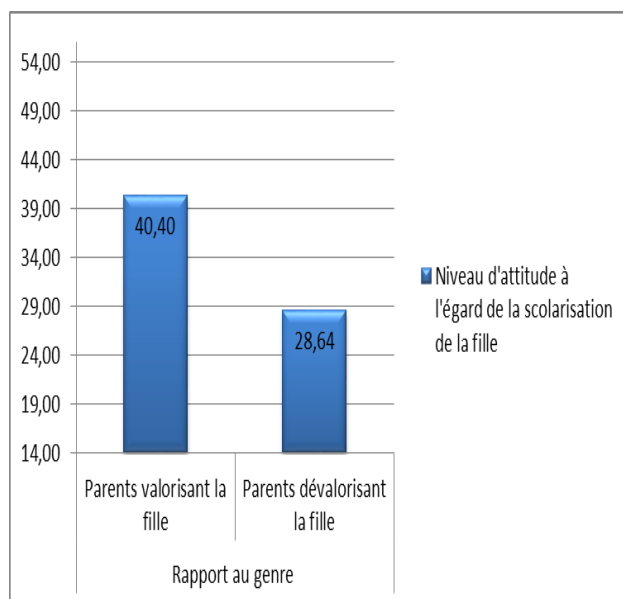


Figure 1 : Représentation graphique de l'attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille

Selon ces résultats, les parents qui valorisent la jeune fille sont plus favorables à sa scolarisation que ceux qui lui réservent une attitude plus hostile. Il y a ainsi un lien entre la valorisation de la jeune fille et l'acceptation de la scolarisation de celle-ci par les parents. Ce résultat confirme ainsi l'hypothèse H1 qui stipule que les parents des deux sexes, favorables ou non à la scolarisation de la jeune fille, développent des attitudes différentes vis-à-vis de celle-ci. Les parents qui valorisent la jeune fille ont un rapport au genre positif, voire contraire à la norme sociale. Ces parents ont certainement une norme individuelle non liée à celle de la collectivité. Ils ne sont donc pas en phase avec la norme collective qui considère que le genre féminin est réduit au foyer, voire inférieur à l'homme. Ces individus, certainement centrés sur leurs intérêts personnels, scolarisent leurs enfants sans tenir compte de leur environnement social.

Cependant, les parents qui dévalorisent la jeune fille sont en phase avec les normes de leur collectivité sociale. Ces derniers, sous l'influence de pesanteurs socio-culturelles ou de leurs expériences négatives, ont la propension à ne pas scolariser leurs filles. Leurs préjugés et clichés les exposent à une perception sélective. Ils agissent en fonction de leurs stéréotypes sociaux ; leur vécu négatif les conduit à émettre des jugements sommaires, des opinions n'ayant pas toujours un fondement objectif sur tel ou tel phénomène. Ces derniers sont plus prompts à la scolarisation masculine que féminine.

Ce résultat peut s'interpréter selon la théorie de l'équilibre cognitif de F. Heider (1946, cité par C. Faucheux et S. Moscovici, 1971, p.16) qui démontre que dans une situation à problème, un individu cherche à créer un équilibre. Celui-ci va préférer être dans un environnement de cognitions consonantes. L'institution scolaire, étrangère à l'environnement social n'est pas en phase avec les normes sociales. Celle-ci apparaît comme un corps étranger entraînant la rupture de l'équilibre social. Dans une telle situation, le sujet social a tendance à être en consonance avec sa société et sera opposé à l'école afin de maintenir l'équilibre social.

2.2. Valorisation de la jeune fille et sa scolarisation selon le sexe de l'enquêté

Les résultats des parents valorisant la jeune fille sont consignés dans le tableau 2 et la Figure 2. L'analyse de ces derniers révèle que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification du seuil alpha qui est 0,05 (Tableau 2).

Tableau 2 : Attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille chez les femmes et les hommes qui la valorisent

Parents valorisant la jeune fille	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Valeur du t	Significativité
Femmes	$n_3 = 23$	$m_3 = 40,65$	$SD_3 = 3,80$	$t = 0,40$	Non ($p > 0.05$)
Hommes	$n_4 = 22$	$m_4 = 40,14$	$SD_4 = 3,73$		

La schématisation de ces résultats donne la Figure 2 suivante :

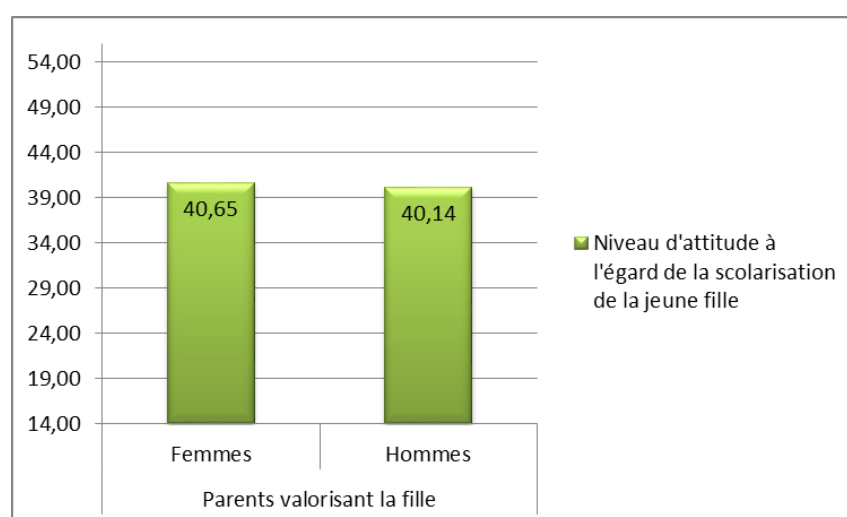


Figure 2 : Représentation graphique de l'attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille chez les femmes et les hommes qui la valorisent

L'analyse de ces résultats indique que l'hypothèse nulle peut être validée. La valorisation de la jeune fille et la scolarisation de celle-ci ne sont pas liées au sexe de l'individu. Il n'y a donc pas de différence significative entre l'attitude envers la scolarisation des hommes et des femmes qui valorisent la jeune fille. Ce résultat infirme l'hypothèse H2 qui admet que

les parents de sexe féminin valorisant la jeune fille développent une attitude plus favorable à sa scolarisation que ceux du sexe masculin qui la valorisent. De ce point de vue, la décision de scolariser pourrait résulter des conditions environnementales, voire des pesanteurs socio-culturelles ou économiques.

2.3. Dévalorisation de la jeune fille et sa scolarisation selon le sexe de l'enquêté

Les résultats des parents qui dévalorisent la jeune fille sont consignés dans le Tableau 3 et la Figure 3. Ces résultats indiquent que la valeur du « t » est supérieure au seuil critique (1.96) et que la plus-value est inférieure à 0.05 (Cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille chez les femmes et les hommes qui la dévalorisent

Parents dévalorisant la jeune fille	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Valeur du t	Significativité
Femmes	$n_5 = 22$	$m_5 = 30,68$	$SD_5 = 3,68$	$t = 3,74$	Oui ($p \leq 0.05$)
Hommes	$n_6 = 23$	$m_6 = 26,74$	$SD_6 = 3,17$		

La représentation de ces résultats donne la figure suivante.

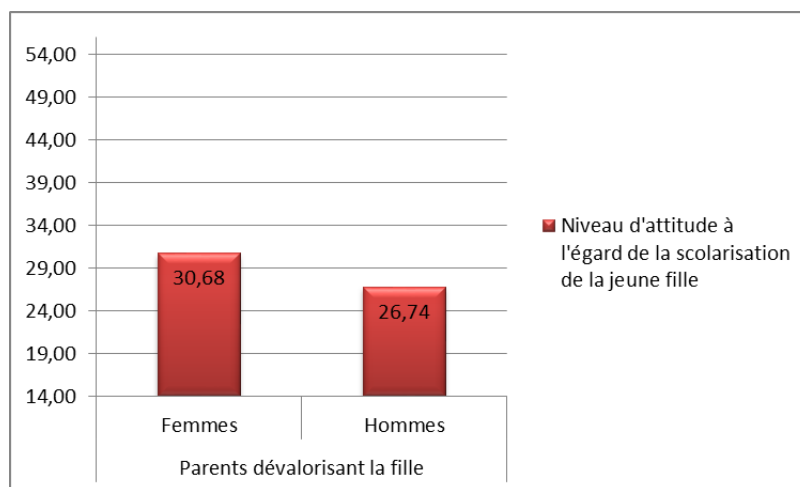


Figure 2 : Représentation graphique de l'attitude des parents à l'égard de la scolarisation de la jeune fille chez les femmes et les hommes qui la valorisent

L'analyse de ces résultats révèle qu'il y a une différence significative entre l'attitude des hommes et celle des femmes qui dévalorisent la jeune fille face à la scolarisation. L'hypothèse nulle se trouve rejetée : il y a donc un lien entre le sexe de l'enquêté et l'attitude de scolarisation de la fille chez les parents qui dévalorisent cette dernière. De la sorte, parmi les parents dévalorisant la jeune fille, les femmes ont une propension plus importante à scolariser cette dernière que les hommes. L'hypothèse H3 se trouve ainsi confirmée. Etant donné que la décision du chef de ménage, en dehors de femmes en situation de chef de ménage, est celle qui est généralement exécutoire dans nos sociétés traditionnelles, cet aspect pourrait justifier la non-scolarisation de certaines filles. La non-scolarisation des filles pourrait certainement être liée aux valeurs sociales ou même religieuses.

Cette situation devient plus préoccupante dans une Côte d'Ivoire où l'indigence économique est manifeste en milieu rural et/ou les-laissés-pour-compte sociaux de la croissance économique deviennent nombreux dans le monde urbain.

3. Discussion

Le rapport au genre en tant que construction sociale mettant en évidence à la fois le fait social et culturel, affecte profondément les comportements humains. À cet égard, la présente étude s'en est inspirée afin de réfléchir à la question des discriminations entre les sexes en matière de scolarisation dans le champ éducatif ivoirien. À cet effet, cette étude, réalisée à Bondoukou, en Côte d'Ivoire a permis d'analyser cet aspect. Les résultats obtenus confirment partiellement les hypothèses élaborées.

L'incidence du rapport au genre sur l'attitude des parents relativement à la scolarisation a été vérifiée. Le rapport au genre conditionne donc l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation de la jeune fille. Cependant, parmi les parents qui valorisent la jeune fille, leur intention de la scolariser ne semble pas être liée au sexe de l'individu. Les résultats ont également révélé que parmi les parents dévalorisant la jeune fille, leur attitude en matière de scolarisation de la jeune fille est liée au sexe de l'enquêté de sorte que les hommes sont moins favorables à sa scolarisation contrairement aux femmes. Il convient de relever que les préjugés défavorables au genre féminin semblent s'estomper progressivement au fur et à mesure que le pays s'urbanise. Toutefois, la modification de telles représentations négatives ou connaissances de sens

commun pourrait contribuer à l'atteinte de la parité entre les sexes à l'école. Cet aspect, va dans le même sens que les travaux de C. Marro (2012, p. 66). Ce dernier propose de saisir l'impact des croyances de sens commun sur les constructions identitaires, les représentations et les conduites en lien avec la persistance des inégalités de sexe. Relativement à la persistance de ces discriminations, cet auteur ajoute que le reflet de la prégnance de la catégorisation du sexe sur notre fonctionnement perdure aujourd'hui.

Quant aux travaux de L. Jallade et V. Cavicchioni (2010), ils mettent l'accent sur l'influence du milieu. Ces auteurs précisent que c'est l'environnement social qui joue un rôle important dans la participation scolaire et les discriminations entre les sexes. Cependant, au sujet de la scolarisation des filles, E. Amouzou (2008), renchérit en déclarant que les entraves à la scolarisation de celles-ci s'expliquent principalement par les pesanteurs socioculturelles entretenues par la persistance des liens de parenté et les degrés de dépendance vis-à-vis de la hiérarchie et du groupe. Cet auteur soutient que la prise en considération des facteurs socio-culturels, économiques ou dérivés de la colonisation, qui ont accéléré les inégalités entre les sexes, pourrait être indispensable à une meilleure scolarisation des filles (Idem., 2008). Étant donné que les perceptions négatives de la jeune fille chez les parents influencent négativement leur désir de scolarisation, l'étude des représentations sociales de la scolarisation féminine pourrait être utile dans la lutte en faveur de la scolarisation totale. Il s'agit de penser l'égalité des sexes au-delà de la différence des sexes (C. Marro, 2012).

Cependant, la reconnaissance du rôle privilégié de la femme dans la vie sociale semble remettre en cause la domination masculine condamnée à céder le pas à la mixité qui est devenue un impératif aujourd'hui. À ce sujet, J.-C. Gillet et Y. Raibaud (2006) démontrent que seule la prise de conscience par la femme de sa situation de sexe « inférieur » dans la société contribuera véritablement à son émancipation. Il s'agit de transformer positivement les représentations élaborées par le genre féminin. À cet effet, la valorisation du rôle de la femme dans la société pourrait être un élément catalyseur en faveur de l'image du genre féminin dans la vie sociale. En rendant la femme active dans la société, celle-ci, à travers ses fonctions sociales, pourra se convaincre de ses talents ou capacités et arrivera par la suite à persuader l'opinion de son rôle incontournable dans la vie sociale.

Plusieurs actions peuvent être menées afin de donner à la femme un statut enviable. Il conviendra de renforcer et de valoriser l'éducation féminine à travers l'octroi de facilités liées aux inscriptions pendant les rentrées scolaires ou aux frais afférents à la scolarité. De plus, étant donné la persistance du phénomène de grossesses en milieu scolaire à l'école ivoirienne, il conviendrait de revoir la politique éducative qui devra insister sur l'éducation morale et citoyenne. Selon le Ministère de l'éducation nationale, la région de Gontougo dont fait partie Bondoukou a présenté au titre de l'année scolaire 2017/2018, vingt-huit (28) cas de grossesses sur cent-trente-neuf (139) cas au primaire et deux cent quatre-vingt-huit (288) cas au secondaire sur un total national de quatre mille cent trente-sept (4 137). Cette zone, concernée à la fois par un faible taux de scolarisation

et un taux élevé de grossesses en milieu scolaire, pourrait servir de zone pilote pour les expérimentations futures. Dans l'attente, la construction de structures sanitaires adéquates avec les commodités appropriées et celle des internats de filles contribueraient à sécuriser les jeunes filles extrêmement exposées à la rupture de scolarité en leur accordant des bourses d'études et des soutiens. À travers cette action, l'éducation dispensée devra être inclusive et permettra le rehaussement du taux d'achèvement des filles. L'accent devra être également mis sur les qualités d'une vie saine qui rime avec la réussite sociale. La lutte en faveur de l'équité entre les sexes nécessite également la révision des quotas attribués aux femmes dans les assemblées représentatives. En Afrique de l'Ouest où les discriminations féminines restent accentuées, la représentativité de la femme à tous les niveaux de la société pourra être encouragée. À cela, pourra s'ajouter le financement de l'entrepreneuriat féminin par nos États.

Les travaux de S. Moscovici (1976) ont révélé que les comportements et les attitudes sont largement tributaires des représentations de la réalité, voire du rapport au monde. Nos réactions aux objets et aux valeurs sont influencées par notre manière de voir les éléments qui nous environnent. À cet effet, P. Mannoni (2010) renchérit en indiquant que les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique et que nous leur faisons appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. Ce courant de recherche pourrait éclairer les travaux ultérieurs relativement à la pensée sociale des parents.

Conclusion

En somme la présente recherche, tout en révélant un prisme déformant de la scolarisation liée aux discriminations de sexe, souligne le poids déterminant des facteurs socio-culturels et individuels dans la condition et l'émancipation du genre féminin. C'est en ce sens qu'elle nous semble éclairer, modestement mais utilement, un aspect particulier de la vaste problématique de la mixité. Elle établit un lien entre le rapport au genre et l'attitude des populations envers la scolarisation de la jeune fille.

Les résultats ont montré que parmi les individus qui dévalorisent la jeune fille, les femmes sont plus favorables à la scolarisation de cette dernière contrairement au genre masculin. Toutefois, au niveau des parents qui valorisent la jeune fille, il n'y a pas de lien entre la valorisation de celle-ci et la décision de la scolariser. De ce point de vue, l'atteinte de la scolarisation totale passera inexorablement par l'implication du genre féminin qui peut servir d'auxiliaire dans la lutte en faveur de la scolarisation des jeunes filles.

La problématique de la scolarisation féminine, devenue une priorité depuis le XXI^e siècle, mérite d'être repensée profondément à l'heure où les mutations socio-économiques s'accélèrent à un rythme effréné et ne sont matérialisées que par la scolarisation. L'éducation féminine doit être un impératif pour le développement économique et social des pays subsahariens.

Les résultats de cette recherche, en raison de leur contextualisation ne peuvent être généralisés. Cependant, ils ont le mérite d'ouvrir une piste

de recherche se rapportant au rapport au genre et à la professionnalisation dans le secteur Education/Formation.

Références bibliographiques

- Amouzou E., 2008 : *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique noire*, Paris, L'harmattan, 218 p.
- Gastineau, B. et Ravaozanany, 2011 : « Genre et scolarisation à Madagascar/Égalités filles-garçons : où en est-on ? ». *Questions vives, recherches en éducation*, n°15, vol. 8, Marseille, Université d'Aix-Marseille, 15 p.
- Gavray C. et Adriaenssens A., 2010 : *Une jeune fille = un garçon ? Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre*, Paris, L'harmattan, 174 p.
- Gillet J-C. et Raibaud Y., 2006 : *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, Paris, L'harmattan, 224 p.
- Faucheux C. et Moscovici S., 1971 : *Psychologie sociale théorique et expérimentale. Recueil de textes choisis et présentés*, Paris-LaHaye, Mouton, 394 p.
- Jallade L. et Cavicchioni V., 2010 : *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, Paris, L'harmattan, 203 p.
- Mannoni, P., 2010 : *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 128 p.
- Marro, C., 2012 : « Dépendance-indépendance à l'égard du genre ». *Recherche et Formation*, n°69, ENS Lyon, pp. 65-80.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique/
Direction des Stratégies, de la Planification et des

- Statistiques, 2015 : *Annuaire Statistique Primaire 2014-2015*, Abidjan, DSPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle / Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques, 2017 : *Statistiques Scolaires de Poche 2016-2017*, Abidjan, DSPS, 95 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle/Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques, 2018 : *Statistiques Scolaires de Poche 2017-2018*, Abidjan, DSPS, 115 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle/Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques, 2019 : *Statistiques Scolaires de Poche 2017-2018*, Abidjan, DSPS, 103 p.
- Moscovici, S., 1976 : *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 506 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle : 2016. *Rapport d'Etat sur le Système Educatif National : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*, Abidjan, MENET.
- Touré Y. E. J., 2015 : « Regard sur la scolarisation de la jeune fille : une étude représentationnelle ». *Lettres d'Ivoire*, N° 020, Juin 2015. ISSN : 1991-8666.
- Touré Y. E. J., 2017 : « Représentations sociales de la scolarisation dans la région de Bondoukou en Côte d'Ivoire », *Science et*

*Technique, Revue burkinabè de la recherche, Lettres,
Sciences sociales et humaines. Vol. 33, n° 2 - Juillet-
décembre 2017- ISSN 1011-6028*

.

LA PROBLEMATIQUE DE LA TRANSFORMATION PASSIVE ET ACTIVE EN FRANÇAIS EN CLASSE DE TROISIEME AU BURKINA FASO

Wendnonga Gilbert Kafando

Département de Linguistique ; Université Joseph KI-ZERBO- Burkina Faso

wendnonga@yahoo.fr

et

Cheick Félix Bobodo Ouédraogo

ouedraogocheicky@gmail.com

Département de Linguistique, Université Joseph KI-ZERBO-Burkina Faso

Résumé

En linguistique, la notion de diathèse fait référence à la distribution des fonctions entre le sujet et le verbe. Qu'une phrase soit à la voix active, pronominale ou passive, cela a des implications grammaticales et sémantiques dans la langue française et tout locuteur doit en avoir conscience. Cependant, pour ce qui est des voix active et passive, nous avons remarqué que certains élèves de la troisième éprouvent des difficultés à les employer convenablement. Pourtant, c'est la classe terminale où l'enseignement de la grammaire est systématique. Conscients de cela, nous avons choisi de mener la présente étude, qui a pour objectifs d'évaluer la maîtrise des voix passive et active par les élèves, de déterminer les causes des difficultés de transformation passive et active et de faire des propositions didactiques. Pour ce faire, la méthode adoptée est l'enquête de terrain auprès des élèves.

Mots-clés : transformation passive, transformation active, didactique, grammaire du français contemporain, programme d'enseignement.

Abstract

In linguistics, the notion of diathesis refers to functions distribution between subject and the verb. A sentence to be active, pronominal or passive, there are necessary some grammatical and semantics implications in French language and speaker should be aware of. Meanwhile, for both active and passive voices, we noticed that some learners from form IV have difficulties to use them suitably. Nevertheless, it seems to be the final class where grammar teaching is systematic. Aware of that, we chose to conduct this study, which the goal is to assess pupils' mastering on active and passive voices in order to point out the causes of passive and active transformation difficulties before making some didactics proposals. To do this, we adopted a field survey with pupils as our public target.

Key words: passive transformation, active transformation, didactics, contemporary french grammar, teaching syllabus.

Introduction

Une revue des programmes d'enseignement de la grammaire au Burkina Faso met à l'ordre du jour l'omniprésence de la notion de « transformation passive » dans toutes les classes de l'enseignement post-primaire, c'est-à-dire de la sixième à la troisième, notion déjà étudiée au cours moyen première et deuxième année de l'école primaire. Ce qui laisserait penser qu'au moins les élèves de la 3^e, classe marquant la fin de l'enseignement-apprentissage systématique de cette notion, l'ont assez bien assimilée et la maîtrisent assez bien dans les différentes situations de communication adaptées à leur niveau d'instruction. Malheureusement,

l'analyse des productions écrites des élèves au cours des différentes évaluations nous révèle une réalité surprenante : la plupart des élèves de la 3^e, en dépit des six bonnes années d'apprentissage de cette notion, ont toujours des difficultés pour transformer correctement un verbe actif en verbe passif et inversement. C'est justement ce fait paradoxal qui nous a inspiré la présente étude fondée sur la question suivante : les élèves de la 3^e ont-ils les prérequis nécessaires à la transformation passive et active ? Pour tenter de répondre à cette préoccupation, nous partons du postulat que la plupart des élèves de la 3^e n'ont pas les prérequis nécessaires à la transformation passive et active. C'est pourquoi notre article se fixe pour objectifs d'évaluer la maîtrise des voix passive et active par les élèves de la 3^e, de déterminer les causes des difficultés de transformation passive et active et de faire des propositions didactiques pour pallier les lacunes des élèves. Les approches théorique et méthodologique, la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de l'étude ainsi que les propositions didactiques et pédagogico-administratives constituent l'ossature du présent article.

1. Approche théorique et méthodologique

1.1. Approche théorique

Notre article se situe dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, telle que conçue par Benjamin Bloom en 1968. Il s'agit d'une théorie pédagogique innovante fondée sur la conviction que, malgré les spécificités des apprenants relatives principalement au quotient intellectuel (QI), aux aptitudes et à la vitesse d'apprentissage, tout apprenant est capable de maîtriser totalement ou partiellement (85 à 90%) les notions et les

opérations enseignées, pour peu que l'enseignant lui accorde le temps à lui nécessaire et mette en œuvre des moyens idoines. Pour ce faire, elle exige qu'aucune notion nouvelle ne soit abordée sans que la notion connexe étudiée antérieurement ne soit suffisamment maîtrisée par les apprenants.

Pour la mise en œuvre d'une pédagogie de maîtrise efficace, Bloom préconise une démarche méthodique, qui peut être ainsi résumée :

- tout enseignement doit être décomposé en une séquence d'unités d'apprentissage bien cohérente, avec les objectifs de chaque unité bien clarifiés et ses prérequis bien déterminés;
- l'apprentissage de chaque unité doit partir d'une évaluation prédictive afin de déceler chez chaque apprenant, d'une part, les prérequis nécessaires à l'acquisition de la nouvelle notion et, d'autre part, les lacunes éventuelles à combler par des activités de remédiation ;
- chaque unité est apprise à travers plusieurs activités pédagogiques, telles que les cours magistraux, les exercices d'application, les travaux pratiques ou dirigés et les travaux en groupe ;
- chaque unité fait l'objet d'une évaluation formative à travers un contrôle écrit portant sur les objectifs de départ afin de renseigner l'enseignant et l'apprenant sur leur atteinte ou non ;
- en fonction des résultats ainsi obtenus par les apprenants à l'issue de l'évaluation formative, des activités de remédiation ou de correction diverses, diversifiées et différentes de celles de la formation initiale leur sont proposées ;

- au terme de l'enseignement de la séquence d'unités, une évaluation sommative en rapport étroit avec l'ensemble des différents objectifs est administrée aux apprenants. Si ceux-ci sont atteints, l'enseignant est alors autorisé à entamer l'apprentissage de la séquence suivante ; mais dans le cas contraire, il est tenu de procéder à de nouvelles remédiations. Il faut noter que généralement si les procédures de remédiation et de correction ont été rigoureusement respectées tout au long du processus d'apprentissage de la séquence, un fort taux d'atteinte des objectifs initiaux serait observé à l'issue de l'évaluation sommative.

Cette théorie pédagogique, qui place l'apprenant au centre des apprentissages scolaires, nous semble la plus appropriée pour l'enseignement-apprentissage de la notion de transformation passive et active en ce sens que c'est une notion complexe dont l'appropriation suppose la maîtrise préalable d'un certain nombre de notions antérieures connexes, telles que les accords du participe passé, la conjugaison de l'auxiliaire « être » et des autres verbes, le sujet, le complément d'objet direct et le complément d'agent.

1.2. Approche méthodologique

Pour évaluer la maîtrise de la transformation passive et active par les élèves de la 3^e, l'administration d'un test écrit portant sur ladite notion s'est avérée beaucoup plus objective. Par ailleurs, un examen minutieux des programmes d'enseignement du français de toutes les classes du post-primaire et de quelques cahiers de leçons d'élèves de la 3^e s'est révélé

approprié pour déterminer les causes des difficultés de transformation passive et active.

Le test que nous avons soumis aux élèves est constitué de 10 phrases de deux catégories différentes, mais mélangées : la première est composée de cinq phrases dont les verbes sont à la voix active et la deuxième, de cinq autres dont les verbes sont à la voix passive. Pour chacune des phrases contenues dans le test, les tâches demandées aux élèves consistent d'abord à préciser la voix du verbe, ensuite à le transformer à la voix inverse et enfin à préciser la nouvelle voix. Cet exercice de contrôle a été exclusivement adressé aux élèves de la 3^e. Ceux-ci, au nombre de 300, sont issus de 20 établissements d'enseignement post-primaire du Burkina Faso. Nous avons retenu dans chaque classe 15 élèves, en privilégiant le niveau des élèves en grammaire comme critère de sélection, et ce conformément aux notes obtenues au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2018-2019. Concrètement, après avoir classé les élèves de chaque classe par ordre de mérite en grammaire, nous avons sélectionné les cinq premiers, les cinq moyens et les cinq derniers pour l'administration du test. Nous avons pensé qu'en procédant ainsi nous aurions un public cible de divers niveaux en grammaire auprès duquel nous aurions des données qui reflètent plus la réalité du terrain.

En ce qui concerne l'examen des programmes d'enseignement et des cahiers de leçons, il a eu le mérite de nous renseigner sur la prise en compte ou non des principes de la pédagogie de maîtrise dans l'enseignement-apprentissage de la transformation passive et active.

2. Présentation, analyse et interprétation des données

2.1. Présentation, analyse et interprétation des données relatives au test

A l'issue du test, nous avons procédé à une synthèse des réponses obtenues. Il faut rappeler que pour chaque phrase du test, trois tâches étaient attendues de l'élève, à savoir, d'abord préciser la voix du verbe de la phrase initiale, ensuite reprendre ladite phrase en mettant le verbe à la voix inverse et enfin, préciser la nouvelle voix. Pour la notation, nous avons accordé 1 point pour chaque réponse juste, contre 0 pour chaque réponse fausse. Ainsi, un élève qui a pu réaliser correctement toutes les trois tâches portant sur chacune des 10 phrases a droit à 3 points, soit 30 points pour l'ensemble. Précisons qu'une fois que la transformation de la phrase d'une voix à l'autre est fausse, cela donne automatiquement 0 point pour le second volet de la question, à savoir la précision de la nouvelle voix. Nous présentons ci-après la synthèse des données obtenues, en notant, pour chaque phrase, la réponse donnée par les enquêtés telle quelle, suivie en face du nombre de copies contenant la même réponse. Les réponses en « a » correspondent à la précision de la voix du verbe de la phrase initiale, celles en « b », à la transformation de la phrase initiale et à la précision de la nouvelle voix. Le nombre de copies par réponse est mis en relief par le gras et la précision de la voix, par l'italique. Les réponses fautives sont précédées d'un astérisque (*). L'évaluation de toutes les copies a donné les résultats ainsi synthétisés.

1. Ces richesses étaient répandues à même le sol toute la saison.

a. *voix passive* **36** **voix active* **237** **voix affirmative* **18** aucune précision **09**

b.1. On répandait ces richesses à même le sol toute la saison. **39** *voix active* **30**

b.2. On répandait ces richesses à même le sol toute la saison. **03** ** voix passive* **03**

b.3. * On avait répandu ces richesses à même le sol toute la saison. **51** ** voix passive* **33**

b.4. * On avait répandues ces richesses à même le sol toute la saison. **18** ** voix passive* **15**

b.5. * On avaient répandu ces richesses à même le sol toute la saison. **42** ** voix passive* **33**

b.6. * On a répandu ces richesses à même le sol toute la saison. **15** ** voix passive* **12**

b.7. * Toute la saison répandait ces richesses à même le sol. **33** ** voix passive* **33**

b.8. * Toute la saison répandait ces richesses à même le sol. **06** ** voix active* **06**

b.9. * Toute la saison avait répandu ces richesses à même le sol. **24** ** voix passive* **18**

b.10. * Toute la saison avaient répandu ces richesses à même le sol. **09** ** voix passive* **06**

b.12. * impossible **27** ** impossible* **27**

b.13. aucune réponse **33** *aucune précision* **84**

2. Le maître a récompensé les filles de la classe.

a. *voix active* **219** ** voix passive* **48** ** voix affirmative* **06** *aucune précision* **27**

b.1. Les filles de la classe ont été récompensées par le maître. **87** *voix passive* **78**

b.2. Les filles de la classe ont été récompensées par le maître. **09** * *voix active* **09**

b.3. * Les filles de la classe ont été récompensé par le maître. **39** * *voix passive* **24**

b.4. * Les filles de la classe ont été récompensée par le maître. **21** * *voix passive* **18**

b.5. * Les filles de la classe a été récompensé par le maître. **09** * *voix passive* **09**

b.6. * Les filles de la classe ont été récompenser par le maître. **18** * *voix passive* **18**

b.7. * Les filles de la classes ont récompensées par le maître. **18** * *voix passive* **12**

b.8. * Les filles de la classes ont récompensées par le maître. **03** * *voix active* **03**

b.9. * Les filles de la classe ont récompensé par le maître. **42** * *voix passive* **33**

b.10. * Les filles de la classe ont récompensées le maître. **39** * *voix passive* **39**

b.11. * La classe a été récompensée par le maître des filles. **03** * *voix passive* **03**

b.12. aucune réponse **24** *aucune précision* **66**

3. Elle fut irritée par le moindre contact physique avec cet homme toute la journée.

a. *voix passive* **39** * *voix active* **213** *aucune précision* **48**

b.1. Le moindre contact physique avec cet homme l'irrita toute la journée.

21 voix active 15

b.2. Toute la journée le moindre contact physique avec cet homme l'irrita.

27 voix active 27

b.3. * Le moindre contact physique avec cet homme irrita elle toute la journée. **09 *voix passive 06**

b.4. * Le moindre contact physique avec cet homme l'irrite toute la journée.

09 *voix passive 06

b.5. * Le moindre contact physique avec cet homme l'a irritée toute la journée. **72 *voix passive 45**

b.6. * Le moindre contact physique avec cet homme l'irritera toute la journée. **39*voix passive 33**

b.7. * Le moindre contact physique avec cet homme l'irritera toute la journée. **09*voix active 09**

b.8. * Toute la journée irrita cet homme avec le moindre contact physique.

51 *voix passive 45

b.9. * Elle eut irrité le moindre contact physique avec cet homme toute la journée **18*voix passive 18**

b.10. *impossible **45 *impossible 45**

b.11. aucune réponse **18 aucune précision 81**

4. Le couteau l'avait blessée.

a. voix active **231** *voix passive **54** *voix affirmative **09** aucune précision **06**

b.1. Elle avait été blessée par le couteau. **33 voix passive 24**

b.2. Elle avait été blessée par le couteau. **06 *voix active 06**

b.3. *Elle avait été blessé par le couteau. **24 *voix passive 15**

- b.4. * Elle a été blessée par le couteau. **51** *voix passive **36**
 b.5. * Il avait été blessée par le couteau. **63** *voix passive **54**
 b.6. * Il avait été blessée par le couteau. **03** *voix passive **03**
 b.7. * Elle a été blessé par le couteau. **33** *voix passive **21**
 b.8. * On l'avait blessée avec le couteau. **09** *voix passive **03**
 b.9. * impossible e **33** *impossible **33**
 b.10. aucune réponse **45** aucune précision **105**

5. Les enfants fabriquent les pièges.

- a. voix active **279** *voix passive **09** aucune précision: **12**
 b.1. Les pièges sont fabriqués par les enfants. **78** *voix passive **69**
 b.2. Les pièges sont fabriqués par les enfants. **09** *voix active **09**
 b.3. * Les pièges sont fabriqué par les enfants. **21** *voix passive **24**
 b.4. * Les pièges sont fabriquée par les enfants. **15** *voix passive **09**
 b.5. * Les pièges sont fabriquées par les enfants. **81** *voix passive **69**
 b.6. * Les pièges ont été fabriqués par les enfants. **51** *voix passive **39**
 b.7. * Les pièges ont été fabriqué par les enfants. **27** *voix passive **24**
 b.8. * Les pièges ont fabriqué par les enfants. **15** *voix passive **06**
 b.9. aucune réponse **03** aucune précision **51**

6. On proclamera les indépendances par force.

- a. voix active **276** *voix passive **12** *voix affirmative **03** aucune précision **09**
 b.1. Les indépendances seront proclamées par force. **69** voix passive **54**
 b.2. Les indépendances seront proclamée par force. **72** *voix passive **63**
 b.3. * Les indépendances seront proclamés par force. **42** *voix passive **30**
 b.4. * Les indépendances seront proclamé par force. **48** *voix passive **30**
 b.5. * La force proclamera les indépendances. **51** *voix active **48**

b.6.* Il proclamera les indépendances par force. **03** *voix passive **03**

b.7. aucune réponse **15** aucune précision **72**

7. Le panier est rempli de mangues.

a. voix passive **12** voix active **249** aucune précision **39**

b.1. Des mangues remplissent le panier. **24** voix active **21**

b.2.* Des mangues ont rempli le panier. **21** *voix active **15**

b.3.* Des mangues ont rempli le panier. **06** *voix active **06**

b.4.* Des mangues ont remplies le panier. **24** *voix active **21**

b.5.* On remplit le panier de mangues. **21** *voix active **18**

b.6.* Le panier a été rempli de mangues. **21** *voix passive **18**

b.7.* Impossible **114** *Aucune précision **114**

b.8. aucune réponse **69** aucune précision **78**

8. Les vertus sont perdues par l'Afrique des origines.

a. voix passive **225** *voix active **51** *voix affirmative **06** aucune précision **18**

b.1. L'Afrique des origines perd les vertus. **54** voix active **48**

b.2. L'Afrique des origines perd les vertus. **03** *voix passive **03**

b.3.* L'Afrique des origines perdent les vertus. **36** *voix active **33**

b.4.* L'Afrique des origines a perdu les vertus. **48** *voix active **39**

b.5.* L'Afrique des origines ont perdu les vertus. **15** *voix active **15**

b.6.* L'Afrique des origines a perdues les vertus. **03** *voix active **03**

b.7.* L'Afrique des origines ont perdus les vertus. **12** *voix active **09**

b.8.* L'Afrique des origines a perdue les vertus. **03** *voix active **03**

b.9.* L'Afrique des origines ont perdue les vertus. **03** *voix active **03**

b.10.* Des origines de l'Afrique perdent les vertus. **24** *voix active **24**

b.11.* Des origines de l'Afrique perdent les vertus. **03** *voix passive **03**

- b.12.* Des origines de l'Afrique perd les vertus. **12** *voix active **06**
- b.13.* Des origines de l'Afrique perd les vertus. **03** *voix active **03**
- b.14.* Des origines de l'Afrique ont perdu les vertus. **21** *voix active **21**
- b.15.* Des origines de l'Afrique ont perdues les vertus. **21** *voix active **18**
- b.16.* Des origines de l'Afrique ont perdus les vertus. **12** *voix active **09**
- b.17.* Des origines de l'Afrique ont perdus les vertus. **06** *voix active **06**
- b.18. aucune réponse **21** aucune précision **54**
9. Le chef de famille parcourt la contrée entière.
- a. voix active **243** *voix passive **33** *voix affirmative **09** Aucune précision **15**
- b.1. La contrée entière est parcourue par le chef de famille. **147** voix passive **147**
- b.2. La contrée entière est parcourue par le chef de famille. **06** *voix active **06**
- b.3.* La contrée entière est parcouru par le chef de famille. **57** *voix passive **48**
- b.4.* La contrée entière a été parcourue par le chef de famille. **57** *voix passive **54**
- b.5.* La contrée entière a parcouru par le chef de famille. **21** *voix passive **18**
- b.6.* La contrée entière a parcouru le chef de famille. **03** *voix active **03**
- b.7. aucune réponse **09** aucune réponse **24**
10. Les ordures auront été jetées par la fenêtre.
- a. voix passive **264** *voix active **21** aucune précision **15**
- b.1. On aura jeté les ordures par la fenêtre. **18** voix active **15**
- b.2. On aura jeté les ordures par la fenêtre. **03** *voix passive **03**

- b.3. * On aura jetté les ordures par la fenêtre. **39** * *voix active* **30**
- b.4. * On aura jetée les ordures par la fenêtre. **24** * *voix active* **21**
- b.5. * On aura jetées les ordures par la fenêtre. **15** * *voix active* **15**
- b.6. * La fenêtre aura jeté les ordures. **78** * *voix active* **69**
- b.7. * La fenêtre aura jetée les ordures. **39** * *voix active* **36**
- b.8. * La fenêtre aura jetté les ordures. **21** * *voix active* **18**
- b.9. * La fenêtre aura jetées les ordures. **09** * *voix active* **03**
- b.10. * impossible **33** * *impossible* **33**
- b.11. aucune réponse **21** *aucune précision* **57**

Concernant la précision de la voix des verbes des 10 phrases initiales, l'analyse des réponses données par les enquêtés montre que seulement 38,40% des élèves de la 3^e ont été capables d'identifier un verbe à la voix passive, contre 83,20% pour la voix active. En nous en tenant à ces pourcentages, nous pouvons conclure que la plupart des élèves ont des difficultés pour identifier un verbe passif alors que la majorité arrive à le faire pour le verbe actif. Mais, en analysant la précision de la voix des verbes des phrases qu'ils ont eux-mêmes transformées, nous doutons de leur capacité réelle à distinguer un verbe actif d'un verbe passif. En effet, la voix active étant l'inverse de la voix passive, la logique voudrait qu'un élève qui trouve que le verbe de la phrase initiale est à la voix active, après l'avoir transformé à la voix inverse, dise que ce verbe est maintenant à la voix passive et vice versa. Mais, nous avons constaté que cette logique est loin d'être respectée par certains élèves qui ont pourtant bien précisé la voix du verbe de la phrase initiale et qui ont également bien réussi la transformation active ou passive. A titre illustratif, nous remarquons que

pour la première phrase initiale « Ces richesses étaient répandues à même le sol toute la saison », trois élèves qui ont bien précisé la voix du verbe et qui ont bien réussi la transformation active n'ont pas pu préciser la voix inverse, qui est la voix active, comme le prouve cette réponse : « On répandait ces richesses à même le sol toute la saison. » **03** *voix passive **03**. Par ailleurs, nous avons observé que d'autres élèves font même une confusion entre la voix et la forme des phrases, en attestent les nombreux cas où des enquêtés ont estimé que le verbe est à la voix affirmative au lieu de la voix active ou passive, certainement en pensant à la forme affirmative alors que le test ne fait nullement mention de la forme des phrases.

En ce qui concerne la transformation du verbe de la phrase initiale à la voix inverse, nous constatons que les performances réalisées par les enquêtés sont largement en deçà de celles attendues des élèves de la 3^e, une classe qui marque pourtant la fin de l'enseignement-apprentissage systématique des outils de la grammaire du français. En effet, la transformation des cinq phrases passives en phrases actives a donné respectivement les taux de succès suivants : 17,33%, 16%, 08%, 19% et 07%, soit un taux de succès global de 13,46%. Ces résultats mettent donc à nu les sérieuses difficultés que les élèves éprouvent pour transformer un verbe passif en verbe actif. Une analyse beaucoup plus approfondie nous révèle que les difficultés que les élèves rencontrent dans la transformation active se situent à plusieurs niveaux. Précisons que nous illustrons chaque difficulté par une seule des réponses du test parmi tant d'autres.

- **Difficulté d'identification du temps de l'auxiliaire**

« être »

Pour transformer un verbe passif en verbe actif, il faut le conjuguer au même temps que l'auxiliaire « être » qui l'accompagne. Malheureusement, les résultats du test montrent que les élèves n'ont pas cette compétence, comme le confirme la réponse suivante.

* Le moindre contact physique avec cet homme l'**irrite** toute la journée. (cf. réponse 3.b.4.)

L'auxiliaire « être » du verbe de la phrase initiale, « Elle **fut** irritée par le moindre contact physique avec cet homme toute la journée. », étant au passé simple de l'indicatif, le verbe actif devait se mettre également au passé simple, au lieu du présent de l'indicatif, pour donner cette phrase: « Le moindre contact physique avec cet homme l'**irrita** toute la journée. »

- **Difficulté d'accord du verbe avec son sujet**

Les enquêtés ignorent que le verbe s'accorde toujours en nombre avec son sujet, comme l'atteste cette formulation fautive extraite de leurs productions lors du test.

. * L'**Afrique** des origines perd**ent** les vertus. (cf. réponse 8. b.3.).

Ici, le verbe s'accorde normalement au singulier avec le noyau du groupe nominal sujet (**Afrique**), pour générer cette phrase: L'**Afrique** des origines perd les vertus.

- **Difficulté d'identification du complément d'agent et de sa transformation en sujet**

* **La fenêtre** aura jeté les ordures. (cf. réponse 10. b.6.).

Cette réponse suppose que «**la fenêtre**» était le complément d'agent de la phrase passive de départ puisque, dans la transformation active, le complément d'agent devient le sujet et lorsqu'il n'est pas exprimé dans la phrase passive, le sujet du verbe actif est «**on**». Comme dans la phrase passive initiale, « Les ordures auront été jetées par **la fenêtre**. », il n'y a pas de complément d'agent exprimé, le sujet de la phrase active est donc «**on**» et non «**la fenêtre**», qui est d'ailleurs un complément circonstanciel de lieu. Il en découle donc la phrase active correcte suivante : «**On** aura jeté les ordures par la fenêtre. »

- **Difficulté de transformation d'un pronom personnel
sujet en pronom personnel complément d'objet direct**

* Le moindre contact physique avec cet homme irrita **elle** toute la journée. (cf. réponse 3.b.3.).

Cette réponse, qui découle de la transformation active de la phrase passive «**Elle** fut irritée par le moindre contact physique avec cet homme toute la journée. », prouve bien que les enquêtés ignorent que le pronom personnel sujet «**elle**» a pour correspondant complément d'objet direct «**la ou l'**». C'est pourquoi ils n'ont pas pu trouver la bonne réponse suivante : Le moindre contact physique avec cet homme **l'**irrita toute la journée.

- **Difficulté d'accord du participe passé employé avec
l'auxiliaire « avoir »**

* Des mangues ont remplies le panier. (cf. réponse 7.b.4.)

Les élèves, à travers cette réponse, montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir », sinon ils

auraient écrit « Des mangues **ont rempli** le panier.», sans bien entendu l'accord en genre et en nombre avec le sujet « **des mangues** » puisque le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde jamais avec le sujet.

- **Difficulté d'identification de l'ordre des mots dans le groupe nominal**

***Des origines de l'Afrique** perdent les vertus. (cf. réponse 8.b.10.).

Les élèves ont raté la transformation active de la phrase passive initiale, « Les vertus sont perdues par **l'Afrique des origines**. », parce qu'ils ne maîtrisent pas l'ordre des mots dans le groupe nominal, qui, ici, est « **l'Afrique des origines** » et non « **des origines de l'Afrique** ».

- **Difficulté de détermination du participe passé des verbes du deuxième groupe**

*Des mangues ont rempli le panier. (cf. réponse 7.b.3.).

La terminaison du participe passé du verbe remplir en « **t** » dans cet exemple montre que les enquêtés ignorent que les verbes du 2^e groupe forment toujours leur participe passé en « **i** ».

- **Difficulté de conjugaison des verbes du 1^{er} groupe en « -eter »**

*On aura **jetté** les ordures par la fenêtre. (cf. réponse 10.b.3.).

Comme nous le constatons dans cet exemple, les élèves ont montré leur incapacité à appliquer la règle générale qui veut que les verbes en « **-eter** » doublent leur consonne « **t** » seulement devant un « **e** » muet.

Ces difficultés observées dans les réponses au test, bien que non exhaustives, viennent confirmer que les élèves de la 3^e ne maîtrisent pas la

transformation active. Mais qu'en est-il de leur capacité à transformer une phrase active en phrase passive ?

La situation est aussi peu reluisante quant à la transformation passive. En effet, la transformation des cinq phrases actives en phrases passives a donné respectivement les taux de succès suivants : 32%, 13%, 29%, 23% et 51%, soit un taux de succès global de 29,60%. Ces différents pourcentages montrent que les élèves ont également des difficultés pour transformer un verbe actif en verbe passif. Ces différentes lacunes se sont diversement manifestées à travers l'exercice auquel les enquêtés ont été soumis.

- **Difficulté d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « être »**

* Les filles de la classe ont été récompensé par le maître. (cf. réponse 2.b.3.).

Cette réponse est révélatrice de la non-maîtrise par les élèves de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « être » qui veut que celui-ci s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet du verbe, sinon ils auraient écrit : Les filles de la classe ont été récompensées par le maître puisque le sujet « **les filles de la classe** » est au féminin pluriel.

- **Difficulté d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir »**

b.6. * Il avait été blessée par le couteau. (cf. réponse 4.b.6.).

Rappelons que cette phrase a été donnée comme transformation passive de la phrase « Le couteau l'avait blessée. » alors que pour un élève

qui maîtrise la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir », la bonne réponse est : « **Elle** avait été blessée par le couteau. » puisque la règle dispose que ce participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (COD) placé avant le verbe. En observant le participe passé « blessée », le « e » muet à la fin est un indice indiquant clairement que cette règle a été appliquée ici et que le pronom personnel COD « l' » qui précède le verbe est forcément au féminin singulier et que son correspondant sujet est obligatoirement le pronom personnel sujet « elle ». Le maintien du « e » muet dans la transformation passive, avec pour sujet le pronom personnel masculin « il » vient confirmer que les élèves ne l'ont même pas remarqué dans la phrase initiale. Nous pouvons y voir également l'incapacité des élèves à déterminer le genre d'un pronom personnel COD.

- **Difficulté d'accord du verbe avec son sujet**

* Les **filles** de la classe **a été** récompensé par le maître. (2. b.5.).

L'auxiliaire « **a été** » dans cet exemple est au singulier alors que le sujet « **les filles de la classe** » est au pluriel. Cela nous prévient que les élèves ont une difficulté pour accorder le verbe en nombre avec le sujet, sinon ils auraient dit : Les **filles** de la classe **ont été** récompensées par le maître.

- **Difficulté de reconnaissance du genre d'un nom**

* Les pièges sont fabriqués par les enfants. (cf. réponse 5.b.5.).

La terminaison du participe passé en « -es » montre que les élèves l'ont accordé au féminin pluriel avec le nom « **pièges** », en le considérant

comme un nom féminin pluriel, pourtant celui-ci est un nom masculin pluriel.

- **Difficulté de détermination du participe passé des verbes du premier groupe**

* Les filles de la classe ont été récompenser par le maître. (cf. réponse 2.b.6.).

Nous notons à travers cette réponse que les élèves ont été incapables de trouver le participe passé du verbe « **récompenser** » au point qu'ils le confondent avec son infinitif.

- **Difficulté de conjugaison des verbes**

* La contrée entière **a été** parcourue par le chef de famille. (cf. réponse 9.b.4.).

Cette phrase, dont le verbe est au passé composé de l'indicatif, a été donnée comme transformation passive de la phrase « Le chef de famille **parcourt** la contrée entière. », dont le verbe est au présent de l'indicatif, alors que dans la transformation passive l'auxiliaire qu'on ajoute doit être conjugué au même temps que le verbe actif. Toute chose qui fonde à soutenir que les enquêtés ne maîtrisent pas le temps des verbes et ne sont pas capables de les conjuguer convenablement.

- **Difficulté de choix de l'auxiliaire pour la transformation passive**

* Les pièges **ont** fabriqué par les enfants. (cf. réponse 5.b.8.).

Cette phrase a été proposée comme transformation passive de la phrase active « Les enfants **fabriquent** les pièges. », avec l'auxiliaire « **avoir** » au présent de l'indicatif, comme le verbe actif initial, au lieu de l'auxiliaire

« **être** », qui est pourtant le seul auxiliaire convenable pour la transformation passive.

- **Difficulté d'identification du complément d'agent**

* **La force** proclamera les indépendances. (Cf. réponse 6.b.5.).

Cette phrase a été donnée comme transformation de la phrase active « On proclamera les indépendances par force ». Rappelons que, dans le test, nous avons demandé aux élèves de reprendre cette phrase en mettant le verbe à la voix inverse qu'ils préciseront. Nous remarquons qu'ils n'ont pas pu faire la transformation passive de cette phrase parce qu'ils ont considéré le groupe nominal « **par force** » comme étant un complément d'agent, faisant ainsi de cette phrase une phrase passive à transformer alors en phrase active. Pourtant, ce groupe nominal prépositionnel est un complément circonstanciel de lieu du verbe « **proclamera** », qui est à la voix active au lieu de passive. Ici, la réponse attendue était : **Les indépendances** seront proclamées par force.

- **Difficulté d'identification du complément d'objet direct et du sujet du verbe**

* La classe a été récompensée par le maître des filles. (cf. réponse 2.b.11.).

Cette phrase a été proposée comme transformation passive de la phrase « Le maître a récompensé les filles de la classe. », qui a pour sujet « **le maître** » et pour COD « **les filles de la classe** ». Nous constatons à travers cette production que les enquêtés ont fait un amalgame entre le sujet et le COD, qu'ils sont d'ailleurs incapables de bien identifier et distinguer.

Comme nous le constatons, cette kyrielle de lacunes, de compétences non maîtrisées, porte sur des notions connexes à la transformation passive et active dont elles constituent les préalables d'acquisition. Il est donc normal que la plupart des élèves de la 3^e ne soient pas capables de transformer un verbe actif en verbe passif et inversement. Mais comment pouvons-nous expliquer davantage cette contre-performance des élèves dans la transformation passive et active ?

2.2. Présentation, analyse et interprétation des données relatives à l'examen des programmes d'enseignement et des cahiers de leçons

Pour mieux comprendre ces différentes difficultés révélées par le test, il est nécessaire de questionner les programmes d'enseignement. Certes, l'analyse des contenus d'enseignement proposés aux élèves de la 6^e à la 4^e montre qu'il y est prévu des chapitres à même de contribuer à pallier un tant soit peu ces entraves à la maîtrise de la transformation passive et active. Il s'agit notamment des chapitres suivants: les pronoms personnels, la pronominalisation, la transformation passive et l'ordre des mots dans la phrase et dans le groupe nominal en grammaire ; les auxiliaires « être » et « avoir » aux temps simples et composés de l'indicatif, les verbes des 1^{er}, 2^e et 3^e groupes aux temps simples et composés de l'indicatif, les verbes des 1^{er} et 2^e groupes à la voix passive, le conditionnel des verbes des 1^{er} et 2^e groupes et le passif de certains verbes usuels en conjugaison ; l'orthographe du participe passé terminé par « é » et l'infinitif en « er », l'accord du participe passé employé avec « être » et « avoir », l'accord du verbe avec le sujet et la graphie correcte des verbes à l'indicatif et au conditionnel en orthographe. Mais, ces notions ne sont pas

agencées de façon méthodique de sorte que les préalables soient étudiés antérieurement à la transformation passive et active. Aussi avons-nous remarqué que, selon le programme de la 4^e, la leçon portant sur « les accords du participe passé » est étudiée après celle relative à « la transformation passive », dont elle constitue pourtant un préalable. De plus, rien n'est prévu dans les programmes de ces classes pour pallier les difficultés relatives d'une part, à la transformation active et d'autre part, à l'identification du sujet, du complément d'objet direct, du complément d'agent, du participe passé des verbes des 2^e et 3^e groupes et du genre du nom ou du groupe nominal. Le programme est donc partiel et incohérent pour l'acquisition de la transformation passive et active. Quant au programme de la 3^e, il est imprécis et ne garantit donc pas la consolidation des prérequis nécessaires à l'acquisition de la transformation passive et active. En effet, voici ce que le programme de la 3^e dit à propos de l'enseignement-apprentissage des outils de la langue :

« Dans la rubrique « outils de langue », les différentes leçons répertoriées ayant été étudiées dans les classes antérieures, le professeur est invité à se référer aux programmes de ces classes pour aborder les leçons retenues dans le présent programme intégrant les thèmes émergents dans le cadre de la réforme »¹³³.

Le manque de contenu précis pour cette classe incite certains enseignants à ne pas aborder encore les leçons supposées être étudiées dans les classes antérieures. C'est du reste ce que l'examen des cahiers de leçons nous a révélé. En effet, les seules leçons en rapport avec les

¹³³ Programmes de français de l'enseignement post-primaire (2010, p. 96).

difficultés révélées par le test que nous avons retrouvées dans les 20 cahiers sont : l'accord du participe passé employé avec « être » et « avoir », la transformation passive, l'accord du verbe avec le sujet, la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir », la conjugaison des verbes des 1^{er}, 2^e et 3^e groupes aux temps simples et composés aux différents modes. Ces leçons sont respectivement contenues dans 17, 18, 06, 03 et 11 cahiers. Comme nous le constatons, les prérequis sont négligés par les enseignants en 3^e. Comment peut-on négliger, par exemple, la consolidation de l'accord du verbe avec le sujet, la consolidation des compétences en conjugaison des verbes, surtout des auxiliaires « être » et « avoir », et s'attendre à ce que les élèves maîtrisent la transformation passive et active ?

En somme, quatre causes essentielles expliquent les difficultés des élèves à transformer un verbe actif en verbe passif et inversement : le caractère partiel, le caractère incohérent et le caractère imprécis des programmes d'enseignement ainsi que la négligence des prérequis. Aussi, pour remédier à cette situation, pensons-nous qu'il est nécessaire d'adopter certaines mesures didactiques, pédagogiques et administratives.

3. Propositions didactiques, pédagogiques et administratives

- Mesures didactiques

Les programmes d'enseignement des outils de langue doivent être révisés de sorte à les rendre plus complets, plus cohérents et plus précis. Ainsi, on devrait y intégrer des leçons spécifiques aux notions de sujet, de complément d'objet direct, de complément d'agent, de genre et nombre du nom et du groupe nominal, de transformation active, qui, du reste, sont nécessaires à la maîtrise de la transformation passive et active. De plus, les

notions connexes à la transformation passive et active étudiées de la 6^e à la 4^e doivent être encore détaillées dans le programme de la 3^e, et ce dans un ordre cohérent. Ce qui faciliterait la tâche aux enseignants et les obligerait alors à réviser ces préalables.

- Mesures pédagogiques

Comme nous l'avons remarqué, les élèves ne sauraient maîtriser la transformation passive et active si les enseignants continuent de négliger les prérequis y relatifs. C'est pourquoi, le respect scrupuleux des principes fondamentaux de la pédagogie de maîtrise, évoqués précédemment, s'avère nécessaire pour pallier les différentes difficultés des élèves.

- Mesures administratives

Le programme actuel de la 3^e demande aux enseignants de reprendre les outils de langue étudiés antérieurement, même si c'est sans un contenu précis, mais l'examen des cahiers de leçons de leurs élèves a révélé que cela est loin d'être respecté. Aussi, pensons-nous que les visites de classe des encadreurs pédagogiques et le suivi administratif des proviseurs et censeurs pourraient obliger les enseignants à respecter les programmes. Nul doute que si ceux-ci ne sont pas respectés, les élèves auront toujours des difficultés avec la transformation passive et active.

Conclusion

Les résultats du test que nous avons soumis aux élèves de la classe de 3^e montrent qu'ils n'ont pas les prérequis nécessaires à la transformation passive et active. En effet, ils traînent des difficultés liées à la maîtrise de l'identification du sujet, du complément d'objet direct, du complément d'agent, du genre et nombre du nom ou du groupe nominal, du choix de

l'auxiliaire. A cela, il faut ajouter des insuffisances manifestes dans la conjugaison des verbes, surtout des auxiliaires « être » et « avoir », du participe passé et de son accord quand il est employé avec « être » ou « avoir », de l'accord du verbe avec son sujet. L'analyse des programmes d'enseignement et des cahiers de leçons a également révélé que ces lacunes ont pour source le caractère partiel, incohérent et imprécis des programmes d'enseignement et la négligence des prérequis. C'est pourquoi la révision des programmes d'enseignement, l'application stricte des principes de la pédagogie de maîtrise et le contrôle pédagogique-administratif auprès des enseignants sont autant de mesures qui doivent être prises pour remédier à ces insuffisances.

Références bibliographiques

- Bloom B. S., 1968: *Learning for mastery. Evaluation, Comment*, 1(2), 12 p.
- Bloom B. S., 1979 : *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 270 p.
- Huberman M., 1988 : « La pédagogie de maîtrise : idées-force, analyses, bilans », in *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Huberman (dir.), Delachaux & Niestlé, Lausanne, pp.12-44.
- Le Bellec C. et Hamma B., 2014 : « Le traitement du passif dans l'enseignement du français langue étrangère », in *Lidil*, 50, pp. 191-211.
- Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique-Burkina Faso, 2010 : *Programmes de français de l'enseignement post-primaire*, 132p.

- Pruvost J., 2017, « Passif, si lexicographiquement actif ! » in *Ela. Études de linguistique appliquée* 3, N° 187, pp. 261-266.
- Wagner R. L. et Pincon J., (1991), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 688 p.

L'EDUCATION METAPHYSICO-CIVIQUE PLATONICIENNE AU SECOURS DE L'ECOLE CONTEMPORAINE

Ange Allassane Koné

Université Alassane Ouattara-Côte d'Ivoire, UFR Communication Milieu et Société

Angekone44@gmail.com

Résumé

L'éducation, chez Platon, est une affaire de conversion de l'âme, un passage de l'ignorance à la lumière de la vérité. Elle part d'une initiation métaphysique pour se couronner d'une formation civique. Elle implique ainsi une combinaison équilibrée d'apprentissage spirituel et d'exercices physiques (muse et gymnastique), de sorte que les éléments de base de l'âme se développent harmonieusement ; car le but de la formation scolaire platonicienne consiste à rendre l'âme vertueuse, afin d'engendrer en chaque homme un esprit citoyen. Aussi, face à la menace que représentent aujourd'hui les technocrates de l'éducation, qui semblent privilégier l'école capitaliste au détriment de l'école humaniste, serait-il judicieux d'actualiser le système scolaire platonicien, dans l'optique d'orienter objectivement l'école contemporaine.

Mots-clés : Ame, Education, Métaphysico, civique, Platon, Vertu.

Abstract

Education in Plato is a matter of conversion of the soul, a passage from ignorance to the light of truth. It starts from a metaphysical initiation to crown a civic training. It thus involves a balanced combination of spiritual learning and physical exercise (muse and gymnastics), so that the basic elements of the soul develop harmoniously; for the purpose of the

Platonic school formation consists in rendering the soul virtuous, in order to engender in each man a citizen spirit. Also, in the face of the threat posed today by the technocrats of education, who seem to favor the capitalist school over the humanistic school, would it be wise to update the Platonic school system, with a view to objectively orient the contemporary school.

Key words: Soul, Education, Metaphysical, civic, Plato, Virtue.

Introduction

F. Morandi (2005, p. 9) écrit qu'« il y a philosophie là où il y a éducation ». Penser la question de l'éducation, notamment dans l'actualité contemporaine, sans le concours du raisonnement philosophique, serait par conséquent inconcevable. Et s'il est justifié que plusieurs écoles de pensée enseignent des doctrines éducatives reconnues, notons que celle du maître fondateur de l'*Académie*, Platon, se distingue comme un modèle d'éducation incontestable. Quelle est donc la valeur de la conception platonicienne de l'éducation pour l'homme d'aujourd'hui ?

La formation éducative, chez Platon, vise en effet un dessein à la fois singulier et pluriel, ou disons individuel et social, parce qu'une société est vertueuse quand les individus qui la composent sont correctement éduqués. Aussi, tout bon éducateur doit-il se poser le problème des valeurs humaines qui orienteront son action éducatrice, car l'éducation contemporaine, comme au temps de Platon, n'est pas en panne de régulation, mais d'orientation. Avec Platon, cette orientation, qui devra se

faire en direction de l'Idée du bien, concerne l'âme, en tant que garante d'une conduite vertueuse.

Dans l'objectif d'humaniser l'humanité à partir d'un modèle d'éducation universel, nous invitons chacun à considérer et à apprécier la double formation : métaphysique et civique, proposée par Platon. Partant ainsi d'un raisonnement analytique, nous entendons justifier le réalisme et l'exemplarité de cette philosophie de l'éducation. Mais au fait, quels sont les fondements de cette philosophie ? Quel but social lui assigne le maître de l'*Académie* ? Et quelle importance révèle l'actualisation d'une telle pensée ?

Dans la résolution de cette problématique, nous commencerons d'abord par définir le fondement métaphysique de l'éducation platonicienne ; ensuite nous justifierons son couronnement civique ; enfin nous nous attèlerons à décliner l'actualisation de ce modèle d'éducation.

1. Le berceau métaphysique de l'éducation platonicienne

La pensée idéaliste ou métaphysique développée par Platon consiste à transcender les données empiriques pour parvenir, dans la recherche de la vérité, à quelque chose d'absolu, d'ultime et de fondateur. Ainsi, à la fin du livre VI de *La République*, cette métaphysique se perçoit à travers la contemplation des êtres ou Idées au sommet desquelles nous apercevons l'Idée du Bien, qui est la plus haute des connaissances, celle par qui « les choses justes et les autres choses vertueuses deviennent utiles et bénéfiques » (Platon, 2011, 505a). C'est justement à partir de ce savoir, à caractère mythique, que l'on devra penser le système scolaire platonicien.

Le programme éducatif proposé par l'école platonicienne se fonde donc sur des principes métaphysiques. Ces principes, plus ou moins idéalistes, présentent, malgré tout, un caractère réaliste et existentialiste. Et si leur respect s'impose aux candidats à l'éducation, c'est parce qu'ils représentent avant tout un passage initiatique qui conditionne une éducation objective. Cette initiation philosophique, qui vise à rendre l'âme vertueuse, part d'exercices physiques et spirituels, passe par les sciences mathématiques, pour s'accomplir dans la connaissance dialectique.

De fait, le système éducatif platonicien est un système à deux degrés, ou à deux cycles. Le premier commence avant même la naissance de l'enfant (durant la grossesse), et se termine à vingt ans : c'est le degré élémentaire, qui consiste à produire les futurs guerriers de la cité. Le second cycle commence à vingt ans, et dure jusqu'à cinquante ans : c'est le degré supérieur, réservé à ceux qui sont destinés à occuper les magistratures de l'Etat. L'enseignement, dans le premier cycle, s'adresse à la fois au corps et à l'âme parce qu'il vise à la perfection de l'un et de l'autre. Dans le deuxième livre de *La République*, Platon (2011, 376e) note qu'il a deux volets : « L'art de la gymnastique existe en effet pour les corps, et l'art de la musique pour l'âme ».

Développer ses forces corporelles, exercer ses membres, lui inspirer le courage, la confiance en soi, la discipline, la sobriété, en un mot la vertu : c'est vers là que tendent les exercices gymnastiques appropriés aux forces croissantes de l'enfant. La muse, elle, concerne davantage l'âme. Elle se fonde sur la musique, la poésie et même les mythes ; cela peut paraître surprenant mais Platon, dans le deuxième livre de *La République* (377a),

précise que l'éducation des gardiens de la cité commence par la musique, elle-même constituée par les mythes, qui doivent leur fonction éducative à leur pouvoir de déterminer les opinions des enfants : « Le passé héroïque, la vie divine ou les pérégrinations de l'âme entre deux incorporations sont les objets récurrents des mythes platoniciens. Ils ont ainsi pour points communs (...) d'être les conditions de l'excellence humaine, qu'elle soit éthique ou politique » (L. Brisson et F. Fronterotta, 2006, p. 82). Le mythe est à ce point capital pour le façonnement de l'âme parce qu'il favorise une croyance commune, qui à son tour devient facteur de stabilité d'une vie commune.

Cependant, s'il est admis, a priori, que la gymnastique se rapporte au corps, la muse, à l'âme, Platon (2011, 403d) clarifie, dans la suite du dialogue de *La République*, que ces exercices ont, en fait, tous les deux ? été institués en vue de l'âme, dont le soin du corps dépend ; car « ce n'est pas le corps, si fiable soit-il, qui rend par sa vertu propre l'âme bonne, mais c'est au contraire l'âme bonne qui, par sa vertu, procure au corps ce qui le rendra le meilleur possible ».

Comprenons, par conséquent, que le mélange de gymnastique et de muse vise à produire l'harmonie des parties de l'âme, que cette harmonie rendra sage, virile, modérée, et juste. Cette harmonie consiste dans la préparation de l'enfant à pouvoir gérer ses affections de la manière la plus raisonnée possible. On peut la considérer comme le moyen qui habilite l'enfant à pouvoir trouver une réconciliation entre ses affections les plus opposées. Autrement dit, avant que l'enfant ne puisse discerner correctement les différents désirs, il doit commencer par

être bien éduqué, sinon il doit l'être le plus vite possible. A ce titre, l'éducation devance la raison et la prépare. Ainsi, selon P. Briant (1995, p. 273) : « Cette diffusion de l'éducation physique, poétique et musicale passe surtout par la formalisation d'un relais aristocratique, celui du *Kalos Kagathos* (l'homme beau et bon), atteignant l'équilibre moral et la maîtrise de soi ».

Enfin retenons que l'enseignement du premier degré a quelque chose de religieux : c'est dans les lieux consacrés aux dieux que les petits enfants se réunissent ; ce sont des hymnes en l'honneur des dieux que chantent les adolescents. Dans cette atmosphère religieuse, ces derniers se prédisposent un esprit divin, un esprit de sagesse, afin d'appréhender les études mathématiques avec une intelligence souhaitée. Ce sont ces études qui caractérisent, d'ailleurs, l'école du second degré.

L'enseignement du second degré sera exclusivement scientifique : l'idée de dieu n'en sera pas bannie, mais ce sera le dieu de la philosophie ; le dieu conçu par l'esprit humain comme la raison suprême de l'univers, et non pas ces dieux auxquels les hommes ont élevé des autels, et que servent des prêtres. Le futur magistrat n'entendra plus, à partir de vingt ans, aucune des fables chantées par les poètes ; il s'appliquera tout entier à la connaissance de la vérité.

Si donc l'ascension de l'âme vers l'essence des choses commence avec la muse et la gymnastique, comme nous l'avons vu dans le point précédent, l'accomplissement de cette élévation philosophique nécessite une éducation supérieure. L'apprenant doit étudier l'arithmétique, la géométrie dans l'espace, l'astronomie et l'harmonie. Finalement, une fois

le mental affûté, il sera prêt pour le sujet le plus élevé, la dialectique. Peut-être pouvons-nous ici nous demander de quelle manière ces enseignements mathématiques, qui traitent du monde du devenir, peuvent aider l'âme dans son ascension spirituelle vers la vérité ? À en croire le fondateur de l'*Académie*, dans *La République*, grâce à

« ces enseignements, un certain instrument de l'âme de chacun se trouve purifié et revivifié, un instrument qui est corrompu et aveuglé par les autres occupations, un instrument qu'il serait plus important de sauver que des milliers d'yeux : c'est par lui seul, en effet, que la vérité est vue » (Platon, 2011, 527e).

Il s'agit bien évidemment du regard de l'âme.

L'Idée mathématique platonicienne, au fait, n'est pas, comme on le croit, une notion générale et abstraite, tirée de l'expérience et posée en dehors d'elle. Elle est plutôt une abstraction réalisée, un universel érigé en substance. Elle est conçue a priori, à l'image des autres objets idéaux du monde intelligible. Par exemple, notons que ce n'est pas de la comparaison des objets ronds que nous avons tiré l'idée du cercle ; mais c'est l'imperfection des cercles empiriques qui oblige à concevoir la circularité idéale, définie par l'égalité des rayons. Les idées mathématiques sont ainsi, par leur fonction, les causes scientifiques et de la nature des choses sensibles, et de leurs propriétés physiques.

Aussi, leur utilité se veut-elle incontestable parce qu'elle servira d'hypothèse au dialecticien. C'est à partir de ces hypothèses, que constituent les vérités mathématiques, que le philosophe remontera jusqu'au principe anhypothétique qui s'identifie à la forme du Bien. Sans elles, aucune autre possibilité n'ouvre la voie au savoir purement philosophique, et sans elle, on se demanderait comment accomplir la

formation des éducateurs de la société. En d'autres termes, l'étude de la dialectique exige une préparation. La philosophie ne s'aborde pas de plain-pied ; il faut s'y préparer par l'étude d'objets dépourvus de tout élément sensible, et qui cependant ne sont pas encore le pur intelligible. Aussi pendant dix années, de vingt à trente ans, Platon soumet-il celui dont il veut faire un philosophe et un magistrat à une culture exclusivement scientifique.

Par ailleurs, il ne fait aucun doute que cette culture ou cet enseignement scientifique est essentiellement théorique ; son but est d'initier le futur philosophe à la connaissance des rapports généraux qui unissent les différentes espèces de grandeurs. Tel est, en effet, le propre de chacune des sciences préparatoires à la philosophie, dont Platon prescrit l'étude. L. Brisson et F. Fronterotta (2006, p. 201) rappellent que

« les mathématiques habituent en effet l'âme du futur philosophe-roi à considérer des entités abstraites, et détournent ainsi peu à peu son regard du monde sensible pour l'amener à la contemplation des formes intelligibles, et donc à la dialectique ».

Mais quelle valeur éducative recèle cette science dialectique pour que Platon l'impose à la formation du philosophe ?

Chez Platon, l'éducation n'a d'autre but que de bien orienter le regard de l'âme, c'est-à-dire de la détourner des perspectives fugaces du devenir vers les formes immuables du Bien. Il est toutefois important d'indiquer qu'elle ne consiste pas à produire la connaissance dans une âme qui ne la posséderait pas comme donner la vision à des yeux non-voyants. L'aptitude à la connaissance est présente dans l'âme de chacun. Et tout comme les yeux se détournent de l'obscurité pour se tourner vers la

lumière, l'âme doit être détournée du monde du devenir pour être tournée vers l'Idée de la connaissance, le Bien, jusqu'à ce qu'elle soit capable d'apprécier la vérité. C'est en effet là l'objectif véritable de l'éducation: l'art de l'orientation.

Ainsi, la pédagogie, selon Platon, doit concevoir les méthodes les plus simples et les plus efficaces pour tourner l'œil de l'âme vers cet être anhypothétique qu'est le Bien ; non pour y implanter la vision, car elle en possède déjà l'aptitude, mais pour corriger son orientation, parce qu'elle serait mal dirigée. Incontestablement, l'éducation est donc un art : « Un art consacré à la manière dont cet instrument (le regard de l'âme) peut être retourné le plus facilement et le plus efficacement possible », d'après Platon (2011, 518d), dans *La République*. Autrement dit, il ne s'agirait pas de transmettre à l'âme la rationalité ou la connaissance mais de l'amener à regarder, à se réorienter dans le sens de la vérité. Aussi, la méthode à suivre pour opérer cette réorientation ou cette conversion de l'âme, Platon l'appelle-t-elle dialectique.

L'enseignement dialectique consiste essentiellement à purifier l'âme des erreurs issues des sens. Il donne au philosophe de chercher en toutes choses l'élément idéal qui en est la réalité vraie, de ramener les apparences sensibles à l'idée qui les explique, ou de s'élever des idées les moins générales à des idées de plus en plus générales, jusqu'à l'idée à la fois la plus générale et la plus parfaite de toutes, l'Idée du bien, cause et raison de toutes choses. Par sa puissance intelligible, la dialectique rend l'homme capable de saisir et de ramener à une forme unique toutes sortes de notions distinctes, et de diviser une forme unique en ses diverses espèces.

L'éducation dialectique comprend, par conséquent, deux moments : l'un ascendant, et l'autre descendant, dans le but de doubler la formation théorique de l'apprenant d'une expérience pratique.

On dira, enfin, sans se tromper, qu'éduquer, c'est éclairer la vision de l'âme, c'est apprendre à distinguer le sensible de l'intelligible. Or, seule la dialectique permet à l'âme cette entreprise ; sans recourir aux sens, elle opère uniquement à l'aide de la raison complètement détachée du sensible. Son activité procure ainsi au philosophe une appréhension parfaite des choses, mais aussi une aptitude à la vertu. C'est d'ailleurs là la visée essentielle de toute éducation crédible dans la mesure où toute vertu véritable est science. On comprend alors pourquoi le savant de Platon n'est ni le sophiste ni l'homme de l'art, mais n'est nul autre que le dialecticien.

En résumé de ce premier argumentaire de notre raisonnement, on retiendra avec B. Jolibert (1994, p. 35) que chez Platon, « la tâche de l'éducation véritable serait alors de retrouver cet état primitif de plénitude de l'âme, état de contact direct de cette dernière avec les Idées ». À partir de cette relation entre l'âme et le monde intelligible, on perçoit que l'éducation platonicienne a pour but de conduire l'enfant hors de la caverne de l'ignorance où il se trouve englué dans l'éphémère. Elle suppose une double sortie : premièrement, éloigner l'enfant de l'illusion de la croyance commune ; deuxièmement, l'élever au-dessus des réalités sensibles pour découvrir l'essence des choses, en développant sa faculté de penser. Cette éducation conduit à la réforme des esprits, à la purification intellectuelle, à la recherche scientifique, et à l'ascension progressive vers la vérité du Bien. Cependant cette étape métaphysique, initiatique de

l'*Académie*, est faite pour disposer à une seconde plus capitale : l'éducation civique.

2. L'éducation civique comme achèvement de la formation pédagogique platonicienne

Le désir de Platon de former le philosophe à la science dialectique ne saurait être le but ultime de l'éducation. La formation scolaire des élites sociales vise en effet le bien-être de tous les individus. L'école n'est donc pas faite seulement pour les philosophes. Si ces derniers reçoivent l'excellence du programme scolaire platonicien, c'est en retour pour instruire le peuple dans son ensemble. Si l'éducation à la science dialectique ne concerne qu'une infime minorité d'hommes, l'éducation civique, elle, est « destinée à l'ensemble des enfants. Il ne s'agit plus alors de développer les qualités exceptionnelles de nature d'élite, mais de former la foule des hommes ordinaires » (L. Brisson et F. Fronterotta, 2006, p. 202). L'éducation passe ainsi de la formation philosophique à la formation civique.

Dire, en effet, que Platon refuse d'ouvrir son école à l'homme ordinaire, c'est se limiter à certaines interprétations des écrits de *La République*. À travers les *Lois* de Platon (2006, p.17), L. Brisson, dans son introduction, relève un code civil construit à la manière d'une organisation totale : « Le souci de former les citoyens à la vertu, de privilégier une vie amicale faite de paix et de réflexion, (...) de favoriser encore cette vie commune et heureuse qui n'est accessible qu'à des citoyens formés à la fois à la santé du corps et aux exercices de l'âme ». La question de

l'instruction devient désormais une affaire sociale, et donc une affaire politique.

Dans la perspective du civisme platonicien, la réflexion pédagogique pose deux problèmes fondamentaux : anthropologique et politique ; anthropologique parce que fondé sur une conception objective de la nature humaine ; et politique parce qu'il vise au final la bonne organisation de la vie sociale. Partant de ce constat, on comprend alors que l'éducation civique consiste, d'une part, à rendre l'homme vertueux, en tant qu'individu, et d'autre part, à l'humaniser en tant que citoyen. Cependant, précisons-le, cette éducation individuelle et citoyenne doit être l'affaire de ceux qui ont étudié la dialectique, car le savoir ne suffit pas à faire le philosophe ; ce dernier doit toujours faire montre d'une disposition affective orientée vers l'action et la vie, notamment en s'occupant de la vie éducative des autres. Alors voyons à présent comment, par la philosophie, les individus peuvent être vertueux.

Dans le livre des *Lois*, Platon (2011, 653b) entend « par éducation l'éclosion initiale de la vertu chez l'enfant ». L'étude de la gymnastique et de la *muse* imposée aux enfants a, en fait, pour dessein de préparer ces derniers à la vertu. L'éducation, ici, s'annonce donc comme un processus au cours duquel on oriente l'enfant vers l'excellence. Dans ce processus, il doit être formé à la vertu afin d'aspirer à un désir ardent de devenir un citoyen parfait, mais aussi de s'améliorer afin qu'il lui arrive ce qui peut advenir de mieux aux hommes les meilleurs. On notera, de ce fait, que l'éducation proposée par le maître de l'*Académie* est une éducation qui conduit à l'acquisition des vertus et vise un certain accomplissement de

l'homme en tant que tel. En un mot, il s'agit de se donner pour objectif de rendre l'âme de l'individu excellente, et de l'accoutumer à la vertu sous toutes ses formes. Aussi ces vertus sont celles du courage, de la tempérance, de la sagesse, qui se mêlent pour constituer la justice.

Dans cette vision, éduquer l'individu, chez Platon, ce n'est pas forcément le rendre rationnel, mais faire en sorte que ses premières sensations, c'est-à-dire ses sentiments et ses désirs soient en accord avec ce qu'exige la vertu, qui n'est rien d'autre que la quête de la justice interpersonnelle. On dira, par conséquent, qu'éduquer, c'est rationaliser ses affects, c'est-à-dire tendre « à introduire la raison dans les affects » (L. Brisson et F. Fronterotta, 2006, p. 204) ; plus justement, c'est faire prendre à l'individu de bonnes habitudes dans sa façon de ressentir les choses. La crainte de voir l'âme individuelle dominée par sa partie appétitive nécessite la formation au bon usage des plaisirs et des douleurs. La vertu inculquée à travers cette formation consiste dans l'accord entre les désirs de l'âme et la raison.

Ainsi, lorsque l'individu parvient à se rendre maître de soi, il trouve alors là le meilleur moyen de tirer profit des bonnes potentialités ou des bonnes aptitudes qu'il possède intrinsèquement ; il arrive à faire le sacrifice des choses extérieures pour le bien-être de ses semblables. Et c'est en effet là que commence sérieusement l'éducation à la sociabilité et au civisme. Tentons donc maintenant de comprendre comment l'éducation civique peut-elle humaniser ou socialiser un individu ?

À l'école platonicienne, l'enseignement a pour vocation de produire des hommes vertueux, mais encore plus des citoyens. En ce sens,

l'éducation de l'individu doit être en même temps l'éducation du citoyen. Elle devra compter, non seulement avec l'intérêt individuel, mais aussi avec l'intérêt général et, enseigner à les harmoniser. Aussi, dans cette mission politico-sociale, la tâche du législateur est-elle fondamentale. C'est à lui qu'il faut se référer lorsqu'on cherche le véritable éducateur puisqu'il a appris à connaître le Bien dans l'âme humaine comme dans l'âme de la société. Comprenons bien qu'on ne fait point ici allusion aux législateurs marionnettes, au service de quelques individus, sinon à ceux qui visent la vérité et le bien-être de la société tout entière.

De fait, chez Platon, « l'excellence développée par l'éducation n'est pas intellectuelle, elle est le fruit de l'habitude. Or, c'est le rôle du législateur que de développer ces habitudes » (L. Brisson et F. Fronterotta, 2006, p. 206). C'est à lui qu'il revient de veiller à la bonne élaboration des politiques d'éducation, de contextualiser leur application, et surtout de proposer des lois éducatives avec le sens de la mesure. Pour l'excellence des citoyens, il doit donc concevoir une politique éducative qui privilégie l'amélioration de l'âme ; une amélioration qui passe nécessairement par l'obéissance aux lois. Ainsi, l'objectif vers lequel doivent tendre les lois, c'est de rendre les citoyens le plus vertueux possible et faire qu'il y ait entre eux le plus de concorde possible.

Logiquement, éduquer revient alors à modeler le comportement des citoyens de telle sorte qu'ils soient amenés à obéir aux lois par habitude sans même y penser ; car selon Platon (2011, 822e), dans les *Lois*, « Le bon citoyen est celui-là même qui a été le serviteur le plus fidèle des lois ». Plus on s'instruit, à l'image de Socrate, plus on perçoit l'importance de vivre

conformément aux lois de sa société. C'est un fait logique qui démontre à quel point le principe de la citoyenneté établit explicitement un rapprochement entre l'éducation et la législation, si bien qu'une bonne éducation doit prendre la forme d'une loi, c'est-à-dire avoir une validité absolue.

L'éducation à la citoyenneté, dans une vision platonicienne, prend, par ailleurs, le sens d'une éducation religieuse. Comment pourrait-il en être autrement s'il est vrai que c'est dieu qui est la mesure de toutes choses ? Prétendre s'instruire des choses existentielles demande, en effet, que l'on s'instruise d'abord des choses divines. C'est lorsque notre pensée est éclairée par la connaissance divine que nous parvenons à comprendre et à vivre conformément au Bien, entendu comme valeur cardinale de l'éducation sociale. Aussi, ce rapprochement à l'Être des êtres se fait-il par la médiation de la raison, qui interroge le divin dans un sens plus raisonnable que dogmatique. Et s'il est prouvé que la société humaine ne peut trouver en elle-même le principe de l'excellence qu'elle se propose d'atteindre, d'après Platon (2011, 966c), dans les *Lois*, c'est à travers la connaissance « qui a pour objet les dieux » qu'elle peut le réaliser.

Enfin, au terme de la deuxième partie de notre analyse, retenons que l'éducation civique platonicienne vise d'abord à rendre l'individu vertueux puis à le rendre social, à l'image d'un citoyen exemplaire. Cependant, que gagnerait l'homme contemporain à actualiser le modèle d'éducation proposé par l'*Académie* de Platon ?

3. Platon au secours de l'école contemporaine

Le modèle d'éducation platonicien est loin d'être utopique ; son actualisation est possible et même nécessaire. La quête de la vertu individuelle, l'établissement d'un enseignement équilibré par rapport à l'âme et le corps, ou encore une formation au civisme pour l'ordre et la stabilité sociale, sont quelques arguments parmi tant d'autres, qui invitent notre société à faire appel à Platon. Aussi, pour justifier cet appel, allons-nous commencer par montrer les failles de l'école contemporaine, pour ensuite justifier la nécessité de l'éducation platonicienne dans un monde en déliquescence.

L'école dite moderne présente un visage quasiment distinct de celui de l'*Académie* antique de Platon. Les programmes éducatifs que présentent nos sociétés, depuis l'école de base jusqu'à la formation supérieure, privilégient l'avoir au détriment de l'être. On ne forme pas pour éduquer mais plutôt pour mécaniser, comme on engendre des machines. La cause fondamentale de ce déclin pédagogique est, sans aucun doute, due à une course effrénée vers le gain matériel. Les programmes scolaires n'ont plus véritablement pour but de produire des humains, sinon des outils de travail et de profits économiques. Or, l'humanité fait fausse route quand elle interroge la valeur de l'homme à travers sa seule contribution à la production économique. En empruntant cette voie mirifique, elle prend le risque d'oublier l'essentiel : la personne humaine.

Le monde d'aujourd'hui se trouve, en réalité, sous l'impérialisme de la technique et de la gestion où les exigences de planification prennent

trop souvent le pas sur l'humain. Or, sans projet global et sans vision de l'homme, « l'école risque bien de sombrer dans l'utilitarisme le plus étroit en fabriquant à la chaîne des individus parfaitement ajustés à la société marchande » (Jacques de Coulon, 2015, p. 22). Les technocrates de l'éducation contemporaine semblent privilégier l'école capitaliste au détriment de l'école humaniste. Dans leur politique du progrès social, on croit voir nos conditions de vie s'améliorer, mais dans le vide de tout projet humaniste. La question principale qui interroge l'éducation n'est donc pas de savoir quelles connaissances acquérir, mais plutôt comment mener une vie heureuse, qui tient aussi compte du bonheur de la société ? En ce sens, on dira qu'en matière d'école, le monde contemporain a plus besoin de visionnaires que de gestionnaires.

L. Marion (2015, p.15), dans *Comment exister encore ?* note, à cet effet, que si le développement socio-économique est l'affaire du politique, « en attendant, notre survie dépend de notre capacité à ne pas totalement abandonner le monde aux mains des experts, économistes et autres petits ou grands valets de l'économie capitaliste dévastatrice ». Il semble, malheureusement, que c'est ce à quoi l'éducation contemporaine est vouée, étant donné que son souci premier n'est rien d'autre que l'acquisition d'une compétence professionnelle. La société forme désormais de bons techniciens de tous genres mais pas des citoyens. Cette manière de voir, scientifique ou matérialiste, nous rappelle, d'ailleurs, les sophistes dont la conduite fut tant décriée par Socrate.

Le modèle idéal de l'éducateur socratique est l'antithèse du sophiste. À travers plusieurs ouvrages, son disciple Platon le présente critiquant

cette race de philosophes ratés ou controversant avec eux. Affichés comme des professeurs itinérants de l'enseignement supérieur, les sophistes louent des salles et y donnent des cours contre rémunération aux fils de l'aristocratie qui, à l'âge d'environ seize ans, ont terminé leurs études élémentaires dans les écoles privées. La qualité rhétorique de leurs leçons est incontestable. Le problème se situe plutôt au niveau de l'objectif qu'ils se sont fixé. Peu soucieux de la formation morale de leurs élèves, l'objectif des sophistes n'était pas d'établir la science, mais de faire prévaloir de simples opinions, dans l'intérêt de chacun. Ils poussaient leurs disciples à la curiosité intellectuelle, mais sans tenir compte du bien commun.

Aussi, dans l'ouvrage qui porte son nom, le sophiste est-il identifié par Platon (2011, 231d-233d) comme :

« Un chasseur de jeunes gens riches, en quête de salaire... un marchand de connaissances à l'usage de l'âme... le fabriquant de connaissances qu'il vendait... celui qui possède une sorte de science de l'apparence sur toutes choses, mais non la vérité ».

Le sophisme ou l'art des discours captieux enseigne, en effet, que la sagesse est une accumulation de connaissances. Il serait alors avantageux d'apprendre à défendre toute chose et son contraire ; ce qui laisse penser qu'il n'y aurait pas de vérité universelle. Une telle attitude pédagogique ne peut que conduire au scepticisme moral. Chose que ne peut accepter le maître de l'*Académie*.

À la différence de l'école contemporaine, assimilable à l'école sophistique, l'école platonicienne fonde son enseignement sur la vertu. C'est elle l'aboutissement souhaité de toutes connaissances. Aussi, pour qu'un enseignement moral solide soit possible, faut-il, estime Socrate, que

la vertu soit une science ; autrement dit que le jugement de valeur qui règle la conduite, ne se réduise pas à une opinion reçue ou à une préférence subjective, mais qu'il se fonde sur des raisons objectives, valables pour tous les esprits. À partir des propos de son maître, Platon comprend que la science ou la sagesse n'est pas une simple *tékne*, une technique ou un art. On ne devient pas vertueux comme on devient architecte ou médecin. Mais la vertu exige une véritable conversion de l'âme ; non pas seulement la dispensation d'un savoir extérieur à l'âme, comme le font les sophistes, mais une transformation intérieure de l'être, un détournement de l'âme du sensible vers l'intelligible.

L'*Académie* de Platon, à l'image de plusieurs écoles de l'Antiquité, n'abreuve pas ses élèves de savoirs en vue d'un avenir professionnel. Cette école, au contraire, propose un style de vie et vise « à transformer l'homme pour qu'il devienne ce qu'il est au fond de lui-même en développant pleinement son potentiel » (Jacques de Coulon, 2015, p. 25). Les décideurs de l'école, aujourd'hui, doivent s'inscrire à cette école platonicienne et reposer l'éducation sur des principes absolument moraux. L'évolution de la société peut nous amener à revoir ou à actualiser quelques données variables tels que les outils d'enseignement, les tenues vestimentaires ou encore les langues d'étude, mais pas l'objectif des systèmes éducatifs, qui doivent viser le partage de la vertu. Or, comme le confirme R.-P. Droit (2018, p. 87), dans son ouvrage *Et si Platon revenait...*, « l'école aujourd'hui va de réforme en réforme, de débats en débats, comme si une incertitude interminable s'était emparée d'elle ». Le politique, garant des programmes éducatifs, est toujours en quête de

repère parce qu'il planifie l'éducation en fonction de ses intérêts. Et depuis l'avènement de la démocratie, l'univers politique connaît des bouleversements constants ; un gouvernement succède à un autre. L'école subit les conséquences de ces perpétuels recommencements parce qu'elle dépendante des programmes de gouvernement.

Dans l'espérance d'une bonne gouvernance relative à l'éducation, on soulignera alors avec T. Roger (1998, p. 257) que le meilleur gouvernement n'est pas celui qui construit des arsenaux, sinon « celui qui met chaque citoyen en condition de s'interroger sur soi. Car, ce dont l'homme doit se soucier d'abord, c'est de raison, *phronésis*, de vérité, *alètheia*, et d'âme, *psuchè*. Ce que les citoyens ont de mieux à faire, c'est de rendre leur âme la meilleure possible ». Pour cette raison, dans la mesure où l'éducation est humanisation, le but de tout éducateur est donc de faire en sorte que les hommes actualisent leur humanité, en devenant le plus vertueux possible.

Ceux qui sont appelés à éclairer la lanterne rationnelle du peuple doivent, par conséquent, être des modèles et accomplir parfaitement leur mission, à l'image du prisonnier libéré de la "caverne". Cette mission, se voulant avant tout politique, alors ces derniers devront être éduqués comme des représentants de dieu sur terre, ou pour le dire simplement, comme des philosophes. Donner une éducation conforme aux élites politiques signifierait leur enseigner des valeurs qui puissent leur permettre de cadrer leurs pensées, leurs opinions autour de l'idée de justice, du respect des institutions de la nation et des concitoyens. C'est, en effet, ce que pense J. Ki-Zerbo (1990, p. 99), dans son ouvrage *Éduquer ou périr* : « L'éducation politique est nécessaire parce que vivre sans minimum

de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, c'est vivre en sursis, et pour ainsi dire, c'est sous-vivre. C'est donc une question de dignité ». Cette conception nous rappelle justement celle de Platon qui soutenait que légiférer, c'est éduquer, c'est-à-dire façonner l'âme des citoyens.

Ainsi, en Afrique comme dans les autres continents, les élites sociales doivent être à la ressemblance du philosophe de la "caverne" ; sinon comment un aveugle pourrait-il conduire d'autres aveugles et espérer atteindre son but ? Alors si les peuples africains aspirent à l'émergence, qu'ils comprennent que le civisme, par le biais d'une éducation vertueuse s'impose ; car le développement de toute société reste conditionné par le sens et la valeur accordés à l'éducation.

Enfin, les graves problèmes d'écologie, de terrorisme ou de racisme requièrent un changement effectif de mentalité, que Platon appelle une conversion du regard. Cette conversion induit à adopter de nouveaux styles de vie, dans lesquels les éléments qui déterminent les choix de vie ou les rapports intersubjectifs sont la recherche du Bien, notamment dans sa dimension sociale. En d'autres termes, et comme le recommande J. Ki-Zerbo (1990, p. 12) :

« L'éducation nouvelle doit reposer sur un corps de principes et d'idéaux qui seront dans des valeurs, lesquelles seront stimulées à leur tour par une éducation génératrice d'attitudes, de comportements, mais surtout d'une conscience d'être ».

Que retenir à l'issue de cette troisième argumentation, sinon deux choses essentielles : premièrement, que le monde contemporain forme (de bons techniciens professionnels) mais n'éduque pas, donc n'engendre pas des citoyens ; deuxièmement, que l'objectivité de tout système éducatif est

relative à la valeur accordée à la personne humaine, fondée sur la vertu sociale.

Conclusion

L'Action des Chrétiens pour l'Abolition de la Torture, en abrégé ACAT (1988, p. 123), renseigne qu'« éduquer conformément aux droits de l'homme, c'est avant tout affaire d'attitude et de regard : poser comme un principe absolu l'éducabilité de chacun. Chaque enfant est porteur de qualités que l'éducateur doit développer et faire fructifier ». Cet appel, relatif à l'éducation de l'enfant, sonne comme un écho de l'école philosophique du disciple de Socrate. La philosophie, dans le sens de l'éducation platonicienne, désigne, en effet, l'option que fait une existence soucieuse de se réformer et de se construire en se servant du savoir et en visant la science de la vertu. Elle est essentiellement une philosophie éducative. Son but est de favoriser la conversion de l'âme vers le Bien, à travers l'enseignement de la vertu. Cet enseignement part d'une initiation métaphysique, se perfectionne par une formation mathématique, pour s'accomplir dans une instruction civique. La finalité de l'école platonicienne est donc avant tout d'ordre moral et politique. Il ne s'agit pas d'aller à l'école pour acquérir des savoir-faire, mais une formation pour endosser un savoir-être au sein d'une société humaine qui se veut universelle.

Ce qui importe, aujourd'hui, c'est donc la promotion d'un système éducatif qui vise, à la fois, l'épanouissement de l'individu et celui de la société. Former les citoyens à toutes sciences sans tenir compte de leur aptitude morale, c'est exposer la société à des êtres androïdes dont la raison est pourvue en connaissance mais pauvre en conscience. Ils

travaillent efficacement, certes, comme des robots, mais sans se soucier de la vie qui humanise. Si l'humanité continue sur ce chemin à vocation technologique, c'est certain que l'éducation morale s'évanouira de nos écoles.

Cela dit, ce n'est plus le choix de tel ou tel système éducatif qui est à rechercher, mais plutôt l'objectif de produire des citoyens vertueux. À une époque où la techno-science se fait maîtresse de la conscience humaine pour lui imposer sa propre norme de rationalité, les enseignements de Platon sont indéniablement un héritage philosophique à exploiter. Face aux questions de la liberté individuelle, du fanatisme religieux, des guerres ou des troubles socio-politiques, l'*Académie* propose un remède éducatif qui centre l'humain dans le fondement de toutes connaissances. Cette vision scolaire nous semble objective, car s'il est vrai que l'homme ne naît pas "Homme", et qu'il le devient, alors « l'importance déterminante de l'éducation dans la formation de l'être humain vers son épanouissement en soi-même et avec les autres » (L. Marion, 2015, p. 161) est fondamentale, et donc à rechercher.

Références bibliographiques

- A. C. A. T. (Action des Chrétiens pour l'Abolition de la Torture), 1988, *Éduquer conformément aux droits de l'homme*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 140 p.
- Briant P., 1995, *Le monde grec aux temps classiques*, Paris, PUF, 520 p.
- Brisson L. et Fronterotta F., 2006, *Lire Platon*, Paris, PUF, 261 p.

- Droit R-P., 2018, *Et si Platon revenait...*, Paris, Albin Michel, 317 p.
- Jacques de Coulon, 2015, *Plaidoyer pour une éducation humaniste*, Paris, Éditions La Source Vive, 218 p.
- Jolibert B., 1994, *Platon : l'ascèse éducative et l'intérêt de l'âme*, Paris, L'Harmattan, 128 p.
- Ki-Zerbo J., 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, L'harmattan, 123 p.
- Marion L., 2015, *Comment exister encore ?* Montréal, Les Éditions Écosociété, 165 p.
- Morandi F., 2005, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 128 p.
- Platon, 2011, *La République* In Œuvres complètes, Sous la direction de Luc Brisson, Trad. Georges Leroux, Paris, Flammarion, 2198 p.
- Platon, 2011, *Le Sophiste* In Œuvres complètes, Sous la direction de Luc Brisson, Trad. Nestor L. Cordero, Paris, Flammarion, 2198 p.
- Platon, 2011, *Les lois* In Œuvres complètes, Sous la direction de Luc Brisson, Trad. Luc Brisson et Jean-François Pradeau, Paris, Flammarion, 2198 p.
- Platon, 2006, *Les Lois*, Livres I à VI, Trad. Luc Brisson et Jean-François Pradeau, Paris, Édition Flammarion, 458 p.
- Roger T., 1998, *Socrate enseignant : De Platon à nous*, Paris, L'Harmattan, 320 p.

USAGES SCOLAIRES DES TIC CHEZ LES ETUDIANTS DES ECOLES DE SANTÉ PUBLIQUE DU NIGER

Mohamed Moctar Abdourahamane

Faculté des Lettres et Sciences Humaines Université Abdou Moumouni-Niamey

abdramane75@yahoo.fr

Résumé

Cette recherche est réalisée sur l'usage des TIC en milieu scolaire sur une population de jeunes étudiants inscrits dans les écoles de formation professionnelle de santé de Niamey au Niger. Elle met en relief l'émergence d'une forme de relations autour des enseignements/apprentissages dans un contexte marqué par l'avènement de l'ordinateur et de l'internet dans le paysage scolaire nigérien. Les usages qu'en font les étudiants sont divers et variés. Si certains utilisent internet pour se connecter aux réseaux sociaux comme Facebook et WhatsApp, d'autres font de cet outil un instrument d'apprentissage. Mais en général, la majorité des étudiants ayant participé à cette recherche n'ont pas des usages des TIC convenables à leurs activités. Outre le contexte de fracture numérique ambiant, le fait que ces étudiants n'aient pas dans leurs cursus l'opportunité d'acquérir des compétences numériques est un facteur qui limite les usages efficaces des TIC chez eux.

Mots-clés : Usages, TIC, étudiants, écoles de santé, Niger.

Abstract

This research is conducted on the use of ICT in schools on a population of young students enrolled in vocational training schools health Niamey in Niger. It highlights the emergence of a form of relationships

around teaching / learning in a context marked by the advent of computers and the Internet in the Nigerian school landscape. The uses of the students are varied and varied. While some use the internet to connect to social networks like Facebook and WhatsApp, others make this tool a learning tool. But in general, the majority of the students who participated in this research do not have ICT uses appropriate to their activities. In addition to the context of the digital divide, the fact that these students do not have the opportunity to acquire digital skills in their curriculum is a factor that limits the effective use of ICT at home.

Key words: Uses, ICT, students, health schools, Niger.

Introduction

Les TIC ont aujourd'hui définitivement pénétré les espaces scolaires modifiant profondément les habitudes et les pratiques des différents acteurs. Ces outils que sont principalement l'ordinateur et l'Internet représentent, sur le plan éducatif, des instruments didactiques très importants. Cependant, à côté des opportunités qu'offrent ces outils technologiques dans le domaine des enseignements/apprentissages, d'autres phénomènes émergent de leur utilisation donnant ainsi lieu à des questionnements divers au plan scientifique.

Aujourd'hui internet constitue une véritable révolution et propose des services en réseaux dont l'accès pose problème pour certains. Selon la Banque Mondiale (2017), les pays de l'Afrique du de l'ouest et du centre comme (RCA, Tchad, Guinée, Mali, Niger) n'ont pas un accès universel

abordable aux réseaux notamment compte tenu de leur vulnérabilité due aux défis de la fragilité, du conflit et de la violence.

Le Niger en particulier fait partie des pays les moins nantis en termes d'accès à internet et stagne dans la fracture numérique car seul 2 % de sa population utilise internet en 2016 (Banque Mondiale, 2017). Cette situation au sein de laquelle évoluent les acteurs et les systèmes scolaires n'est pas de nature à favoriser des usages efficaces des TIC. Dans cet article l'accent est mis sur les usages des étudiants en santé publique autour des TIC. Après avoir rappelé les approches théoriques en matière d'usage, le texte présente des résultats d'une enquête empirique menée dans deux écoles de formation de professionnels de santé.

1. Problématique

1.1 Théories des Usages des TIC dans l'enseignement

Le terme « usage » recouvre une polysémie de pratiques. Pour parler d'usage, certaines recherches mettent en avant des processus d'appropriation des objets (M. Akrich, 1998). Le chercheur E. George (2001) pose le problème des usages sous l'angle de l'approche constructiviste qui permet, selon lui, de saisir la « profondeur » de l'appropriation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication).

A. Chaptal (2007) aborde quant à lui, le terme « usage » en le différenciant des termes « utilisation » et « pratiques » pédagogiques. Sa conception de l'« usage » rejoint celle de G.-L. Baron & E., Bruillard (1996) qui parlent d'usages sociaux. Cependant, une autre conception s'oppose à ces différentes acceptions en privilégiant la notion d'« utilisation » qui

renvoie à une action ponctuelle et aux aspects manipulateurs (P. Chambat, 1994). Dans le même ordre d'idées, D. Carré (1994) s'appuyant sur les « considérations d'ordre culturel » soutient qu'il n'y a plus de frontière entre les réseaux informatiques et la société. Les non-usages se justifient parfois par les perceptions des acteurs qui ne trouvent pas ces outils pertinents ou avec intérêt (A. Smith, 2010 ; C. Kellner, L. Massou, & P. Morelli, 2010 ; P. Tsatsou, 2010). En effet, quand le besoin ne se fait pas sentir, on peut ne pas utiliser ces outils. Dans certains cas, dans les pays à faible revenus, on évoque surtout la cherté des équipements ou parfois le manque de compétences pour utiliser ces outils (C. Papi, 2012). Dans d'autres travaux, l'usage des TIC est même présenté comme une pratique à risque, lorsque par exemple les apprenants utilisent certains équipements en classe et que les enseignants se montrent hostiles à cela (F. Larose, Y. Lenoir, T. Karsenti & V. Grenon, 2002 ; A. Chaptal, 2007).

1.2. Position du problème

L'évolution technologique indissociable au processus de mondialisation a donné naissance à l'ère des réseaux. Celle-ci sous-tend une globalisation, un rattachement entre des réseaux informatiques et de communication à travers la planète. S. Proulx (2005) soutient que le développement d'internet dépasse la simple communication entre les machines et concerne les mutations sociologiques. Ce développement technologique offre certes des perspectives pour améliorer les conditions d'existence de l'humanité dans les domaines de la production, la santé et surtout l'éducation, mais il présente un certain nombre de limites.

En matière d'éducation, la technologie est un outil important qui facilite la communication et l'acquisition de la connaissance dans les activités d'enseignement/apprentissage. Au Canada, selon la Commission de l'éthique en science et en technologie [CEST, 2015], on parle de TICE lorsque les TIC sont utilisées en éducation, pour l'enseignement ou l'apprentissage.

En effet, aujourd'hui Internet s'impose dans le paysage scolaire et universitaire et constitue l'un des moyens stratégiques pour atteindre les besoins d'enseignements/apprentissage (N. Hirtt, 2004).

Les pays développés se sont approprié la technologie, réalisant sans cesse de nouvelles avancées dans la recherche avec notamment la promotion d'une culture de l'information et de la communication. Cependant, dans la décennie 1990-2000, alors que internet avait définitivement intégré les habitudes des pays occidentaux, les pays africains demeurent relativement en retard face à cette évolution technologique. On parlait alors de fracture numérique pour expliquer les causes de ce retard. Mais très vite internet va faire son entrée en puissance dans les pays africains et la nouvelle problématique qui s'est posée est liée à l'usage de cet outil. Le non usage était alors lié plus généralement aux inégalités sociales (F. Granjon, 2009). Le non-usage ne serait pas un manque d'usage mais plutôt une pratique contextualisée et caractérisée par des différences de comportements (C. Papi, 2012).

Le Niger fait partie des pays où la fracture numérique est plus importante. Déjà vers les années 2000 le Niger avait un indice d'accès numérique de 0,04 (C. Simard, 2003). Selon un rapport plus récent de la

Banque mondiale (2017), si la révolution des TIC connaît sa troisième vague dans le monde, celle-ci n'a pas encore atteint la plupart des habitants des pays de l'Afrique subsaharienne comme le Niger qui enregistre un taux de pénétration de 25 %. Ce qui est en deçà de la moyenne sous-régionale qui est de 71 % et de 95 % pour le reste du monde.

En dépit des efforts des autorités, notamment la création d'un département ministériel en charge des Postes, des Télécommunications et de l'Économie numérique en août 2013 et l'adoption du Document de Politique Sectorielle des Télécommunications/TIC, la fracture numérique reste encore une réalité chez la population nigérienne. Concernant l'accès à Internet, le Niger compte seulement 2 % d'utilisateurs internet contre 22 % en Afrique subsaharienne. Cela veut dire que 98 % de la population de ce pays est toujours déconnectée, par manque de connexion haut débit, contre 78 % de la population d'Afrique subsaharienne et 56 % de la population mondiale (Banque mondiale, 2017).

À l'instar de nombreux pays d'Afrique, le Niger s'est inscrit dans la logique de la consommation de masse. La téléphonie, l'informatique et l'internet font aujourd'hui partie du quotidien des Nigériens. Plus que tous, l'outil internet reste celui qui fait le plus parler de lui, surtout au sein de la population jeune de plus en plus attirée par l'internet.

Le fait que les jeunes scolarisés utilisent en grand nombre la technologie de l'internet et que désormais il ait sa place dans les stratégies d'apprentissage constitue une perspective de recherche. L'étude d'un tel phénomène permet de mettre en relief la nouvelle forme de relation sociale qu'a fait naître cet outil, tout en attirant l'attention sur de

nombreux risques auxquels s'exposent les jeunes internautes surtout s'ils sont des scolaires.

Cette recherche est réalisée sur une population de jeunes étudiants inscrits dans les écoles de formation professionnelle de santé de Niamey au Niger. Même si la recherche n'est pas une priorité dans leurs stratégies de formation, ces jeunes en formation sont autant attachés à l'internet qu'ils se l'approprient et l'utilisent dans plusieurs domaines de leurs activités. En effet, mon expérience d'enseignement dans ces écoles de santé m'a permis de faire un certain nombre de constats relativement aux rapports que les étudiants ont aux TIC en général et à internet en particulier dans le cadre de leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, pour la réalisation de leurs travaux académiques comme les exposés et autres dossiers de recherche, les étudiants ont tendance à faire recours à internet. En outre, ces étudiants sont généralement dotés d'outils comme les smartphones qui leur facilitent l'accès à internet qu'ils utilisent presque à tout bout de champ.

La théorie des usages d'E. George (2001) qui met en exergue la « profondeur » de l'appropriation des TIC permettra de comprendre les rapports aux TIC des étudiants dans le cadre de leurs activités d'enseignements/apprentissages. Pour ce faire, il convient de se poser les interrogations suivantes : Quel est le rôle que jouent les TIC dans les stratégies d'apprentissage des jeunes scolarisés. Qu'est-ce qui caractérise ces stratégies autour de l'usage de ces outils ? Les étudiants font-ils usage des TIC spontanément ou sont-ils formés à le faire ? Quelles sont les

formes d'usage des TIC par les jeunes scolaires ? Quelles sont les influences de l'internet sur la formation des jeunes scolarisés ?

2. Méthodologie

2.1. Type d'étude

Cette recherche se veut mixte car elle combine les approches quantitative et qualitative. Pour ce faire, elle s'appuie sur deux enquêtes réalisées dans deux écoles supérieures de santé publique au Niger dont une publique (ENSP) et une privée (IPSP).

2.2 Techniques de collecte de données

Ce travail est avant tout motivé par les contacts que j'ai eus avec les étudiants lors de mon passage dans leurs différentes classes pour l'enseignement de la méthodologie de la recherche. Cela explique le recours aux techniques d'investigations comme l'enquête par questionnaire, les entretiens et l'observation des situations d'apprentissage en classe.

- L'enquête par questionnaire

Concernant l'enquête par questionnaire elle a concerné 20 étudiants de la première année Infirmier Diplômé d'État (IDE) de l'ENSP et 28 de la troisième année épidémiologie de l'IPSP. Le choix de ces participants a été fait par commodité car il s'agit d'interroger les étudiants avec qui j'ai eu à travailler.

- Les entretiens

Pour avoir plus d'informations sur les usages des TIC par les étudiants une enquête par entretien a été réalisée auprès des enseignants qui ont

été choisis parmi ceux qui interviennent dans les classes des étudiants observés. Au total, 5 entretiens ont été réalisés avec cette catégorie d'acteurs.

- L'observation

Cette technique a permis de suivre les étudiants dans leurs activités d'enseignement/apprentissage en vue de constater comment ils font recours aux TIC et leur niveau d'appropriation de ces outils.

3. Résultats de la recherche

3.1 Caractéristiques des sites de l'enquête

L'École Nationale de Santé Publique de Niamey (ENSP) est une école de référence sur le plan National. Créée en 1964 par décret N 64-11/OMS/MFP/T du 8 juin, elle assure la formation et le perfectionnement des cadres moyens et supérieurs de la santé et de l'action sociale. Elle assure la recherche appliquée en matière de santé et toute autre formation jugée utile par l'État dans le domaine des sciences biomédicales.

En 1970 le statut juridique de l'ENSP a été modifié dans le but de porter la formation des infirmiers en un cycle de trois ans et de former d'autres catégories de personelles (Sage femmes, assistants sociaux, laborantins). Ainsi l'ENI a été transformée en ENSP par décret N70-237/MSP du 10 octobre 1970. En 1992 le statut a été modifié par ordonnance N 92-013 du 06 avril 1992 en transformant ENSP en Établissement Public à caractère Administratif (EPA). De plus c'est une institution de formation des professionnels de santé et des affaires sociales disposant en son sein d'une connexion internet. L'ENSP assure la mission de formation de base des cadres moyens et supérieurs de la santé

publique et de l'action sociale, le perfectionnement du personnel de la santé publique et de l'action sociale et la recherche appliquée aux domaines de la santé publique et de l'action sociale En termes d'offre de formation, l'école forme diverses catégories de personnels. Pour le niveau BAC plus 3 ans on retient les infirmiers diplômés d'Etat, les sages-femmes diplômées d'Etat, techniciens supérieurs de laboratoire et les techniciens supérieurs du développement social. Au niveau moyen, on retrouve la formation en ASB (agents de santé de base) qui est un cycle de trois ans pour les titulaires du BEPC

En ce qui concerne l'Institut Pratique de Santé Publique (IPSP), c'est le premier établissement privé de formation des professionnels de la santé qui a été créé au Niger par arrêté N° 00035/MEMS/RS/SG/DGE/DL/DES/DEPRI du 30/01/2013. L'établissement poursuit plusieurs missions parmi lesquelles : former des professionnels de santé des niveaux élémentaire, moyen et supérieur et assurer le perfectionnement du personnel en activité. L'offre de formation à l'IPSP est très diversifiée. Au niveau Moyen (BEPC plus 3 ans), l'institut forme des Agents de Santé de Base (ASB), des Vendeurs en pharmacie. Au niveau supérieur c'est-à-dire Bac plus 3 ans, l'IPSP forme aux métiers aussi divers que variés : Infirmier Diplômé d'Etat, Sage-Femme diplômée d'Etat, Technicien du développement social, Technicien d'hygiène et d'assainissement, Technicien de laboratoire. En ce qui concerne les spécialisations, on note les formations de Techniciens Supérieurs en Promotion de la Santé (TSPS), Techniciens Supérieurs en épidémiologie et

bio Statistique, pédiatrie, urgence, gynéco obstétrique, dermatologie, nutrition, secrétariat médical et gestion des hôpitaux.

3.2 La détention des outils technologiques

La question relative à la détention des outils technologiques a concerné seulement les participants de l'IPSP. Ainsi, 25 étudiants sur 28, soit 89,3% des étudiants interrogés disposent d'un ordinateur. Sur les 25 étudiants qui en disposent, 68% dépendent du soutien de leurs familles. Une forte prédominance des femmes est constatée parmi ceux qui possèdent un ordinateur car elles représentent 64%.

De nos jours d'autres outils mobiles sont utilisés pour accéder à internet. Mais, la possession de ces outils est problématique chez les étudiants à cause notamment du coût souvent pas à la portée des jeunes scolaires. En effet, à l'IPSP qui est une école privée, par rapport à la détention du smartphone, on remarque que les étudiants qui dépendent de leurs familles sont nombreux à en posséder (66,4%) comparativement à ceux qui dépendent de leurs bourses (16,7), de l'aide sociale (8,3%) ou de leurs revenus propres (8,3%). Les femmes disposent plus de smartphone (66,7%) que les hommes (33,3%).

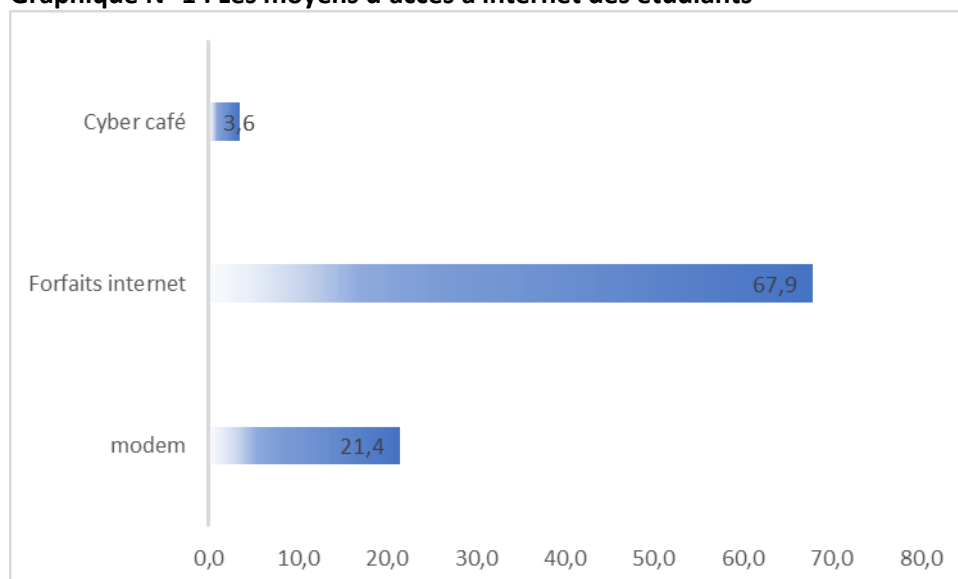
Cependant, c'est une faible proportion des étudiants enquêtés (32,1%) qui disposent d'une tablette contre 67,9% qui n'en disposent pas. Parmi ceux qui en disposent, 66,7% dépendent du soutien financier de leurs familles contre 11,1% qui dépendent de l'aide. En outre, 10,7% des étudiants concernés par l'enquête disposent d'un iPad. Parmi eux, on distingue des étudiants salariés (11,1%), ceux qui dépendent du soutien de leurs familles (11,1%) et de la bourse (11,1%). Néanmoins, seuls deux

étudiants disposent d'un iPhone, soit 7,1% dont l'un est salarié et l'autre dépend du soutien financier de sa famille et équitablement répartis par la variable sexe. Par rapport à l'usage du BlackBerry, on remarque une forte tendance des jeunes à utiliser le système d'exploitation mobile Android par rapport à BlackBerry qui est plus ancien.

3.3 Les techniques d'accès à internet : stratégies diverses

Les moyens d'accès à internet les plus utilisés sont les forfaits internet comme le montre le graphique ci-dessous :

Graphique N° 1 : Les moyens d'accès à internet des étudiants



Source : Enquête

En ce qui concerne les moyens d'accès à internet, en général, les deux écoles étudiées disposent officiellement de connexion internet sous forme de wifi. Ce dispositif est censé répondre aux besoins des étudiants et de toutes les composantes de l'école en termes de connexion internet. Mais dans la pratique, cette connexion est presque toujours indisponible,

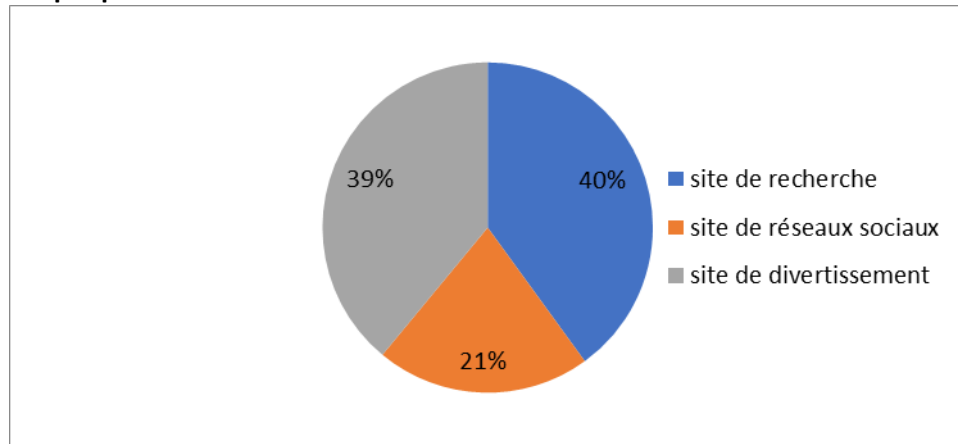
ce qui explique le recours des étudiants à d'autres stratégies individuelles pour pouvoir se connecter à internet. Par exemple, à l'IPSP, 67,9 % des étudiants utilisent les forfaits offerts par les différentes compagnies de téléphonie mobile pour avoir la connexion. Alors que 3,6 % d'entre eux font recours aux services des cybers café, un nombre important (21,4%) se contente de modems mis à la disposition du public par les compagnies de téléphonie mobile en vue de se connecter au réseau internet.

3.4 Les usages de l'internet chez les étudiants : de la distraction à la quête de connaissances

Les usages d'internet par les étudiants sont déterminés par plusieurs types de variables. À l'IPSP, 92,9 % des étudiants interrogés utilisent l'internet contre 80 % à l'ENSP. Cet usage qui semble se généraliser chez les étudiants est le fruit du développement de la technologie. En revanche, le type d'usage fait par les étudiants montre que la recherche constitue le premier motif de consultation de l'internet chez les étudiants (89,3 % à l'IPSP et 100% à l'ENSP). À côté de ces usages académiques, les étudiants font recours à internet dans d'autres cadres. Ainsi, à l'IPSP 42,9% utilisent la messagerie électronique et 82,1 % les réseaux sociaux. Chez les étudiants de l'ENSP, 50 % utilisent l'internet pour le divertissement (téléchargement des clips vidéo, écouter de la musique, regarder les films, etc.).

3.5 Les sites d'attraction des étudiants : un faible intérêt pour la recherche

Graphique N° 2 : Les sites d'attraction des étudiants

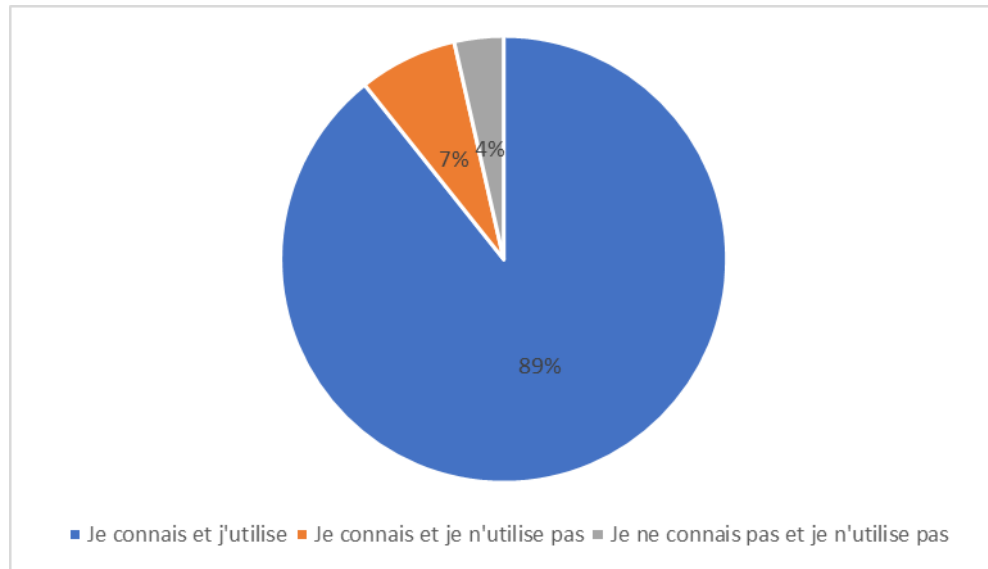


Source : Enquête

Les étudiants de l'ENSP ont été interrogés sur leurs préférences pour les différents sites internet. On remarque ainsi que les sites d'attraction sont nombreux chez eux avec quelques préférences pour le moteur de recherche Google qui attire 40% des étudiants de l'ENSP interrogés. Mais, les sites de divertissement constituent la préférence de 39% d'entre eux qui s'intéressent aux films et clips vidéo notamment. Enfin, une partie non négligeable (21%) reste quant à elle attirée principalement par les sites qui abritent les réseaux sociaux comme Facebook.

3.6 Connaissances et usages estudiantins des outils technologiques

Graphique N°3 : Connaissance et utilisation des logiciels de traitement de texte chez les étudiants de l'IPSP



Source : Enquête

À l'IPSP, 89,3% des participants connaissent et utilisent au moins un logiciel de traitement de texte. Par contre, une faible proportion des étudiants connaît ces logiciels sans les utiliser (7,1%). En outre, sur 28 étudiants interrogés, un seul ne connaît pas cette catégorie de logiciel.

En revanche, sur les 89,3% des étudiants qui connaissent et qui utilisent un des logiciels de traitement de texte, 64% sont de sexe féminin et 36% de sexe masculin. Les étudiantes sont celles qui connaissent les logiciels sans les utiliser (66,7%) et parmi les 17,9% qui ne connaissent pas et qui n'utilisent pas, 60% sont des filles.

Les étudiants ont été aussi interrogés sur l'usage des logiciels de présentation (PowerPoint, Prezi, etc.). À ce sujet, 17% d'entre eux ignorent cette catégorie de logiciel et ne l'utilisent donc pas.

Enfin, 32,1% connaissent ces logiciels mais ne les utilisent pas dans le cadre de leurs activités académiques alors que la présentation power point est exigée lors des soutenances des mémoires dans cet établissement. Cette situation explique aussi le recours à des services de tierce personne par les étudiants lors de leurs soutenances.

Par rapport à la connaissance et l'utilisation des logiciels de traitement de données, la majorité soit 75% des participants de l'IPSP connaissent et utilisent au moins un logiciel. Paradoxalement, en dépit de leurs bonnes connaissances des logiciels en général, les femmes semblent moins intéressées à l'usage de logiciels de traitement de données en particulier. En effet, 75% de ceux qui connaissent ces logiciels et qui ne les utilisent pas sont des filles. Parmi ceux qui connaissent et qui l'utilisent, elles représentent 80% contre 20% de garçons. Pourtant, ces logiciels font partie des compétences requises pour leur formation de santé publique et les logiciels de traitement de données sont enseignés à cet effet.

3.7 Les TIC, outils pertinents pour la formation

Dans le cadre de cette enquête, les participants ont été interrogés sur leurs perceptions autour des domaines particuliers dans lesquels ils font usage des TIC. Ainsi, à l'IPSP, 7% des étudiants interrogés pensent que les TIC ne sont pas du tout utiles pour eux. Par contre, 69% pensent qu'ils sont utiles dans leur auto-formation (recherches, lectures, recherches de l'actualité de l'information scientifique et technique), 57% pour

approfondir les cours, 39,3% dans le domaine de la communication (entre eux et les enseignants), 46,7% affirment que les TIC leur permettent d'assimiler leurs cours.

3.8 Les TIC, des usages estudiantins controversés

Même si les TIC sont globalement jugées pertinentes pour la formation des étudiants, leurs usages par ces derniers restent controversés. Beaucoup d'acteurs (enseignants et étudiants) reconnaissent par exemple que, internet est un outil important qui permet aux étudiants « de se former davantage », « de faire les recherches pour avoir des informations afin de compléter leurs cours ».

Mais d'une manière générale, les acteurs interrogés déplorent les usages non pertinents faits par la plupart des étudiants. Pour certains, « ils ne l'exploitent pas suffisamment soit par ignorance ou par négligence et passent souvent le temps à faire autre chose ». D'autres s'inquiètent que « beaucoup d'étudiants consacrent leurs temps au réseau Facebook ou sont plutôt préoccupé par les téléchargements des films pornographiques ».

Pour une autre tendance, internet constituerait un couteau à double tranchant. Dans la mesure où, les sites sont le plus souvent accessibles aux usagers, les étudiants sont exposés aux risques de s'intéresser aux sites inappropriés pour leur formation. C'est pour cela qu'un participant affirme que « sur l'internet il y a tout et rien à la fois donc il faut que les étudiants choisissent ce qui est bon et instructif ».

4. Discussion

Les jeunes générations vivent aujourd'hui au rythme des technologies de l'information et de la communication. Internet, en particulier, est au cœur des pratiques quotidiennes des jeunes car il est sollicité dans quasiment toutes leurs activités sociales, culturelles et surtout scolaires. Lors de cette recherche, des étudiants professionnels de santé ont fait l'objet d'observation relativement à leurs pratiques autour des TIC.

Le premier défi lié à l'usage de ces outils de communication est celui de l'accès. Ainsi, ces étudiants disposent en général au moins d'un outil leur permettant d'être dans un rapport aux TIC aujourd'hui. Rares sont ceux d'entre eux qui ne disposent pas au moins d'un smartphone. Pour les plus nantis, on remarque aussi qu'ils possèdent soit des ordinateurs portables, soit des tablettes. Leur profil particulier d'aspirants aux diplômes de santé publique, ne semble pas les mettre dans une situation différente des autres étudiants concernant leurs rapports aux TIC. En effet, on a constaté que ces étudiants font beaucoup recours à l'internet dans leurs activités courantes. En ce qui concerne leurs stratégies d'accès à internet, elles sont nombreuses. Le recours aux installations des institutions est une des stratégies utilisées pour se connecter à internet. Mais à ce niveau, les observations ont montré que ces installations ne sont pas fonctionnelles en temps plein. Cela s'explique probablement par la fracture numérique déjà mentionnée ci-haut. Toutefois, cela ne constitue pas un obstacle actuellement car l'avènement de l'internet mobile permet de résorber les difficultés d'accès à Internet. Selon une étude nigérienne, les différentes

percées que permet aujourd'hui la téléphonie cellulaire montrent que l'espoir est permis (A. Kouawo, T. Karsenti, C. Gervais & M. Lepage, 2013).

En revanche, les usages qu'en font les étudiants sont divers et variés. Si certains utilisent internet pour se connecter aux réseaux sociaux comme Facebook et WhatsApp, d'autres font de l'internet un outil d'aide aux activités d'apprentissage. En effet, internet facilite l'accès aux informations pour la réalisation des travaux de recherches académiques (exposés, TD et mémoires). Dans un travail de recherche, M. Dendani (2014) évoque le cas de l'Observatoire de la vie étudiante qui mettait en exergue l'utilisation d'internet par des étudiants pour consulter leur messagerie électronique et surtout pour effectuer des recherches.

On remarque néanmoins, que les étudiants participants à cette recherche, ne profitent pas convenablement des avantages de l'usage des TIC dans leurs activités d'apprentissage. En effet, outre un module de d'enseignement d'initiation au logiciel épi info, ces étudiants n'ont pas dans leurs cursus l'opportunité d'acquérir des compétences numériques. Ce qui explique leurs difficultés à utiliser les TIC. Dans une autre recherche, A. Yenikoye Ismaël & A. Bouba (2018) notent que 60 % des élèves maitres enquêtés déclarent rencontrer des difficultés dans leur usage à des fins scolaires. Ces difficultés sont d'autant plus importantes qu'elles ont fait l'objet de typologie. Ainsi, A. Agaissa (2018) distingue au Niger des usages non pédagogiques (activités ludiques, réseaux sociaux), qui se font au détriment des usages pédagogiques (activités d'apprentissage, recherche et documentations).

Conclusion

En définitive, même si les travaux sur les TIC dans le domaine de l'enseignement ne se limitent pas aux usages, les façons particulières par lesquelles chaque apprenant fait recours à ces outils constitue un champ d'investigation fécond. En effet, cet article s'est focalisé sur les usages des TIC chez les étudiants en santé publique. L'étude a mis en exergue l'existence d'un intérêt certain pour les TIC chez cette catégorie d'étudiants. Les rapports de ces derniers aux TIC n'est pas en termes d'usage ou de non usage, mais plutôt en termes d'accès et d'habitude autour de ces outils technologiques.

Même si, les usages estudiantins TIC sont controversés, ces outils jouent un rôle important dans leurs stratégies d'apprentissage. Outre la fracture numérique qui est un obstacle quasi commun à l'intégration des TIC dans les activités d'enseignement apprentissage dans ces écoles, le manque d'infrastructure et même de connexion fiable constitue un facteur déterminant dans les rapports aux TIC des étudiants. Ce qui favorise l'émergence de stratégies diverses en termes d'accès à internet allant de démarches purement individuelles (mobilisation de ses propres ressources) aux solutions collectives (recours aux installations de l'école).

En revanche, même lorsque les conditions d'accès sont réunies, les compétences numériques des apprenants, dans beaucoup de cas limités, représentent un élément important dans le recours aux TIC chez les apprenants. Cela du fait que l'apprentissage des TIC n'est pas formellement et systématiquement intégré dans tous les programmes de formation.

Enfin, compte tenu des perceptions diverses autour des TIC, leur recours lors des activités académiques chez les étudiants reste controversé.

Références bibliographiques

- Aboubacar Yenikoye I. & Adamou B., 2018 : « TIC Et Performances Des Élèves Maitres Des Ecoles Normales d'Instituteurs au Niger », *European Scientific Journal*, Vol.14, N°25, pp.293-307.
- Agaissa A., 2018 : *Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la didactique de la géographie au Niger*, Thèse unique de doctorat en Sciences de l'éducation (inédit), Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines (LABIDID), Université Norbert Zongo de Koudougou, 240p.
- Akrich M., 1998 : « Les utilisateurs, acteurs de l'innovation », **Éducation permanente**, Paris, Documentation française, N°134, pp.79-90.
- Banque Mondiale, 2017 : *Promouvoir la révolution numérique en Afrique Subsaharienne : quel rôle pour les réformes ?* Rapport, Groupe Banque Mondiale, Washington DC.
- Baron G.-L. & Bruillard, E., 1996 : *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, Paris.
- Carré D., 1994 : *Rapports sociaux, médiations technico-culturelles et évolution de l'espace public. Le cas du changement technique en entreprise*, Thèse de doctorat en Sciences de la communication, Université Stendhal, Grenoble 3.

- Chambat P., 1994 : « Usages des TIC : évolution des problématiques », *Technologies de l'information et société*, vol. 6, N° 3, pp.249-270.
- Chaptal A., 2007 : « Usages prescrits ou annoncés, usages observés: Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants », *cairninfo*, Document numérique, vol. 10, N°3, pp. 81-106 tiré de <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-81.htm>.
- Dendani M., 201 : « Les usages d'Internet dans le travail universitaire ». 5ème Colloque JOCAIR : "*Enseigner sans enseignants ? Tendances et problèmes des arts et métiers numériques de la formation*", Paris, France.
- George, E. (2001) : « Le processus d'appropriation sociale de l'Internet en formation : le cas d'ATTAC » tiré de http://www.lecreis.org/colloques%20creis/2001/is01_actes_colloque/ericgeorge.
- Granjon F.,2009 : « Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée », *Les Cahiers du Numérique*, N°5, pp.19-44.
- Kellner C., Massou L., & Morelli P.,2010 : « Des usages limités des TIC chez des professionnels de l'éducation et du conseil dans le social », *Questions de Communication*, N°18, pp. 89-112.
- Kouawo A., Karsenti T., Gervais C. & Lepage M., 2013: «Représentations sociales des TIC chez des élèves du secondaire du Niger », *TIC, technologies émergentes et Web 2.0*, Québec, Presses

de l'Université du Québec, tiré de
www.researchgate.net/publication/267867752 consulté le
23 mai 2019.

Larose F., Lenoir Y., Karsenti T., & Grenon V., 2002 : « Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVIII (2), pp. 265-287.

Papi C., 2012 : « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques », *Recherches & éducations*.
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1074>
Consulté le 26 avril 2019.

Simard C., 2003 : *L'indice d'accès numérique en Francophonie : quelques repères. Statistiques de la fracture numérique*, Saint-Basile, N.-B., Canada, NordSud.org.

Smith A., 2010 : Home Broadband 2010. Pew internet & American Life Project ? En ligne
[<http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Home-Broadband-2010.aspx>] consulté le 20/05/2011.

Tsatsou P., 2010 : « Pourquoi certains n'adoptent-ils pas l'internet ? L'influence de la vie quotidienne et de la culture de résistance en Grèce », *Questions de Communication*, N°18, pp. 63-88.

LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU NIGER ET LES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENDROIT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP

Issa Evaristho Moussa

Ecole Normale Supérieure de Niamey/Université Abdou Moumouni de Niamey
issanel99@gmail.com

Résumé

Depuis la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et les exhortations au niveau international pour une éducation inclusive en faveur de tous les enfants, les écoles primaires ordinaires du Niger accueillent de plus en plus les enfants en situation de handicap. Ce contexte pose alors la question des pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'endroit de cette catégorie d'élèves.

Cet article relate les relations qui existent entre les caractéristiques des enseignants et les pratiques d'adaptation qu'ils disent mettre en œuvre dans les classes ordinaires.

Un questionnaire a été administré à 245 enseignants de 31 établissements d'enseignement primaire de Niamey et Maradi. Les analyses statistiques révèlent que les pratiques d'adaptation de l'enseignement dans les classes ordinaires accueillant les enfants en situation de handicap sont influencées par certaines caractéristiques des enseignants notamment le soutien qu'ils pensent recevoir de l'équipe-école et la formation continue reçue sur la thématique. Par contre le statut de l'enseignant et le genre, ne sont pas des caractéristiques déterminantes pour les pratiques d'adaptation de l'enseignement à l'endroit des élèves en situation de handicap.

Mots-clés : Pratiques d'adaptation de l'enseignement, élèves en situation de handicap, écoles ordinaires, caractéristiques individuelles des enseignants

Abstract

Since the declaration of Salamanca (UNESCO, 1994) and the international exhortations for inclusive education for all children, ordinary primary schools in Niger are increasingly welcoming children with disabilities. This context then raises the question of the teaching practices implemented for this category of students.

This article describes the relationships between teachers' characteristics and the coping practices they practice in mainstream classes for students with disabilities.

A questionnaire was administered to 245 teachers at 31 primary schools in Niamey and Maradi. Statistical analyzes were performed. The results show that the adaptation practices of teaching in ordinary classes for children with disabilities are influenced by certain characteristics of teachers, including the support they expect to receive from the school team and the in-service training received on the theme. On the other hand, the status of the teacher and the gender are not characteristics, which determine the adaptation practices of the teaching towards pupils with disabilities.

Key words: Practices of adaptation of education, students with disabilities, ordinary schools, individual characteristics of teachers

Introduction

Au Niger, les lois fondamentales classent l'éducation au rang de priorité nationale et l'Etat a le devoir de garantir l'éducation de ses citoyens. Mais d'importants obstacles freinent l'atteinte des objectifs liés à cette politique, notamment l'accès effectif à la scolarisation des jeunes issus des milieux défavorisés et les filles ainsi que les enfants à besoin spécifiques (PSEF, 2014, p. 5) et la qualité de l'éducation offerte (PSEF, 2014, p. 21).

Pour tendre vers l'objectif de la scolarisation universelle, le Niger était obligé de recourir aux modes alternatifs de recrutement d'enseignants (enseignants volontaires, puis enseignants contractuels) qui tiennent compte des possibilités financières de l'Etat. Cette politique de recrutement d'enseignants non-fonctionnaires était instituée en 1998 à travers le système de volontariat qui a évolué en 2003 vers le système de contractualisation.

Depuis lors, pour combler le besoin en enseignants sans cesse croissant, le Niger a fait l'option de ne recruter que des enseignants non-fonctionnaires. Les enseignants fonctionnaires, eux, sont recrutés au prorata des départs à la retraite.

Cette politique a eu d'importantes conséquences sur les conditions d'exercice de la fonction enseignante caractérisées par la précarisation, les faibles salaires et la démotivation des enseignants (T. Lauwerier et A. Akkari, 2015, p. 1) mais aussi sur le système éducatif dans son ensemble où plus de 80% des conseillers pédagogiques et inspecteurs, ainsi que d'un grand nombre de maîtres expérimentés sont mis d'office à la retraite (R.

Rabiou & M. Boubé, 2007, p.4).

Cependant, si la contractualisation a permis l'augmentation de l'offre éducative, l'opinion publique lui attribue, à tort ou à raison, l'accentuation de la baisse de la qualité des apprentissages du fait du recrutement d'enseignants pas ou peu qualifiés (B. Mamane B. et al., 2010, p. 71). Dans la même lancée, L. Malam Moussa et A. K. Galy (2004) ont relevé que la qualité des apprentissages s'est dégradée au cours de ces dix dernières années en raison de l'insuffisante mise en œuvre des réformes initiées par le gouvernement avec pour conséquence l'accentuation de la crise de l'enseignement. La contractualisation a, en particulier, été indexée à travers les lacunes suivantes : des jeunes pas bien formés et/ou sans préparation pédagogique sont appelés à enseigner dans des conditions peu satisfaisantes sur les plans de l'encadrement, des équipements et infrastructures, et de la motivation.

Compte tenu de la détérioration progressive de la qualité de l'éducation constatée sur le terrain et les critiques qui en ont découlé notamment sur le niveau des enseignants et des élèves, le Ministère de l'enseignement primaire s'est résolu à organiser en août 2017 un test d'évaluation des enseignants contractuels. Les résultats de cette évaluation ne donnent pas un bon niveau de satisfaction en termes d'indicateurs de qualité concernant le niveau et les compétences des enseignants évalués :

- 1) sur un effectif de 56 444 enseignants évalués, seuls 18 937 soit 33,6% ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10 ;
- 2) Ceux qui ont eu une moyenne comprise entre 5 et 9,99 sont au nombre de 26 676, soit 47, 3% ;
- 3) 11 466 enseignants ont obtenu une moyenne comprise entre 1 et 4,99

soit 20,3% ; 4) 567 enseignants ont obtenu une note comprise entre 0 et 1 soit 1% et enfin 5) 78 enseignants ont obtenu la note de 0/20 soit 0,1 % (Ministère de l'enseignement primaire, 2017).

Au regard de ces résultats qui dénotent une faible performance des enseignants évalués qui représentent d'ailleurs 80% du corps enseignant, il est indéniable que la qualité des apprentissages ne sera pas celle escomptée.

En plus des difficultés ci-dessus évoquées, les enseignants souffrent également de perspectives de carrière limitées et d'une image dévalorisante entretenue et diffusée par l'opinion publique, Autant d'éléments qui jouent sur l'engagement des enseignants dans le travail et sur les résultats attendus. Il est alors évident que l'ajustement du travail de ces derniers aux nouvelles exigences qu'entraîne la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire peut poser de réels défis.

Sur le plan des effectifs des enseignants, il ressort que la proportion de femmes est très importante en zone urbaine, elle représente 78% des effectifs (PSEF, 2014, p. 42), cela pose aussi le problème de la répartition équitable d'enseignant entre zones urbaines et zones rurales.

La formation continue sur la prise en charge pédagogique des enfants handicapés présente également d'importantes lacunes. Elle se résume à de rares sessions organisées par le Ministère et les inspections avec l'appui des partenaires techniques et financiers. A Niamey et Maradi, l'ONG Handicap International apporte régulièrement son appui pour la formation des enseignants sur l'éducation inclusive. Toutefois cette formation donnée aux enseignants pour la prise en charge pédagogique des élèves

vivant avec handicap reste donc très insuffisante alors que la demande en matière de scolarisation pour cette catégorie d'enfants devient de plus en plus forte. Or, selon P. Nootens (2010, p. 140), l'efficacité de l'inclusion scolaire repose avant tout sur l'adaptation de l'enseignement.

S'agissant des pratiques d'adaptation, A. Gombert et J. Y. Roussey (2007, p. 236), estiment qu'elles regroupent les gestes professionnels d'aides et intervention que l'enseignant utilise pour ajuster ses pratiques aux besoins des enfants en difficultés accueillis dans les classes ordinaires. Il s'agit plus précisément « des manières de faire, des modifications pédagogiques et des dispositifs spécifiques relatifs à la prise en charge de ces élèves ». Ces adaptations touchent le cadre de travail, les consignes de travail, les moyens de l'apprentissage, le tutorat, le contenu des savoirs, la motivation des élèves et l'évaluation.

Ainsi, « à travers le recours aux adaptations pédagogiques l'enseignant pourra compenser les éventuelles difficultés d'apprentissage de l'élève, lui rendre accessible le savoir et l'accompagner vers plus d'autonomie. » (C. Faure-Brac. *et al.*, 2012, p. 66).

En effet, si de manière générale la recherche a porté sur comment adapter l'enseignement, sur ses principes et sa méthodologie, il nous semble que peu d'attention ait été porté sur les liens entre les adaptations que les enseignants mettent en classe et certaines caractéristiques telles que, la perception du soutien reçu par l'enseignant de la part des autres acteurs quant à son effort d'intégrer l'enfant en situation de handicap, le genre, le statut de l'enseignant et la formation continue.

Dans ce contexte, l'analyse sur les relations entre les caractéristiques des enseignants et les pratiques d'adaptation qu'ils disent mettre en œuvre dans leurs classes en faveur des enfants handicapés présente alors un intérêt particulier et suscite certaines questions :

De ce fait, dans quelle mesure les pratiques d'adaptation de l'enseignement à l'endroit des élèves en situation de handicap sont-elles influencées par les caractéristiques individuelles des enseignants ?

Cette question centrale se décline ainsi qu'il suit :

- La perception du soutien reçu influence-t-elle l'adaptation des pratiques des enseignants à l'endroit des élèves en situation de handicap ?
- Quels liens existe-t-il entre les pratiques d'adaptation de l'enseignement et le sexe de l'enseignant ?
- Les pratiques d'adaptation de l'enseignement diffèrent-elles selon le statut des enseignants (enseignants fonctionnaires et enseignants contractuels) ?
- Quelle est l'influence de la formation continue des enseignants sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement ?

A travers une démarche quantitative, nous avons administré un questionnaire à 245 enseignants du primaire de Niamey et Maradi servant dans les écoles accueillant les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires. Ce questionnaire comporte 8 items relatifs aux pratiques d'adaptation de l'enseignement selon le modèle de F. B. Carole et al., (2012, p. 70).

Le même questionnaire a été soumis à un test de fiabilité. Ainsi, les 8 items ayant servis à mesurer la variable dépendante « pratiques d'adaptation de l'enseignement » ont donné un alfa de cronbach de 6,17.

Les deux régions (Niamey et Maradi) retenues pour l'étude correspondent aux zones ayant accueilli les premières expériences d'intégration et d'inclusion scolaire au Niger. L'ONG Handicap International (HI) en collaboration avec le Ministère de l'enseignement primaire a déjà développé dans la région de Niamey deux (02) cycles de projet sur l'éducation inclusive entre 2007 et 2011. Un autre cycle a démarré, en janvier 2012, afin de consolider les acquis sur la même zone avec un projet régional (Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l'éducation, APPEHL) mis en œuvre sur 6 pays d'Afrique de l'Ouest, dont le Niger. Quant à la région de Maradi, le modèle d'éducation inclusive a été mis en œuvre en 2012-2014 dans le cadre d'un partenariat entre le Ministère, Handicap International et l'Unicef.

Tous les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude tiennent actuellement ou ont eu à tenir par le passé dans leurs classes des élèves en situation de handicap. Les données ont été recueillies dans les 31 écoles pilotes expérimentant l'intégration et l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans les deux régions concernées par l'étude.

Le logiciel SPSS version 23 a été utilisé pour l'analyse des données. Etant donné que nos échantillons sont indépendants, nous avons fait recours au Test T de Student (avec .05 comme seuil de signification) afin de déterminer les relations entre les pratiques d'adaptation de l'enseignement et le soutien apporté par l'équipe-école perçu par les

enseignants, le sexe et le statut dans l'enseignement (enseignants fonctionnaires et enseignants contractuels). A travers ces tests les moyennes des différents sous-groupes (Enseignants soutenus / Enseignants non soutenus ; Enseignants femmes / Enseignants hommes ; Enseignants Contractuels / Enseignants fonctionnaires ; Enseignants formés / Enseignants non formés) ont été comparées entre elles.

Par ailleurs, étant donné que la distribution de la variable dépendante (pratiques d'adaptation de l'enseignement) ne suit pas une loi normale après vérification, un test non paramétrique, celui de Mann-Whitney a été appliqué pour déterminer la relation entre la formation continue reçue par les enseignants sur la prise en charge pédagogique des élèves en situation de handicap et les pratiques d'adaptation de l'enseignement.

Les résultats de ces différents tests sont présentés comme suit :

1 . Pratiques d'adaptation de l'enseignement

Les pratiques d'adaptation de l'enseignement ont fait l'objet d'appréciations diverses chez les enseignants comme indiquées dans le tableau ci-après.

Tableau 1 : Fréquence d'utilisation des pratiques d'adaptation de l'enseignement

Items	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Je modifie le cadre de travail (localisation de l'élève, élève placé devant, tableau de travail,...)	8,2%	17,6%	22,9%	51,4%

J'adapte les consignes orales et écrites : explicitation, simplification lexicale et syntaxique (reformulation, clarification,...)	9,0%	18,0%	32,7%	40,4%
J'adapte les moyens de l'apprentissage pour compenser les difficultés des élèves handicapés (aide à la prise d'indices, présence de matériel spécifique adapté à la déficience,...)	13,1%	25,4%	23,0%	38,5%
Je fais recours à l'aide entre pairs (Mise en place d'un tutorat, travail de groupe, etc.)	11,0%	17,1%	38,0%	33,9%
J'individualise les contenus de savoir et les démarches d'apprentissage	21,6%	19,2%	25,3%	33,9%
Je circule dans la classe, remobilise l'attention des élèves ; donne des explications supplémentaires individuelles et collectives	12,7%	13,1%	18,9%	55,3%
Je renforce l'élève (Revalorisation, motivation de l'élève, valorisation de sa participation)	11,5%	14,3%	17,2%	57,0%
J'adapte l'évaluation (Reformulation et/ou explicitation des consignes ; aménagement des supports ;	13,9%	20,8%	20,0%	45,3%

temps supplémentaire				

Des pratiques d'adaptation mises en œuvre par les enseignants interrogés, les plus fréquentes sont la revalorisation de l'élève en difficulté (57,0%), la modification du cadre de travail (51,4%) et la circulation dans la classe (55,3%). Par contre certaines pratiques importantes sont moins utilisées, il s'agit du tutorat (33,9%) et de l'individualisation des contenus de savoir et les démarches d'apprentissage (33,9%). Celles-ci sont pourtant des pratiques très déterminantes dans le processus d'inclusion et intégration scolaire.

2. Tests T pour échantillons indépendants

2.1. Relation entre pratiques d'adaptation de l'enseignement et le soutien de l'équipe-école perçu par l'enseignant

Les moyennes des enseignants qui disent être soutenus sont comparées à celles des enseignants ayant déclaré n'étant soutenu pour l'accueil d'enfants en situation de handicap dans leurs classes.

Pour ce faire, nous utilisons le Test d'échantillons indépendants ou test-T de Student avec .05 comme seuil de signification.

Avant de conduire le test T, nous avons jugé nécessaire de formuler les hypothèses pour ce test et de contrôler les données en cas d'anomalies comme les valeurs extrêmes ou les distributions déformées.

Pour les hypothèses, elles sont de deux ordres :

La première hypothèse ou hypothèse nulle notée H_0 postule qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes, donc :

- Groupe 1 = Groupe 2

La seconde hypothèse ou hypothèse alternative notée H1 postule qu'il existe une différence significative entre les moyennes des deux groupes, soit :

- Groupe 1 > Groupe 2

- Groupe 1 < Groupe 2.

Pour le contrôle des données, la figure 1 montre que les observations ne comportent aucune valeur éloignée, ce qui fait que l'ensemble des effectifs de l'échantillon est considéré dans l'analyse, soient 245 participants

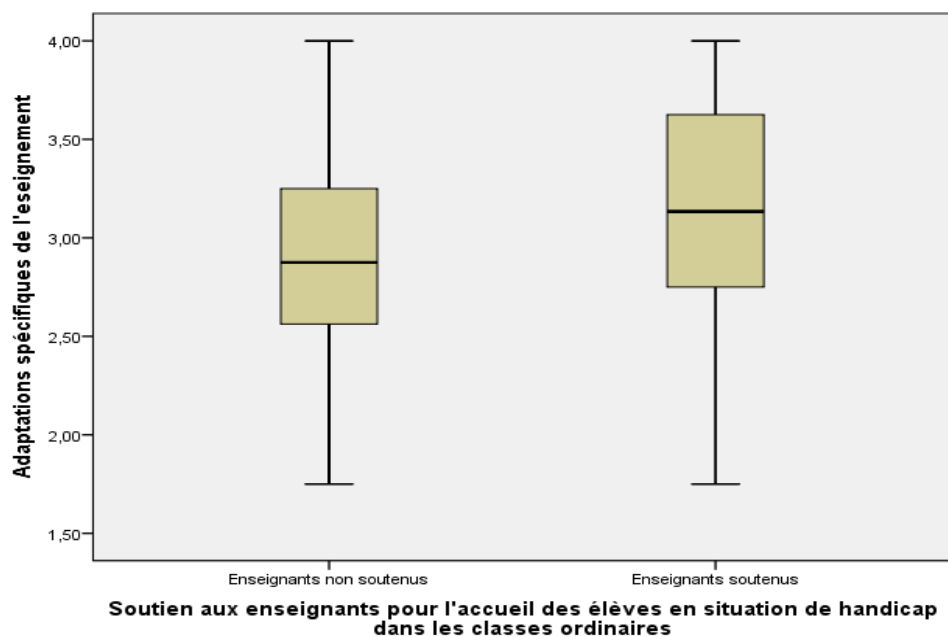


Figure 1 : Comparaison des distributions des pratiques d'adaptation de l'enseignement selon la perception du soutien apporté par l'équipe-école

A travers la Figure 1, on constate que la distribution de la pratique d'adaptation pour les enseignants soutenus est relativement plus symétrique pour les enseignants non soutenus que pour les enseignants soutenus comme le montre les boîtes à moustaches.

Test-t :

Le Tableau 2 présente quelques statistiques concernant les deux groupes incluant les effectifs (155 et 90), les écarts types (0,50 et 0,56) et les moyennes (2,94 et 3,11). Toutefois, les moyennes sont-elles significativement différentes ?

Tableau 2 : Statistiques de groupe relatives aux pratiques d'adaptation de l'enseignement

Soutien perçu par les enseignants pour l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs classes		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Enseignants non soutenus	155	2,9459	,50007	,04017
	Enseignants soutenus	90	3,1196	,56834	,05991

Tableau 3 : Test d'échantillons indépendants pour les pratiques d'adaptation de l'enseignement

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
								Inférieure	Supérieure
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Hypothèse de variances égales	3,241	,073	-2,493	243	,013	-,17379	,06972	-,31113 - ,03645

Hypothèse de variances inégales	-2,409	167,447	,017	-,17379	,07213	-,31619	-,03139

Il existe une différence entre les enseignants qui disent être soutenus et ceux qui affirment ne pas être soutenus par l'équipe-école [$t(243) = -2,49$; $p < 0.05$]. Cette différence est perceptible dans le Tableau 2, révélant que les enseignants qui estiment être soutenus (3,11) adaptent plus l'enseignement que les enseignants non soutenus (2,94). En plus, Le Test-t pour l'égalité des moyennes révèle également une signification (bilatérale) au seuil de 0,01, une p valeur inférieure à 0,05, ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse nulle et à conclure qu'il existe une différence entre les deux groupes d'enseignants.

Ce résultat conforte les conclusions de certaines recherches qui traduisent que le soutien que l'enseignant trouve dans son milieu contribue à créer chez ce dernier une perception positive de ses propres compétences et à développer une attitude positive pour la réussite de l'inclusion scolaire des enfants vivant avec handicap. Pour P. Nootens (2010, p. 262), les pratiques d'adaptations de l'enseignement considérées exemplaires par le milieu scolaire sont l'œuvre d'enseignants qui se voient adéquatement soutenus sur les plans moral, humain et matériel, par leurs milieux respectifs. Dans le même sens, G. Bonnet et R. Vivekanandan (2013, p. 21) estiment qu'un environnement favorable, le respect sociétal ou la capacité des enseignants à être entendus au niveau national peuvent être des facteurs de satisfaction pour les enseignants dans le cadre de leur

travail. A cela s'ajoute la reconnaissance que les parents expriment vis à vis des enseignants. Le rôle du directeur d'école est également un facteur d'amélioration de la gestion et de la motivation de l'enseignant.

2.2. Relation entre pratiques d'adaptation de l'enseignement et le sexe de l'enseignant

Les moyennes des enseignants selon le sexe masculin et selon le sexe féminin sont comparées entre elles pour observer des ressemblances ou des différences au niveau des adaptations de l'enseignement qu'ils disent mettre en œuvre à l'endroit des élèves vivant avec un handicap.

Ainsi, l'analyse des données en vue de déceler les valeurs extrêmes ou les distributions déformées nous donnent les résultats suivants :

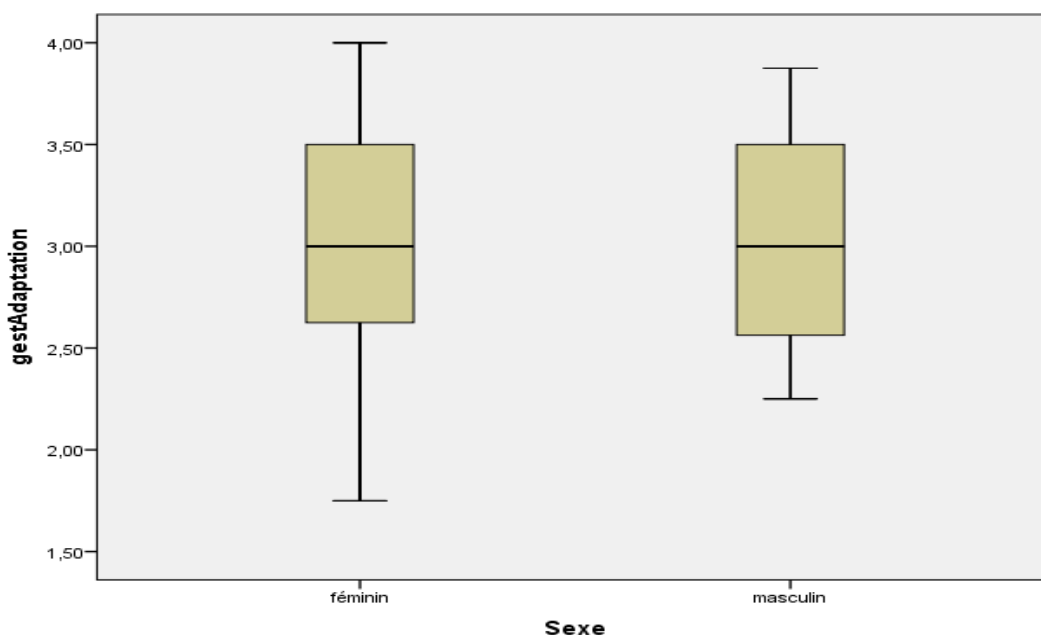


Figure 2 : Comparaison des distributions des pratiques d'adaptation de l'enseignement selon le sexe

La figure montre qu'il n'existe pas de valeurs extrêmes dans les données. Les patterns des boîtes font ressortir aussi que les distributions pour les deux modalités de la variable sexe sont presque symétriques. Les moyennes sont également presque au même niveau.

Test-t :

Le Tableau présente les effectifs des deux groupes repartis en 213 enseignantes et 32 enseignants. Les moyennes sont respectivement 3,00 et 3,03 et les écarts types sont aussi respectivement 0,53 et 0,49.

Tableau 4 : Statistiques de groupe

	Quel est votre sexe ?	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
GestAdaptation	Féminin	213	3,0053	,53763	,03684
	Masculin	32	3,0391	,49741	,08793

Le tableau ci-dessous nous montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les enseignants de sexe féminin et ceux de sexe masculin [$t(243) = -,335$; $p > 0.05$].

Tableau 5 : Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
			Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Hypothèse de variances égales	,178	,673	,335	243	,738	-,03378	,10099	-,23271	,16514
	Hypothèse de variances inégales			-,354	42,644	,725	-,03378	,09534	-,22609	,15853

Cette absence de différence est visible dans le Tableau 4 où les deux moyennes sont presque proches (3,00 pour le sexe féminin et 3,03 pour le sexe masculin). En plus, le Test-t pour l'égalité des moyennes révèle également une signification (bilatérale) de 0,738 qui représente une p value largement supérieure à 0,05, ce qui nous amène à accepter l'hypothèse nulle et à conclure qu'il n'existe pas de différence entre les deux groupes d'enseignants. En ce sens, la variable genre n'influence pas l'adaptation de l'enseignement que les enseignants disent mettre en œuvre en direction des élèves en situation de handicap. Ce résultat contredit certains travaux sur l'efficacité des pratiques enseignantes postulant que la profession d'enseignant supposait un certain type de personnalité liée à l'âge, le genre, l'origine sociale, etc. Ce que L. Talbot (2012, p.6) contredit aussi à travers ces conclusions. Pour lui, « s'il existe un enseignement efficace, il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes. C'est au sein des interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement ».

2.3. Relation entre pratiques d'adaptation de l'enseignement et statut dans l'enseignement

Les moyennes des enseignants selon leurs statuts, titulaire ou contractuel, sont comparées entre elles pour observer des ressemblances ou des différences au niveau des adaptations de l'enseignement qu'ils disent mettre en œuvre à l'endroit des élèves vivant avec handicap.

En observant les données selon leur distribution à travers la figure 3, nous constatons qu'il n'existe aucune valeur extrême.

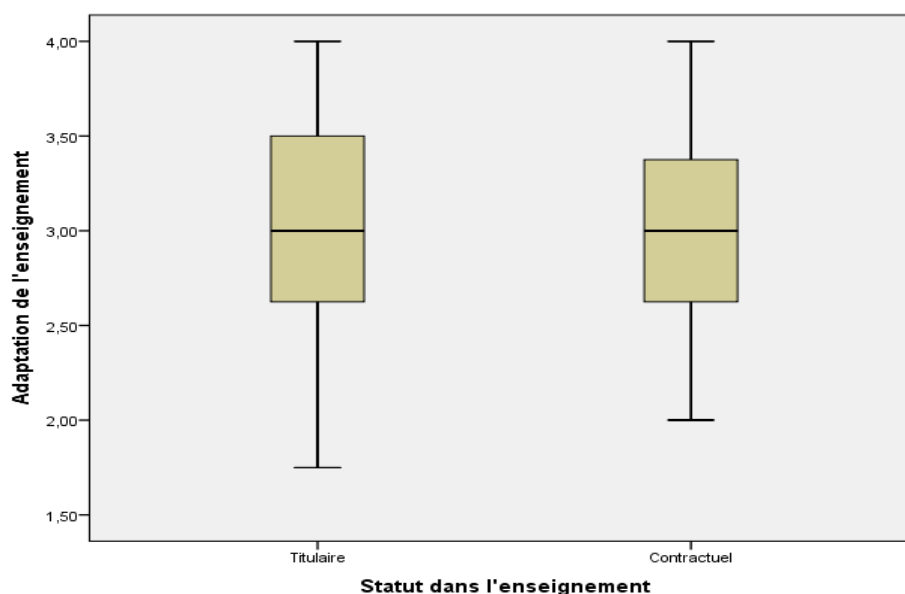


Figure 3 : Comparaison des distributions des pratiques d’adaptation de l’enseignement selon le statut dans l’enseignement

Cette même figure révèle que les moyennes pour les deux groupes sont identiques. Toutefois, les distributions sont plus symétriques au niveau des contractuels que chez les titulaires.

Test-t :

Le Tableau présente les effectifs des deux groupes repartis en 115 titulaires et 130 contractuels. Les moyennes sont respectivement 3,01 et 3,00 et les écarts types sont aussi respectivement 0,55 et 0,50.

Tableau 6 : Statistiques de groupe

		Statut dans l'enseignement		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Titulaire	15	115	3,0	,558	,05212
	Contractuel	30	081	3,0	,508	,04460

Le tableau ci-dessous nous montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les titulaires et les contractuels [$t(243) = ,050$; $p > 0.05$].

Tableau 7 : Test d'échantillon indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Hypothèse de variances égales	1,166	,281	,050	243	,960	,00339	,06820	-,13096	,13773
	Hypothèse de variances inégales			,049	232,110	,961	,00339	,06860	-,13177	,13855

L'absence de différence entre les deux groupes est visible dans le Tableau 6 où les deux moyennes sont presque proches (3,01 pour le groupe des titulaires et 3,00 pour les contractuels). En plus, le Test-t pour l'égalité des moyennes révèle également une signification (bilatérale) au seuil de 0,960 qui représente une p value largement supérieure à 0,05, ce qui nous amène à accepter l'hypothèse nulle et à conclure qu'il n'existe pas de différence entre les deux groupes d'enseignants. En conclusion, la variable statut dans l'enseignement n'influence pas l'adaptation de l'enseignement que les enseignants disent mettre en œuvre en direction des élèves en situation de handicap.

La plupart des recherches sur l'effet enseignant présente des conclusions contrastées sur le statut de l'enseignant en lien avec l'efficacité

de l'enseignement. Dans ce sens J. Bourdon, A. P. Nkengne Nkengne (2007, p 19) note qu'au niveau de la performance globale d'une école, il n'y aura pas d'impact significatif qui soit imputable à la proportion de contractuels.

Cette tendance est déjà soulignée par une synthèse des résultats des évaluations PASEC sur les questions relatives aux enseignants dans la zone francophone. J-M. Bernard, K. Tiya et K. Vianou (2004, p. 14) retiennent que : « Il n'y a pas de différences notables d'efficacité pédagogique selon le statut de l'enseignant. Quand des différences font jour, celles-ci demeurent modérées et ne sont pas systématiquement en faveur d'une catégorie particulière ».

3. Test de Mann-Whitney sur les pratiques d'adaptation de l'enseignement et la formation continue

A travers ce test non paramétrique, nous essayons de déterminer la relation qui existe entre les pratiques d'adaptation de l'enseignement et la formation continue reçue sur le handicap et l'inclusion scolaire. Il s'agit de confronter le groupe des enseignants formés à celui des enseignants non formés par rapport à la variable dépendante pratiques d'adaptation de l'enseignement.

3.1. Statistiques descriptives

Tableau 8 : Récapitulatif des observations-Pratique d'adaptation de l'enseignement

Catégories d'enseignants		Médiane	Minimum	Maximum
Enseignants non formés sur l'inclusion scolaire	76	2,8750	1,75	3,63
Enseignants formés sur l'inclusion scolaire	169	3,1250	1,88	4,00
Total	45	3,0000	1,75	4,00

Les statistiques descriptives révèlent que la médiane associée aux enseignants formés en inclusion scolaire est plus élevée que celle des enseignants non formés.

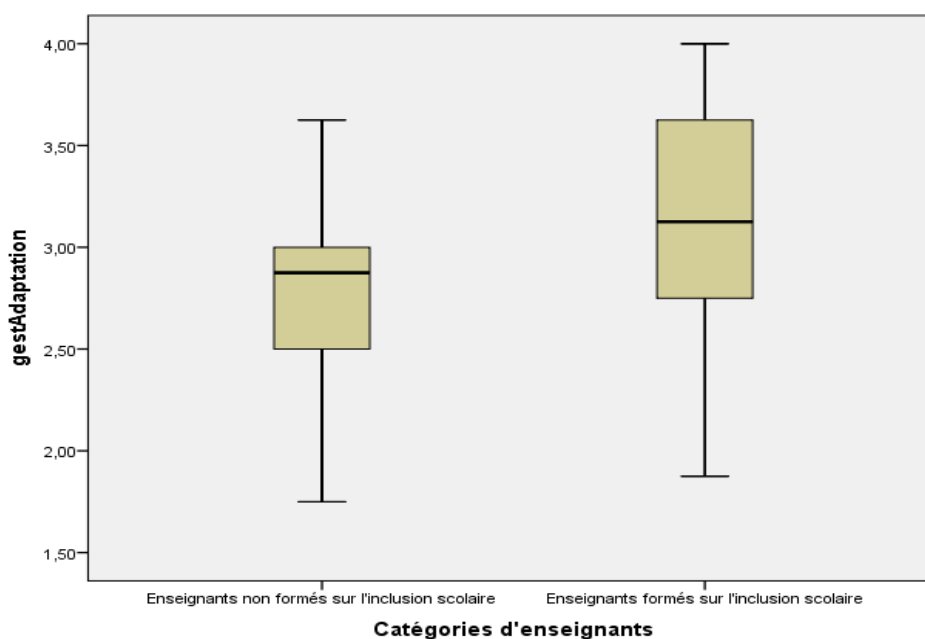


Figure 4 : Distribution des pratiques d'adaptation selon la formation sur le handicap et l'inclusion scolaire

Les boîtes à moustaches confirment aussi cette tendance observée au niveau du tableau 8.

3.2. Résultats au test Mann-Withney

Tableau 9 : Rangs

	Catégories d'enseignants		Rang moyen	Somme des rangs
Pratiques d'adaptation de l'enseignement	Enseignants non formés sur l'inclusion scolaire	76	89,88	6831,00
	Enseignants formés sur l'inclusion scolaire	69	137,89	23304,00
	Total	45		

Les enseignants formés sur l'inclusion scolaire présentent une moyenne de rang nettement supérieure à celle des enseignants non formés, 137,89 pour les enseignants formés contre 89,88 pour ceux non formés.

Tableau 10 : Test^a

	Pratiques d'adaptation de l'enseignement
U de Mann-Whitney	3905,000
W de Wilcoxon	6831,000
Z	-4,918
Signification asymptotique (bilatérale)	,000

a. Critère de regroupement : Catégories d'enseignants

La p valeurs est de .000 soit .001, est inférieure à .05. Le test est donc significatif. On conclut donc à une différence entre les deux groupes, celui des enseignants formés et celui des enseignants non formés. Ces résultats confirment que la formation favorise l'adaptation des pratiques qu'ils disent mettre en œuvre dans les classes ordinaires.

Par contre le manque de connaissances pointues sur les élèves en situation de handicap et les modalités de leur prise en charge constituent une préoccupation pour un grand nombre d'enseignants censés les accueillir dans leurs classes. Par manque de formation, plusieurs d'entre eux se disent « impuissants » face à de tels élèves en raison de l'absence de connaissances spécifiques à l'égard de leurs caractéristiques. Tout de même la posture adoptée par l'enseignant, faite de flexibilité et d'ouverture d'esprit envers les élèves avec handicap (N. Rousseau, P. Mathieu, 2014, p. 21), mais aussi la formation continue (P. Nootens, 2010, p. 262) sont des éléments d'amélioration des pratiques d'adaptation de l'enseignement. Toutefois, F. J. Azoh, A. P. Koffi et M. Dembelé (2018, p.6) soulignent que les travaux de ces vingt dernières années sur le personnel enseignant mettent en lumière un déficit de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ce qui ne leur permet pas d'appliquer les méthodes pédagogiques et les curriculums issus des réformes pour offrir un enseignement de qualité. D'où la nécessité de créer les conditions facilitant la mise en place de pratiques plus inclusives à travers la formation initiale des futurs enseignants notamment sur les fondements de l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique et les caractéristiques associées aux élèves à risque et à ceux ayant des besoins particuliers (Boyle et al., 2012 cités par N. Rousseau et al., 2017, p.20).

Conclusion

La mise en œuvre des pratiques d'adaptation de l'enseignement est diversement appréciée par les enseignants accueillant les enfants en situation de handicap. La majorité d'entre eux ont déclaré mettre l'accent

sur le cadre d'accueil et de travail dans les classes, la revalorisation de l'élève en difficulté et la circulation dans la classe.

Les pratiques les moins fréquentes sont le tutorat et de l'individualisation des contenus de savoir et les démarches d'apprentissage.

En outre, si le soutien perçu par les enseignants et la formation continue influencent leurs pratiques, le sexe et le statut dans l'enseignement sont des variables qui ne déterminent pas les pratiques d'adaptation que les enseignants disent mettre en œuvre dans leurs classes.

Références bibliographiques

- Bernard J-M, A-P Nkengne Nkengne et Robert F., 2007 : « Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités », *International Review of Education*, vol 53, 555-575.
- Bourdon J., Nkengne Nkengne A. P., 2007 : « Les enseignants contractuels : Avatars et fatalités de l'Education pour Tous. Séminaire international : La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale », *France Sèvres*, 30 p. halshs-00284354.
- Boyle C., Topping K., Jindal-Snape D., & Norwich, B. (2012). « The importance of peer- support for teaching staff when including children with special educational needs ». *School Psychology International*, 33(2), 167–184.
- Dembélé M. & Sirois G. (2018) : « La quête de l'éducation de qualité pour

tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne ». *Éducation et francophonie*, 45 (3), 1–12.
<https://doi.org/10.7202/1046414ar>.

Faure-Brac C. et al., 2012 : « Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit », *Le français aujourd'hui*, (n°177), p. 65-78. DOI 10.3917/lfa.177.0065.

Gombert A. et Roussey J.Y., 2007 : « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de Troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, 35, 233-251.

Lauwerier T. et Akkari A., 2015 : « Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne ». *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris [Réflexions Thématiques, N° 11].

Mamane B. et al., 2010 : « Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger », *EDUCI/ROCARE Revue Africaine de Développement de l'éducation-rocare-*, pp.69-84.

Malam Moussa L. et Galy A., 2004) : « La formation, le développement, l'appui et la gestion des enseignants en Afrique Occidentale : étude de cas du Niger. » Rapport de consultation produit pour le compte de l'UQAM.

Nootens P., 2010 : *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en*

- difficultés langagières au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Rabiou R. & Boubé M., 2007 : « Impact de la contractualisation sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages au cycle de base 1 au Niger ». Rapport d'étude réalisé dans le cadre du programme 2006 des petites subventions pour la recherche du ROCARE, 69 P.
- République du Niger, 2013 : *Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation* (PSEF, 2014-2024).
- Rousseau N., 2017 : *Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire* : les conclusions d'une méta-synthèse, Revue canadienne de l'éducation, 40 :2 29 P.
- Rousseau N. Mathieu P., 2014 : *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*, rapport de recherche, Numéro du projet de recherche 2014-AP-179083, Université du Québec à Trois-Rivières, 56 P.
- Talbot L. 2012 : « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives*, Vol.6 n°18 | 2012, URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234.
- UNESCO,1994 : *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>.

LA SCOLARISATION DU MINEUR EN COTE D'IVOIRE DANS LES BALBUTIEMENTS DE LA POLITIQUE DE GRATUITE ET D'OBLIGATOIRETE

Mame Ibrahima N'doye

UFR Langues, Littérature, Civilisations, Université Félix Houphouët Boigny
ndoyebrahim@yahoo.fr

Résumé

Devant être atteint depuis 1980, au regard des objectifs de la Conférence d'Addis-Abeba en 1961, la politique de la gratuité de l'enseignement primaire n'est pas encore une réalité sur le continent notamment dans sa partie subsaharienne. Il en est de même pour le défi de l'éducation pour tous dont les objectifs à l'horizon 2000 étaient fixés à 90% de scolarisation. Fort de ce retard dans l'exécution de ces objectifs, une interrogation s'impose : La scolarisation gratuite et obligatoire n'est-elle pas un objectif trop ambitieux pour les États africains en général et la Côte d'Ivoire en particulier ? Dans une approche qualitative, la démarche consistera à montrer d'une part, les difficultés dans la matérialisation de la scolarisation gratuite et obligatoire, et de l'autre, la nécessité de l'organisation des états généraux de l'enseignement en Côte d'Ivoire.

Mots-clés : Enfant, protection de l'enfant, école gratuite et obligatoire, scolarité.

Abstract

Having had to be achieved since 1980, in the light of the objectives of the Addis Ababa Conference in 1961, the policy of free primary education is not yet a reality on the continent, particularly in its sub-Saharan part. The

same is true for the challenge of education for all, whose objectives for 2000 were set at 90% enrolment. Given this delay in achieving these objectives, a question must be asked: Is free and compulsory schooling not too ambitious an objective for African States in general and Côte d'Ivoire in particular? In a qualitative approach, the initiative will consist in showing, on the one hand, the difficulties in the implementation of free and compulsory schooling, and on the other hand, the need to organize the general states of education in Côte d'Ivoire.

Keywords: Child, child protection, free and compulsory school, schooling.

Introduction

La problématique de la protection de l'enfant ne doit pas être ignorée dans ce pays de l'Afrique de l'ouest en pleine reconstruction et qui se donne pour objectif l'émergence à l'horizon 2020. En effet, après la spirale de violence sanctionnée par la crise post-électorale de 2010, la Côte d'Ivoire renoue avec la stabilité politique, sociale et économique. Cette bonne marche, qualifié de second miracle ivoirien au regard des indicateurs économiques (FMI, 2019), est pour les autorités ivoiriennes la concrétisation d'un projet de société en phase avec les attentes des populations, et qui aura pour point d'achèvement l'émergence. Le concept d'émergence n'est pas à confondre avec le développement économique. Il renvoie selon É. Rougier et A. Piveteau (2012) à un moment particulier de la dynamique économique qui correspond à l'affirmation d'une séquence de croissance significative débouchant sur une croissance soutenue et longue. Ce qui se traduit par l'amélioration progressive du cadre de vie des

populations notamment les plus vulnérables à savoir les femmes, les vieillards, les handicapés, mais surtout, les enfants.

Dans cette perspective, la protection de l'enfant devient une préoccupation capitale pour les décideurs ivoiriens. Cette protection exige la réalisation des droits fondamentaux dont le droit à l'éducation. Le terme éducation a été introduit à partir des XIV^{ème} et XV^{ème} siècle dans la langue française pour signifier l'acte d'élever un enfant. Bien avant, l'ancien français utilisait le mot nourriture, ce qui se justifie dans certaines expressions comme « être nourri de bons principes » (Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1992). Étymologiquement, le terme éducation dérive du latin *educare* (prendre soin de) et non de *educere* (faire sortir, conduire loin). Il correspond, à la fois, au soin porter à un enfant de manière générale, et, à l'instruction publique de manière spécifique lorsqu'il est associé à l'école. Mais, l'instruction n'est pas l'éducation. Elle est selon le principe de possibilité de l'éducation à son service dans la mesure où pour É. Weil (1966) « l'homme s'éduque à l'occasion de n'importe quelle étude ». De là découle la référence à la scolarisation comme pilier de l'instruction publique voire de l'éducation. La scolarisation peut se définir comme l'action de scolariser. Autrement dit, c'est de permettre à une personne notamment à un enfant de suivre les enseignements dans un établissement scolaire. D'un point de vue économique, la scolarisation désigne un investissement avec des dépenses qui n'engendreront des bénéfices que des années plus tard. Dans ce sens, A. Bommier et D. Shapiro (2001) pensent que la scolarisation constitue un moyen d'augmenter le capital humain de l'individu. Pour eux, le concept

peut être défini comme étant l'ensemble des connaissances et des capacités de l'individu. Ainsi, en allant à l'école, l'enfant développe des savoirs qui augmentent sa productivité future et qui seront valorisés sur le marché du travail. Au rebours, la conception sociologique définit la scolarisation comme un processus de transmission d'un savoir écrit qui influe sur le comportement et la mentalité qui se répercutent sur la société entière. Pour le sociologue de l'éducation É. Gerard (1999), la scolarisation s'apparente à des combinaisons entre un ensemble de règles sociales et des attentes en matière d'éducation, entre un ordre scolaire et des capacités d'ajustement de cet ordre, et, enfin, entre des attentes et besoins (celui de promotion sociale ou intégration, celui d'acquisition des savoirs), des contraintes (économiques, sociales), et, des capacités de satisfaction de ces besoins. En ce sens, la scolarisation est le produit de représentations, d'aspirations, et, du rapport entre celles-ci et les possibilités de les satisfaire. Ainsi, la mise à l'école et le choix du parcours scolaire sont toujours opérés de manière particulière, c'est-à-dire, qu'ils ont une certaine rationalité, même si, tous les facteurs ne sont pas toujours pris consciemment en compte par les individus. Comme sus-indiqué, faire correspondre l'éducation à la scolarisation, c'est tout simplement, privilégier l'éducation formelle au détriment des autres types d'éducation notamment celle dite non-formelle ou marginale. Ce privilège accordé à l'éducation formelle est omniprésent dans la sociologie africaine. Il fait partie du patrimoine idéologique que la colonisation a bien voulu laisser en héritage. À ce sujet, en se référant à la genèse de la scolarisation en Côte d'Ivoire proposé par P. Désalmand (2008), force est d'admettre

que l'évolution scolaire s'est faite en différentes phases de 1895 jusqu'à ce jour. Les deux premières phases, c'est-à-dire de 1895 à 1905 et de 1905 à 1957, étaient caractérisées par la volonté du colon français d'assujettir la population locale à travers la formation d'une élite de subalternes dépendants des autorités. Autrement dit, il s'agissait de produire les collaborateurs de la colonisation. Au demeurant, Les contenus de l'enseignement louaient les mérites de la puissance coloniale, et, permettaient d'obtenir des indigènes éclairés, capable d'exécuter sans s'opposer, puis, de se transformer en bourreaux pour les autres en servant dignement la patrie, des vrais « fils de Jules Ferry ». Raison pour laquelle, dès les premiers pas de l'indépendance, les pays africains en général vont consacrer leur effort dans ce sens. Par ailleurs, cette priorité accordée à la scolarisation répondait également au souci de vaincre l'illettrisme et par ricochet ce déficit de ressource humaine qualifiée afin de rompre progressivement les liens avec la puissance coloniale.

Dans cette perspective, la République de Côte d'Ivoire va s'engager à œuvrer pour la scolarisation pour tous. À son accession à l'indépendance en 1960, elle enregistre l'un des plus faibles taux de scolarisation (environ 10%) de l'Afrique de l'Ouest Française (AOF), comme l'atteste L. Sasso (1954). Ce triste constat entraîne une vague de réformes de la part des autorités ivoiriennes, afin, de parvenir à un taux de scolarisation acceptable. Cette volonté politique se traduit par la substitution de l'enseignement missionnaire bénévole et colonial, qui se pratiquait depuis l'arrivée des premiers missionnaires aux larges des côtes ivoiriennes (B. Gnaoulé-Oupoh, 2000), au détriment de l'expérimentation de

l'enseignement primaire télévisuel au cours de l'année scolaire 1967-1968. Deux ans plus tard, c'est-à-dire de 1969-1970, cet enseignement devient officiel, et, est implanté sur tout le territoire ivoirien. D'ailleurs, la nouvelle dénomination du ministère de l'éducation portera le sceau de cette nouveauté, ce qui donnera l'appellation suivante : « Ministère de l'éducation, de l'enseignement primaire et de l'éducation télévisuelle ». Et, un secrétariat sera consacré à cet effet à savoir le secrétariat d'État à l'enseignement primaire et à la télévision éducative en 1975 (J-C. Pauvert, 1990). L'enseignement de type télévisuel exige, à la fois, un outil technologique électronique et de télécommunication. Cet outil (la télévision) favorise une simplicité dans l'emploi puisqu'il suffit de tourner des boutons pour qu'il soit en marche, et, une diffusion immédiate et illimitée. Au niveau pédagogique, il prône le développement de nouveaux contenus d'enseignement en réunissant l'image à la voix avec une ouverture au monde à travers les documentaires diffusés sur certains pays. Pour les autorités de l'époque, l'enseignement télévisuel est en phase avec les considérations africaines, capable de remédier à cette carence de scolarisation sur le continent, notamment, dans les zones rurales. D'où, l'enthousiasme du Ministre de l'éducation national à cette époque, Lambert Amon Tano traduit en 1969 en ses termes : « L'opinion ivoirienne, comme l'opinion mondiale, attend avec impatience les premières émissions » (Fraternité-Matin, 1980). Seulement, étant fortement centralisé puisqu'il était à la base d'un programme national, l'enseignement télévisuel ne durera qu'une décennie. Il sera supprimé au cours de l'année 1981-1982. Les raisons de cette suppression restent son

coût très élevé et difficile à supporter par l'État ivoirien, car, son financement dépendait plus des bailleurs extérieurs que de l'État. En outre, à l'occasion de son Xème congrès en juillet 1980, le Syndicat des Enseignants du Secondaire Public (SYNESCI) demandera strictement la suppression de la télévision scolaire « avant que plusieurs générations d'ivoiriens ne soient intellectuellement et culturellement sacrifiés ». Les arguments du syndicat s'appuieront sur le constat de « la faiblesse notoire des élèves issus de l'enseignement télévisuel, et leur difficile intégration dans le secondaire » (Actes du Xème Congrès ordinaire du SYNESCI, 28, 29, 30,31 juillet 1980). Toutefois, force est d'admettre que même si le programme de l'enseignement de type télévisuel a été fortement critiqué pour son apport cognitif, il a permis à la Côte d'Ivoire d'avoir une assise au niveau quantitative scolaire avec une augmentation des infrastructures, et, des effectifs aussi bien des élèves que des enseignants.

Cette insistance sur l'enseignement télévisuel vient du fait que la Côte d'Ivoire a été la pionnière de ce type d'enseignement. Précisément, la pratique de l'enseignement de type télévisuel annoncera la gratuité de l'éducation dans les faits. Elle annoncera cette gratuité déjà inscrite dans le texte constitutionnel élaboré à l'acquisition de l'indépendance. Par ailleurs, les autorités ivoiriennes se lanceront dans une réforme du système scolaire dont les travaux aboutiront à la Loi n° 77-584 portant réforme de l'enseignement adoptée par l'Assemblée Nationale en décembre 1977. Ce texte prévoit, tout d'abord, la restructuration complète des cycles d'enseignement, justifiée par des objectifs de réduction des inégalités scolaires fondées sur l'âge, l'appartenance sociale et régionale. Ensuite,

l'adoption d'un système d'orientation en fonction, d'une part, des besoins en main-d'œuvre de la nation, et, d'autre part, des capacités des élèves. À cet effet, était prévu l'aménagement d'alternatives à l'exclusion brutale en fin de cycle primaire par le développement de la formation technique et de l'éducation permanente. Et, à tous les niveaux d'enseignement, l'apprentissage scientifique et technologique devait s'appuyer, à la fois, sur les traditions et sur la connaissance du milieu (Loi 1977, art. 65). Le caractère original de cette réforme mis en exergue par « l'affirmation de la personnalité ivoirienne, l'ivoirisation et l'africanisation des programmes » (Loi de 1977, art. 4) a fait, et, en fait toujours sa popularité dans les milieux des professionnels de l'éducation. Cependant, cette réforme ne sera pas appliquée alors même qu'elle a été votée par les députés. Par conséquent, elle fera suite à une vague de formules-réformes à la fin des années 1980 jusqu'en mars 1990 avec la Conférence de Jomtien (Thaïlande) sur « l'École pour tous ». Cette Conférence se veut un appel en faveur d'une éducation universelle de qualité en mettant un accent particulier sur les citoyens les plus pauvres du monde. La Conférence de Jomtien se fixe comme objectif d'amener au moins 80% des enfants en âge d'être scolarisés à achever le cycle primaire d'ici l'an 2000 et de réduire les inégalités dans l'accès à l'école entre les filles et les garçons. Elle est annonciatrice du concept de gratuité et d'obligatorité de la scolarité dans les pays en voie de développement. Son impact sur le système éducatif ivoirien s'observe dès 1991 avec de nombreuses innovations qui se concrétisent à travers la Loi n° 95-696 relative à l'enseignement adoptée en septembre 1995. Nouveau cadre de référence du système éducatif ivoirien, cette Loi comprend 74

articles. Les 58 premiers articles portent exclusivement sur les deux premiers degrés de l'enseignement à savoir l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (les caractères de l'éducation comme service public, les objectifs de l'enseignement, le fonctionnement du système éducatif, les droits et obligations de la communauté éducative). Et, les 16 derniers concernent l'enseignement supérieur. L'accent sera mis sur ces 58 articles, étant donné que l'analyse se focalise sur les mineurs qui sont assez représentatifs dans ces deux degrés de l'enseignement. Même, si la législation ivoirienne a tardé à circonscrire la définition de la minorité qui variait du code civil au code pénal, à ce jour, tous les textes juridiques ivoiriens admettent comme mineur tout individu dont l'âge est compris entre 0 et 18 ans. Tout en réaffirmant l'éducation comme une priorité de l'État, la Loi de 1995 relative à l'enseignement évoque l'idée d'une gratuité comportant plusieurs réserves à savoir l'inscription, les prestations sociales, les manuels et autres fournitures scolaire (Loi 1995, art. 2). Or, en se fiant au principe du concept de la gratuité intégrale en milieu scolaire, ces charges devraient être au compte de l'État ivoirien et des partenaires de l'éducation en Côte d'Ivoire. Paradoxalement, elles sont supportées par les parents d'élèves. Au demeurant, ce sont bien dans certains cas, les élèves eux-mêmes qui prennent en charge ces dépenses devant la faiblesse du budget familial. Le concept de gratuité s'est, ainsi construit, et, continue de se forger dans le système éducatif avec des exceptions. Une gratuité consacrée par les textes, mais, qui peine à se concrétiser dans les faits. Elle peut être qualifiée d'approximative dans la mesure où elle ne concorde pas

au concept de la gratuité telle qu'annoncée par les institutions internationales en charge de l'éducation.

La politique de la scolarisation obligatoire, quant à elle, s'est matérialisée objectivement avec la Loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la Loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement. En son article premier, elle indique que :

« l'État a obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de six à seize ans y compris ceux à besoins spécifiques et de mettre en place un mécanisme permettant d'intégrer ou de réintégrer les enfants de neuf à seize ans, qui sont hors du système ; notamment par des classes passerelles pour la tranche d'âge de neuf à treize ans et la formation professionnelle pour celle de quatorze à seize ans »

L'interprétation de ladite Loi au travers de cet article débouche principalement sur le caractère obligatoire de l'école pour la tranche d'âge indiquée. Précisément, elle traduit, à la fois, la volonté de rompre avec la tradition exclusionniste du milieu scolaire des enfants qui ont, de manière significative, une façon différente d'apprendre par rapport à la majorité des enfants du même âge, et, de ne pas laisser pour compte les enfants déscolarisés. Toutefois, aucune indication n'est donnée sur l'effectivité de cette loi en vigueur depuis l'année scolaire 2015-2016. Autrement dit, les procédés permettant la mise en œuvre de la scolarisation obligatoire restent flous de sorte qu'elle semble s'estomper aux frontières de la production juridique sans avoir d'incidence sur les acteurs du système éducatif et dans les vicissitudes quotidiennes des ménages ivoiriennes. Ainsi, il paraît évident que l'obligatoirété soit sujette à confusion puisqu'elle est incohérente et incomprise.

De ce qui précède, la raison recommande de porter une attention particulière sur les nouveaux artifices du système éducatif ivoirien sous la thématique suivante : « La scolarisation du mineur en Côte d'Ivoire dans les balbutiements de la politique de gratuité et d'obligatoirété ».

S'interroger sur la scolarisation gratuite et obligatoire revient à s'inviter dans le débat portant sur l'effectivité du droit à l'éducation en Côte d'Ivoire. Mieux, il s'agira dans une approche qualitative de prendre en compte le pouls de la gratuité et de l'obligatoirété dans le milieu scolaire ivoirien, en l'appréciant à sa juste valeur. Cela, consistera à présenter la scolarisation gratuite et obligatoire dans sa conception ivoirienne, à montrer les progrès réalisés par l'État ivoirien dans l'applicabilité de ces deux mesures, condition sine qua none du renforcement des politiques protectrices en faveur des enfants. Mais, il sera surtout question de déceler les insuffisances qui freinent tous ces efforts compatis afin d'aboutir à un résultat plus crédible en phase avec les attentes dans un délai acceptable. Alors, quel est le degré d'effectivité de la scolarisation gratuite et obligatoire du mineur en Côte d'Ivoire ? Quelles sont les fondements de la politique de la scolarisation gratuite et obligatoire dans ce pays ? Comment parvenir à une scolarisation gratuite et obligatoire sur les terres ivoiriennes en phase avec les standards internationaux ?

1. Le diagnostic de la scolarisation gratuite du mineur en côte d'ivoire

De son étymologie *definicion* (explication d'une chose), la définition désigne la détermination des limites d'un objet. Elle est l'analyse sémantique d'un mot par l'indication de ses traits spécifiques dans le but

de connaître le sens et l'essence de ce mot. Raison pour laquelle, la définition notamment la définition contextuelle est la clé de l'analyse d'un concept. Or, aucun instrument juridique international ou régional, aucune prescription constitutionnelle ou réglementaire, ne définit la gratuité de l'enseignement. Tous les textes juridiques, dans lesquels cette question est traitée, se contentent d'une déclaration expresse sans aucune précision sur les modalités et la méthodologie dans l'application du principe. La conséquence de ce vide juridico-définitionnel donne lieu à un champ de bataille dans l'interprétation et la pratique de ce concept. Dans cette perspective, et au regard du concept des droits vivants, la politique de la scolarisation gratuite pratiquée en Côte d'Ivoire sera fonction des possibilités étatiques.

1.1. L'aperçu de la scolarisation gratuite en Côte d'Ivoire

La scolarisation gratuite intégrale est un des objectifs des États signataires du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1976. En adhérant à ce traité international en 1992, la Côte d'Ivoire s'engagera à rendre l'enseignement « accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité scolaire » (Art. 13.2c). Pour mémoire, la scolarisation gratuite et d'autres dispositions dont la libéralisation de la tenue scolaire figuraient également parmi les objectifs du Cadre d'Action de Dakar. Ce cadre normatif qui a enregistré la participation des autorités ivoiriennes avait pour objectif de :

« Faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités,

aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ».

De la ratification des conventions internationales à l'adoption des textes au niveau national, la scolarisation gratuite semble donc ancrée dans le système éducatif ivoirien. Elle s'est traduite aux premières heures de l'indépendance, notamment avec l'État-providence, par une scolarisation dans les établissements publics sans frais d'inscription, avec la distribution des manuels scolaires et autres prestations comme la bourse, la cantine, le transport et le logement dans les établissements avec internats. La quasi-totalité des charges était offerte par les pouvoirs publics pour permettre d'atteindre un taux de scolarisation acceptable. Cette première forme de la gratuité scolaire a été possible grâce au budget consacré au secteur de l'éducation dans l'ordre de 10% du PIB en 1960, mais surtout, grâce à une politique sélective qui permettait de contrôler et de gérer les effectifs. L'offre était donc proportionnelle à la demande. Au fil des années, elle connaîtra un déclin à cause du rétrécissement du budget consacré à l'éducation, conséquence des différentes crises socio-économiques, et de l'augmentation des effectifs résultat de l'accroissement démographique. Ainsi, la politique de la gratuité scolaire sera concentrée sur l'enseignement primaire au détriment de l'enseignement secondaire. Elle consistera exclusivement à une inscription gratuite dans le secteur public. Les autres charges subsidiaires comme l'uniforme, le transport seront à la charge des parents d'élèves. Dans les années 1990, des programmes de valorisation des ressources humaines inscrit dans le cadre du Plan d'Ajustement Structurel (PAS) sont mis en place pour redonner un dynamisme au système éducatif. Ces programmes

visaient à modifier la morphologie du champ scolaire, d'une part, en redistribuant les investissements en faveur d'un enseignement de base, et, d'autre part, en restreignant les dépenses de l'État concernant les prérogatives des élèves et étudiants relatives à la bourse, au transport et au logement, et, les salaires des fonctionnaires de l'éducation nationale. Ainsi, tenant compte des réformes budgétaires (7,6% du PIB consacrés à l'éducation), ils proposaient la prise en charge par les familles des frais d'inscription allant de 2 000 francs CFA par enfant pour le primaire à 3 000 francs CFA pour le secondaire. Pendant cette période, la scolarisation gratuite de l'enseignement public disparaîtra dans l'observation des faits pour réapparaître dans les années 2000, étant donné qu'elle était également une promesse de campagne de l'ex-Président de la République son excellence Laurent Gbagbo. Officiellement, elle se manifestera par la délibération de la tenue scolaire, la gratuité de l'inscription et des manuels scolaires sous forme de prêt. Officieusement, aucune de ces mesures ne sera prise en compte à l'exception des kits scolaires. D'ailleurs, les frais d'inscription passeront de 5000 f à 10 000f CFA accompagnés d'un table-banc dans certains établissements. Avec le déclenchement de la crise en 2002 et la scission du pays en deux parties, la partie gouvernementale au sud et la partie belligérante au nord, la situation deviendra plus alarmante. L'absence de l'administration dans les régions du centre, du nord, et, de l'ouest, conduira à une gestion privée des structures éducatives sous l'autorité des chefs militaires en poste dans ces zones. Les bénévoles assureront l'enseignement en fixant leur condition, sans parfois, tenir compte de la précarité des parents d'élèves. Les élèves dans cette partie du

pays ne bénéficieront pas des retombées de la politique de gratuité. Après la crise post-électorale de 2010, c'est tout le pays qui est en ébullition. Les révolutions s'opèrent dans tous les secteurs d'activités. Et, le secteur de l'éducation ne sera pas en marge de ce mouvement, perceptible avec les résultats du programme présidentielle d'urgence (3 000 enseignants contractuels et 2 500 instituteurs adjoints recrutés en 2012, 1 500 salles de classe du primaire, 143 du préscolaire, ainsi que 100 logements d'instituteurs construits). Malgré tous ces efforts, la politique de la scolarisation gratuite sera inchangée. Limitée à l'enseignement scolaire primaire, elle consistera principalement à la distribution des kits scolaires à l'échelle nationale. À preuve, de 2011 à 2014, plus de 10 480 000 kits scolaires et plus de 8 000 000 de manuels ont été distribués dans les écoles primaires publiques, pour un coût total de près de 47 000 000 000f CFA. C'est ainsi que la politique de la gratuité scolaire se présente dans sa conception ivoirienne.

1.2- La scolarisation gratuite en Côte d'Ivoire à l'épreuve de la critique

Il convient de commencer par lever l'équivoque sur le concept de la scolarisation gratuite. En effet, la scolarisation est dite gratuite dans la mesure où elle est financée par l'État, les partenaires de l'éducation nationale et les parents d'élèves. Ces trois acteurs sont indispensables dans la couverture des dépenses courantes, afin, d'offrir une éducation de qualité pour tous les enfants. Il va sans dire qu'aucun système éducatif ne peut survivre sans la contribution des ménages à travers les frais de scolarité, les dépenses subsidiaires, mais aussi, les dons privés. Ce qui jette

un discrédit sur ce concept, puisque pris dans son sens littéral, la scolarisation dite gratuite ne suppose pas de coût. Paradoxalement, elle exige de manière directe ou indirecte un effort financier de la collectivité. En Côte d'Ivoire, organisés à partir des Comités de Gestion des Établissements Scolaires Publics (Décret 2012-488 du 7 juin 2012 fixe les attributions, l'organisation et le fonctionnement des COGES), les parents d'élèves comblent les insuffisances de l'État en réhabilitant et équipant les établissements, en assurant le salaire des enseignants vacataires, du personnel d'entretien et des vigiles. Toutefois, selon la Direction de l'Animation et de la Promotion et du Suivi (DAPS- COGES), sur 8 000 COGES au niveau du primaire, seulement 3 000 reçoivent une subvention du ministère (1 300 000 000 en 2019 selon la Loi de finance portant budget de l'État). Ladite subvention, fonction des besoins des établissements, est comprise entre 100 000f et 700 000f CFA. Elle est donc dérisoire et exige des levées de fonds de la part des parents d'élèves pour remédier aux problèmes courants. Une autre difficulté sous-jacente aux COGES, est relative à leurs gestions. Les parents d'élèves à la tête de ces comités en collaboration avec les agents véreux du ministère de l'éducation sont souvent auteurs de détournements. En effet, un quota de 10% des fonds est octroyé pour le fonctionnement de chaque bureau COGES. Mais, en réalité, ce seuil est largement dépassé avec des dépenses non justifiées. En tout état de cause, la gratuité scolaire intégrale semble difficile voire impossible.

Par ailleurs, en se basant sur les fondements tels qu'édictees par les précurseurs et défenseurs de ce concept, il est à constater que même dans

les nations ayant une large expérience, et, la capacité stratégique et technique à cet effet comme les puissances occidentales, les réserves demeurent dans son applicabilité. Si, donc, pour ce concert de nations références cette approche de la scolarisation semble difficilement réalisable, pour les nations avec un déficit de développement, la scolarisation dite gratuite devient utopique. Ce qui fait de ce concept, un vain mot pour la majorité des pays africains. Et, la Côte d'Ivoire, nonobstant sa santé économique, ne déroge pas à cette règle. En effet, la scolarisation gratuite dans l'enseignement primaire public s'est bornée à la distribution des kits et manuels scolaires. Cette disposition est salubre. Elle permet aux élèves les plus démunis de bénéficier des outils pédagogiques, et corrige de manière concomitante la question des inégalités dans ce domaine. Cependant, la Côte d'Ivoire n'arrive pas à passer ce cap. Les autorités actuelles ont simplement organisé et densifié cette offre sans franchir une autre étape importante dans la concrétisation de ce concept. Les parents d'élèves sont obligés de déboursier de l'argent pour inscrire leur enfant, mais aussi, remettre périodiquement de l'argent à l'enseignant en fonction des circonstances afin de faire avancer les apprenants sans prendre en compte leur valeur intrinsèque (cours de renforcement). Au demeurant, la distribution de manuels scolaires n'est pas exempte de tout reproche, dans la mesure où, il n'est pas étonnant de voir dans les librairies par terre des manuels avec la mention « ce livre ne peut être vendu » sur les étaux. Des manuels qui logiquement devraient être gratuits, mais, qui se retrouvent sur le circuit de la commercialisation.

Précisément, la scolarisation gratuite suppose, au préalable, la correction ou du moins la rectification des carences de l'offre éducative. Elle impose des normes structurelles comme l'augmentation du nombre d'établissements scolaires, du nombre d'enseignants, l'amélioration des conditions de fréquentation des élèves, l'amélioration de la qualité des infrastructures. La réalisation de ces normes favoriserait l'accès rapide et facile au système éducatif en éradiquant les maux qui minent le secteur éducatif. Or, selon la Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (2018), Plus de 80% des écoles dans le primaire ne sont pas électrifiées, 84% n'ont pas de clôtures, 60% n'ont pas accès à l'eau potable, 58% n'ont pas de latrines. Ces chiffres démontrent que les écoles primaires en Côte d'Ivoire ne se conforment pas aux standards internationaux. Elles sont dites incomplètes et impactent négativement sur le fonctionnement des enseignements. Ce déficit structurel adéquat freine objectivement la matérialisation de la scolarisation gratuite, étant donné que les parents d'élèves seront mis à contribution pour l'amélioration de l'environnement scolaire. En outre, certaines régions ne sont pas pourvues d'établissements primaires et ressemblent plutôt à des déserts scolaires. Par exemple, la région du Bafing compte seulement que 978 salles de classes. Il en est de même du personnel enseignant qui dans cette partie du pays n'est pas représentatif. Les ressources structurelles et humaines semblent un obstacle à la scolarisation gratuite en Côte d'Ivoire. En définitif, la scolarisation gratuite à l'épreuve de la critique en Côte d'Ivoire présente un visage mitigé. Elle est appréciable au regard des efforts des autorités. Mais, se fiant aux résultats, elle peut être considérée comme approximative.

Étant toujours assimilée à l'obligatorité scolaire, il sera dans ce cas intéressant de se focaliser sur l'effectivité de ce concept.

2. De l'effectivité de la scolarisation obligatoire du mineur en Côte d'Ivoire

Les adjectifs « gratuit » et « obligatoire » sont associés ensemble dans le domaine éducatif pour désigner à quelque exception près la même réalité de sorte qu'il est maintenant difficile de parler de la gratuité scolaire sans évoquer son caractère obligatoire. À l'évidence, la scolarisation gratuite est un moyen permettant d'accélérer et de faciliter la scolarisation obligatoire. Raison pour laquelle, en Côte d'Ivoire, le caractère gratuit de l'enseignement date des indépendances et son caractère obligatoire 55 années plus tard avec la Loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la Loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement. Elle est donc une nouveauté, et comme toute nouveauté, suscite des inquiétudes à telle enseigne qu'elle est parfois redoutée par les populations.

2.1. Le paradoxe de la politique de la scolarisation obligatoire en Côte d'Ivoire

De son étymologie latine obligare (lier fortement ou engager), l'adjectif obligatoire renvoie à l'idée de force, de contrainte. Il désigne l'action d'imposer une prescription à une tierce personne sans prendre en compte ces considérations. De ce fait, la scolarisation dite obligatoire consiste donc à contraindre par voie légale les ménages à assurer la scolarité de tout enfant compris dans une tranche d'âge bien définie. En

Côte d'Ivoire, le caractère obligatoire de la scolarité est entré en vigueur en 2015 pour tout enfant dont l'âge oscille entre 6 et 16 ans. D'ailleurs, « le parent qui viole l'obligation de scolarisation prévue par la présente loi, est puni d'une peine d'emprisonnement de deux à six mois et d'une amende de 50 000 FCFA à 500 000 FCFA, ou de l'une de ces deux peines » (Loi n° 2015-635, art. 17). L'obligation scolaire est également un commandement moral puisqu'il s'agit de permettre à un enfant de bénéficier d'un enseignement sûr susceptible de garantir son avenir et d'en faire un citoyen modèle.

Toutefois, la scolarisation obligatoire ne s'impose pas qu'aux parents. La norme oblige l'État à maintenir l'enfant jusqu'à 16 ans au sein du système éducatif. Cette mesure semble paradoxale, puisque c'est l'État à travers les décisions ministérielles qui fixe les modalités d'accès et de sortie du système éducatif. En effet, si l'exclusion sous base des évaluations au primaire est quasiment inexistante (taux de réussite au CEPE en 2019, 84,48%) et n'empêche pas l'élève de s'inscrire dans d'autres établissements publics, au contraire, au secondaire, le taux d'exclusion dans le premier cycle n'est pas à négliger et extirpe l'élève du système ou le conduit dans les établissements privés à condition que ces parents prennent en charge les frais de sa scolarité. Dans le cas échéant, et compte tenu des difficultés financières, cet élève sera hors du système. D'ailleurs, même si les moyens financiers ne font pas défaut, certains parents se servent de cette situation pour orienter l'enfant vers l'apprentissage des métiers (la menuiserie, la mécanique automobile pour les garçons et la coiffure, la couture pour les jeunes filles) ou les travaux champêtres dans

les plantations de café et de cacao. Ainsi, l'exclusion est causée principalement par les mauvais résultats scolaires, et secondairement, par la pauvreté, les habitudes sociales, les travaux agricoles. La prise en compte du secondaire à ce stade, se justifie par le fait que généralement les élèves en classe de 6ème sont âgés de 11 ans voire 12 ans, et, en classe de 3ème de 16 ans. Ils sont donc concernés par l'obligation scolaire. Alors, il ne sera pas déraisonné de penser que l'État se contredit dans l'applicabilité de la scolarisation obligatoire. Dans un temps, il légalise l'obligation scolaire, dans un autre, il nie ces principes en permettant le retrait du système des élèves moins performants qui n'arrivent pas à obtenir la moyenne de passage ou de redoublement (moyenne annuelle $\geq$ 08/20).

En outre, le caractère obligatoire de la scolarisation ne s'aperçoit pas dans la relation entre les parents d'élèves et le système éducatif. Autrement dit, la légalisation de cette décision n'a pas provoqué de bouleversement dans la société et singulièrement dans la sphère éducative. Sa célébration est restée aux portes de l'hémicycle. D'ailleurs, les ivoiriens ont la même perception qu'auparavant. La raison de ce laxisme, au-delà de sa dimension nouvelle, se trouve être l'absence d'information à ce sujet. L'État ivoirien s'est contenté d'une propagande politique sans réellement informer les populations sur les nouvelles responsabilités sous-jacentes à cette loi. Elle est donc une disposition méconnue aussi bien des professionnels du système éducatif que des parents d'élèves. Plus que le pouvoir politique, c'est le défaut de culture juridique qui est responsable de cette situation irrégulière. Le rôle de l'État

est tout juste évoqué pour montrer sa passivité au niveau de la vulgarisation des nouvelles dispositions juridiques. Sinon, « nemo censetur ignorare lege » (nul n'est censé ignorer la loi), et l'accès à la loi est permis avec sa publication dans le Journal Officiel. Mais, avec un taux d'analphabétisme élevé (43,8% en 2017), il faut dire que nonobstant la publication de toutes les lois, celles-ci resteront la chasse-gardée de quelques élites intellectuelles au détriment de la masse. La culture juridique est donc inexistante en Côte d'Ivoire. Les textes de droit généraux sont méconnus à fortiori ceux réservés à une catégorie de personne et dans un secteur bien défini. Une étude menée sur la relation entre les populations ivoiriennes et la justice (projet conjoint AFJCI/ONUCI/PNUD/UNICEF/UE) stipulent que :

« Les populations ivoiriennes connaissent peu leurs droits et n'ont pas le réflexe de s'adresser à la justice formelle pour résoudre leurs conflits. Parallèlement, les mécanismes locaux de justice traditionnelle restent une référence importante pour les populations et n'ont jamais cessé d'être utilisés »

Cette situation freine l'application des textes déjà élaborés et la production de nouvelles normes en phase avec la réalité. Alors, avant de parler de l'effectivité de la scolarisation obligatoire, il faut au préalable s'assurer du développement des infrastructures, de l'augmentation de l'effectif des professionnels de l'éducation, de la réduction du taux de l'alphabétisation, de l'amélioration de l'accès aux droits fondamentaux et à la justice, et de la sensibilisation à l'échelle nationale de cette nouvelle disposition. Toutes ces mesures sont annonciatrices d'une réforme dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire.

2.2. De la nécessité des réformes dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire

L'école obligatoire est un pan du droit à l'éducation qui est à son tour un pan des droits réservés à l'enfant. Du coup, s'interroger sur le caractère obligatoire de l'école revient à s'intéresser aux droits de l'enfant, c'est-à-dire à prendre en compte toutes les libertés et les obligations accordées à l'enfant en Côte d'Ivoire. Or, l'analyse démontre que la législation ivoirienne tarde à consacrer un code de manière spécifique à la protection de l'enfant. Les droits de l'enfant sont émiettés et disparates dans le corpus juridique. Cette situation est source de confusion et de polémique. Alors, s'inscrivant dans le processus de la modernisation législative entamé en Côte d'Ivoire, l'élaboration d'un code de protection de l'enfant ayant pour fin d'abriter les dispositions de plusieurs textes et de plusieurs disciplines faisant allusion à la protection de l'enfant, s'avère capitale. En effet, le code de protection de l'enfant est le lieu de la résolution du problème des déficits propres au régime de protection de l'enfant qui caractérisent le droit actuel ivoirien. Par cette codification, il n'est pas question de vouloir tout unifier, ce qui est d'ailleurs tâche difficile voire impossible, mais de donner visibilité et cohérence à l'organisation légale du statut de l'enfant dans un texte de référence, un texte spécifique, capable de constituer le point d'ancrage et la source interne des droits de l'enfant. Par ailleurs, cette codification est surtout l'occasion de mettre à jour le régime de protection de l'enfant dans le droit interne par la transposition des dispositions de plusieurs traités internationaux et régionaux. Dans ce sens, le législateur ivoirien s'engagera sur la même voie que certains pays

africains comme la Tunisie, le Kenya pour résumer dans un seul document l'essentiel de la protection due à l'enfant.

En se référant au texte qui consacre l'école obligatoire, il faut dire qu'il est issu de la loi relative à l'enseignement de 1995. Ce texte est le seul instrument juridique jusqu'à ce jour en la matière. Et, pour les besoins de la cause, il est actualisé, complété au fur et à mesure. Alors, il s'agira de reprendre l'initiative de 1995 en invitant tous les acteurs concernés à une véritable concertation afin d'adopter un texte nouveau qui répond aux exigences actuelles avec pour point d'ancrage l'école obligatoire. Cette initiative reste et demeure un point de revendication dans la majorité des grèves observées ces derniers temps dans le système éducatif. Ce qui signifie que tous les acteurs du système sont unanimes sur son bienfondé, afin de débarrasser la sphère éducative de toutes ses mesures sans intérêt, et, d'être en phase avec l'évolution de l'environnement scolaire. De cette réforme sous la thématique « les états généraux de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle », des propositions pourront servir dans l'effectivité aussi bien de la scolarisation gratuite qu'obligatoire. Par exemple, il serait judicieux de créer à l'instar du comité interministériel de lutte contre la traite, l'exploitation et le travail des enfants, et du comité national de surveillance des actions de lutte contre la traite, l'exploitation et le travail des enfants (Décret n°2011-365, n°2011-366 du 3 novembre 2011), un comité interministériel chargé de l'encadrement, de la promotion et du suivi de la politique de la scolarisation gratuite et obligatoire. Ce comité, présidé par le ministère de

l'éducation nationale et l'enseignement technique, verra la participation de tous les autres ministères. Il aura pour mission de :

- Définir et de veiller à l'application des orientations du gouvernement dans le cadre de la scolarisation gratuite et obligatoire,
- Valider les différents programmes et projet exécutés par les partenaires en vue de vérifier leur conformité avec la politique de la gratuité et de l'obligatoirété scolaire,
- Coordonner les activités de tous les acteurs intervenant dans l'application de la politique de la scolarisation gratuite et obligatoire,
- Évaluer l'exécution des programmes et projets relatifs à l'effectivité de la scolarisation gratuite et obligatoire,
- Promouvoir la politique de la scolarisation gratuite et obligatoire à travers des campagnes de sensibilisation,
- Faire des propositions innovatrices afin d'accéder à l'horizon 2030 à une scolarisation gratuite intégrale et obligatoire.

Dans cette perspective, ce comité interministériel disposera dans toutes les localités du pays des observatoires pour la réalisation de ces différentes tâches. Ils seront le pont entre l'administration et les populations. Mais, la présence de ces observatoires ne doit pas freiner la participation des démembrements régionaux du ministère de l'éducation et de tous les autres ministères. Leurs services décentralisés devront également s'engager dans cette orientation afin de créer une synergie au niveau des actions menées sur le terrain.

Conclusion

Quelle est la valeur de la conception ivoirienne de la scolarisation gratuite et obligatoire ? À cette question, notre démarche aura démontré que malgré les efforts consentis dans le secteur de l'éducation par l'État ivoirien, la mise en place de la politique de la scolarisation gratuite et obligatoire piétine et tarde objectivement à se concrétiser. Elle semble pour bien des ivoiriens une vision chimérique, une ambition démesurée au regard des difficultés organisationnelles et financières du système éducatif. Ce scepticisme conduit à une quête pressante de réformes. Dans l'urgence, elle consistera, de manière générale, à l'élaboration d'un code de protection consacré entièrement à l'enfant. Et, dans la singularité, la réforme s'articulera autour des états généraux de l'enseignement afin d'aboutir à l'adoption d'une nouvelle loi en phase avec les aspirations de tous les acteurs du système éducatif. Ce nouvel instrument juridique se conformera à rendre progressivement effectif la gratuité et l'obligatorité scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire. Mais au-delà de toutes ces réformes, c'est plutôt le changement de mentalité (l'ivoirien nouveau) qu'il faut opérer pour parvenir à un résultat probant dans toutes les initiatives en Côte d'Ivoire.

Références bibliographiques

Bommier A., Shapiro D., 2001 : « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », La demande d'éducation en Afrique : État des connaissances et perspectives de recherche, sous la Direction de Pillon M. et Yaro Y., Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, 221 p.

- CEART (Comité d'Experts sur l'Application de la Recommandation de l'OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant), 2003, Rapport du CEART à l'Internationale de l'Éducation DGEP/MEPETV (1980-1981) : Objectifs, Programmes et Méthodes de l'Enseignement Primaire Rénové, Bouaké, CETV, T. 1, 56 p ;
- Desalmand P., 2008 : *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CERAP, 457 p ;
- Fiche projet conjoint AFJCI/ONUCI/PNUD/UNICEF/UE, 2013-2015, Amélioration de l'accès aux droits et à la justice en Côte d'Ivoire, Abidjan, 7 p.
- FMI, 2019 : *Perspectives économiques régionales, Afrique subsaharienne, reprise dans un contexte de grande incertitude*, Washington DC, 63 p.
- Fraternité-Matin, 1980 : Numéro spécial Indépendance An 20, Abidjan.
- Gérard É., 1999 : « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique : réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabé », *Politique Africaine*, n°76, pp. 153-163.
- Gnaoulé-Oupoh B., 2000 : *La littérature ivoirienne*, Paris, KHARTALA, 450 p.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique (DSPS), 2018, *Statistiques scolaires en poche 2017-2018*, 115 p ;
- Pauvert J-C., 1990 : *Le programme d'éducation télévisuelle de la Côte d'Ivoire (1968-1981), Guide de lecture de la documentation : Acteurs, Chronologie, Thématique*, UNESCO, 30 p.

- Proteau L., 2002 : *Passions scolaires en Côte d'Ivoire École, État et société*, Paris, KARTHALA, 392 p.
- Rey A., 1992 : *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2383 p.
- Rougier É., Piveteau A., 2012 : « Comprendre l'émergence économique : convergence sectorielle, autonomie compétitive et changement institutionnel », *Mondes en développement*, n°158, pp. 71-86.
- Sasso L., 1954 : *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'à 1954*, Tome 1, Abidjan, Imprimerie Nationale, (dépôt légal n° 1087), 82 p.
- Weil É., 1966 : *Philosophie Politique*, Paris, Vrin.

EFFET DE L'IDENTITÉ DE SOI SUR LA RÉCUPÉRATION DES INFORMATIONS EN MÉMOIRE

Pierre-Claver Mihorto

mihorto@gmail.fr

Louis Ange Onkerekakoula

onkere13@yahoo.fr

et

Théodore Koumba

theokoumb@yahoo.fr

Université Omar BONGO, Gabon

Résumé

Cette recherche examine la relation entre les caractéristiques identitaires et la récupération des informations en mémoire. Elle est fondée sur l'idée que la rétention d'une information verbale dépend des caractéristiques de notre identité. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons soumis 60 participants, se définissant sur la base de 12 caractéristiques identitaires, à une expérience consistant à rappeler un matériel verbal comprenant 12 items dont 6 neutres et 6 identitaires. Les résultats obtenus ont montré une différence significative en faveur des items identitaires. Ces observations suggèrent que les attributs du « moi » amènent le sujet à privilégier la rétention des items qui correspondent à ses expériences personnelles.

Mots-clefs : Caractéristiques identitaires, récupération en mémoire, items identitaires, items neutres, qui suis-je ?

Abstract

This research examines the relationship between identity characteristics and the retrieval of information in memory. It is based on the idea that the retention of verbal information depends on the characteristics of our identity. To verify this hypothesis, we submitted 60 participants, denouncing on the basis of 12 characteristics of identity, an experience consisting of recalling a verbal material comprising 12 items including 6 neutral and 6 identities. The results obtained showed a significant difference in favor of the identity items. These observations suggest that the attributes of the "me" lead the subject to favor the retention of items that correspond to his personal experiences.

Keywords: Identity characteristics, memory recovery, identity items, neutral items, who am I?

Introduction

La mémoire fait référence à trois processus chronologiques essentiels (L. Leger, 2012) : l'encodage qui est la capacité d'acquérir de nouvelles informations en provenance de nos sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût), le stockage qui renvoie au maintien dans le temps des informations apprises et enfin le rappel ou "la récupération" qui est le processus par lequel une information est extraite de la mémoire. Parmi ces processus, le rappel d'une information en mémoire est un phénomène complexe ; car il peut s'agir d'une évocation, d'un souvenir personnel (qui est un « voyage » dans le passé à la recherche d'un épisode unique et riche en émotions) ou bien, se révéler comme étant la récupération d'un savoir

qui est davantage une « recherche » dans les stocks des connaissances accumulées. Ainsi, ce processus de récupération est un des axes de recherche sur la mémoire qui a suscité un grand nombre de modèles et théories dans la littérature.

R. Lockhart, F. Craik et L. Jacoby (1976) ont développé une théorie sur la récupération des informations en mémoire. Selon ces auteurs, c'est la manière dont un stimulus a été traité à l'encodage qui détermine la probabilité de récupération de sa trace mnésique et son accessibilité en mémoire. Par ailleurs, les traces mnésiques récentes sont plus facilement récupérables car les processus d'encodage qui en sont à l'origine sont toujours amorcés. Selon les auteurs, La récupération d'une trace mnésique est également d'autant plus facilitée que les conditions de récupération sont proches des conditions d'encodage, c'est-à-dire qu'il existe suffisamment d'indices de récupération. C'est pourquoi les tâches de reconnaissance s'avèrent plus efficaces pour récupérer une trace mnésique que le rappel, car ce dernier met à disposition de très faibles indices de récupération alors que la reconnaissance utilise le stimulus comme indice pour récupérer le contexte d'encodage.

Dans le modèle de M-A. Conway (2005), la récupération en mémoire d'une information relève de deux mécanismes. Dans le premier mécanisme, rappeler un souvenir, c'est rechercher volontairement, par un effort conscient, un événement particulier de sa vie. Cette récupération est indirecte, en explorant progressivement les périodes de notre vie puis les événements généraux qui s'y sont déroulés, pour parvenir enfin aux détails spécifiques de l'épisode recherché. Le second mécanisme est un processus

direct, spontané, au cours duquel le souvenir surgit inopinément : c'est ainsi qu'un indice précis auquel nous sommes confrontés, tel qu'un son, une image, un contact tactile, une saveur ou une odeur révèle de manière inattendue la totalité d'un souvenir que l'on croyait souvent oublier.

E. Tulving (1972) par contre a développé un modèle d'organisation de la mémoire tenant compte des caractéristiques des informations conservées et de la façon consciente ou inconsciente dont ces informations sont récupérées. Il oppose ainsi des mémoires déclaratives et non-déclaratives. La mémoire déclarative (ou explicite) correspond au rappel conscient et volontaire d'informations anciennes qui s'expriment au moyen du langage. La mémoire non-déclarative (ou implicite) correspond à la répercussion inconsciente d'expériences qui ne sont pas consciemment verbalisées : elle s'exprime par l'amélioration continue des performances.

Le modèle TBRS s'appuie sur quatre hypothèses pour expliquer la récupération des informations en mémoire (P. Barouillet & V. Camos, 2015). Premièrement, le stockage et le traitement des informations en mémoire partagent une même ressource attentionnelle limitée. Deuxièmement, cette ressource est partagée dans le temps, les processus étant limités par un goulot d'étranglement qui contraint les opérations de stockage et de traitement à se réaliser chacune à leur tour (traitement séquentiel). Troisièmement, les traces en mémoire de travail se détériorent rapidement par des processus de déclin temporel et d'interférence dès que l'attention ne porte plus sur elles. Pour qu'elles ne disparaissent pas, elles doivent être réactivées ou reconstruites (refocalisation attentionnelle). Quatrièmement, pour éviter la perte des traces en mémoire, l'attention

alterne continuellement entre les opérations de traitement et les opérations de stockage pour rafraichir les traces au cours de courtes pauses libérées pendant les opérations de traitement. Au regard de ses différents modèles explicatifs, plusieurs travaux ont été menés dans le sens de mettre en évidence les différents facteurs qui influencent la récupération des informations en mémoire.

Dans une série d'études, F. Craik et E. Tulving (1975) utilisent un paradigme qui comprend toujours le même mode opératoire. Ainsi, durant une phase d'encodage, les auteurs présentent un ensemble de stimuli. Pour chaque stimulus, ils vont provoquer des variations dans leur traitement en proposant aux participants de répondre à des questions sur les caractéristiques du stimulus, mais qui ne supposent pas toutes provoquer le même niveau d'élaboration durant l'encodage. Les questions sont de type perceptives ou graphiques (1) « un mot est-il présent », (2) « le mot est-il en lettre capitale ? », de type phonémique, (3) « le mot rime-t-il avec X ? », ou de type sémantique, (4) « le mot appartient-il à la catégorie des Y ? », (5) « le mot convient-il dans la phrase suivante ? ». Les questions représentent le degré de profondeur de traitement, allant du plus superficiel (1) au plus profond (5). La question est toujours présentée avant l'apparition du mot et le sujet ne peut répondre que par oui ou par non. Le temps de latence ou de réaction entre l'apparition du mot et la réponse du sujet est enregistré. Après cette phase d'encodage, les participants sont soumis à une épreuve de récupération des informations, rappel ou reconnaissance, à laquelle ils ne s'attendent pas. Une série de dix expériences a été menée. Les résultats montrent que les performances de

reconnaissance (expériences 1 et 2) et de rappel libre (expérience 3) sont d'autant plus importantes que le traitement à l'encodage est profond, y compris quand l'encodage est intentionnel et que les participants sont prévenus du rappel ultérieur (expérience 4). Les résultats sont également confirmés même si le nombre de mots à l'encodage est augmenté (expérience 2), si leur durée de présentation s'avère plus élevée (expérience 9), ou si on augmente le nombre de mots distracteurs durant la phase de récupération en reconnaissance (expérience 2 et 5).

L'étude de Q. Kennedy, M. Mather & L-L. Carstensen (2004) a pour objectif de montrer que la motivation a un effet sur le rappel des items lorsque, dans une liste, une partie des informations (qui peuvent être des mots ou des trigrammes de lettres) est fortement récompensée alors qu'une autre partie l'est moins. Pour mener leur expérience, les auteurs utilisent une liste de 24 mots dont la moitié est récompensée par 10 pièces alors que l'autre moitié des items est récompensée par 2 pièces. Les items fortement incitatifs sont imprimés en lettres rouges et ceux faiblement incitatifs sont imprimés en lettres noires. L'expérience utilise 4 listes et durant les deux premières, le sujet a pour instruction de répéter à haute voix les mots qu'il apprend. Les mots fortement rémunérés sont mieux rappelés que les mots faiblement rémunérés. De plus, les mots fortement rémunérés sont plus répétés (24.43 répétitions) que les mots faiblement rémunérés (17.1 répétitions).

L'étude conduite par P. Mathy et V-D. Linden, (1995) avait pour thème : l'effet de l'âge et du niveau scolaire sur la sensibilité à l'interférence proactive dans la mémorisation des récits. Les conclusions de

cette étude ont mis en évidence que les sujets âgés obtiennent des résultats inférieurs à ceux obtenus par les sujets jeunes dans le rappel de récit en condition sans interférence. Mais, la différence entre sujets jeunes et sujets âgés n'est observée que pour les sujets âgés de niveau scolaire bas.

D. R. Godden et A. D. Baddeley (1975) ont mené une étude sur la mémoire de plongeurs sous-marins. Les plongeurs avaient une liste de 40 mots à apprendre sur terre ou en 60 mètres de profondeur sous mer. Les plongeurs devaient ensuite rappeler le matériel soit sur terre soit en mer, c'est-à-dire dans un contexte identique ou différent. Les résultats montrent un effet de contexte. Lorsque les plongeurs sous-marins ont rappelé dans le même contexte que celui où il l'avait mémorisé, leurs performances étaient meilleures que dans la situation où le contexte était différent.

L'étude F. Gheloube, (2017) met en évidence l'importance des indices dans la récupération de l'information en mémoire. La tâche de rappel indicé a été administrée à 111 élèves de 4ème année. Les résultats indiquent que, quels que soient le sexe et l'âge, il n'y a pas de différence. Mais l'analyse de corrélation révèle qu'il y a une corrélation fortement négative lorsqu'on compare les scores obtenus au rappel indicé correct, à ceux du rappel indicé incorrect et au nombre d'essais.

M. Sarah, M. Mélon, F. Colette et M. Éric (2017) ont évalué les processus de monitoring lors de la récupération en mémoire à l'aide d'une tâche expérimentale de 32 paires visage-prénom, chez 20 patients atteints d'Alzheimer et 20 personnes âgées contrôles. Durant la phase d'encodage, les paires visage-prénom ont été présentées aux participants soit comme

des personnes faisant partie de leur famille (soi) soit comme des personnes faisant partie de la famille de l'expérimentateur (autrui). Ensuite, les auteurs ont évalué les jugements de « sentiment de savoir », les performances de rappel et de reconnaissance, ainsi que les jugements de confiance des participants pour le nom de chaque personne lorsque son visage était présenté. Les résultats ont confirmé l'altération des processus de monitoring lors de la récupération en mémoire des sentiments de confiance chez les patients.

L'évaluation de l'impact de l'émotion sur la mémorisation d'informations verbales en mémoire épisodique est la préoccupation de l'étude menée par B. Desgranges, E. Faraut, A. Mondou, F. Eustache et M. Laisney (2018). Les auteurs ont recueilli les données auprès de 120 sujets de 21 à 75 ans répartis en quatre groupes d'âge et deux niveaux socioculturels. Les chercheurs ont démontré que l'effet de l'émotion sur la mémoire a été observé chez des sujets jeunes ou âgés avec des particularités à chaque catégorie d'âge. Cet effet serait sous-tendu par des processus cognitifs et neuronaux distincts en fonction des dimensions émotionnelles (valence et intensité) mises en jeu.

Aucune recherche mentionnée ci-dessus ne s'intéresse à l'identité de soi (la manière dont le sujet s'identifie lui-même selon son niveau de développement) en tant que facteur explicatif dans la récupération des informations verbales en mémoire chez les sujets soumis à flux de messages. Or, diverses recherches assignent au « moi » du sujet un rôle prépondérant dans certaines activités cognitives (G. Bower, 1981 ; H. Markus, & R. Zajonc, 1982 ; J. Massonnat & J. Perron, 1990 ; G-W. Allport,

1993). Dans cette perspective, on peut parfaitement imaginer que les « attributs » du sujet puissent intervenir dans tout processus de sélection et de mémorisation des informations verbales. C'est pourquoi cette recherche vise à étudier le lien entre les caractéristiques identitaires du sujet et la récupération des informations verbales en mémoire. Pour ce faire, nous formulons l'hypothèse selon laquelle, dans une tâche de rappel, plus une information est en lien avec les attributs du sujet plus elle sera rappelée.

1. Méthode

1.1. Participants

Cent vingt-sept (127) étudiants, des deux sexes, toutes filières confondues, choisis au hasard, ont participé sur le site du campus universitaire de Libreville à un test dénommé « Qui suis-je ». Ce test a été élaboré par deux auteurs, Kuhn et Mc Partland (1954). Le test met en évidence les étiquettes sociales et les références personnelles des sujets. Le « Qui suis-je » original comporte 20 items. Mais nous avons exploité la version française d'Amélie Courtinat Camps et Aude Villate, Line Massé et Myriam De Léonardis (2011) qui contient 12 items. Sur une feuille, les participants ont répondu à la question « Qui suis-je » en donnant 12 (douze) réponses en 10 minutes.

Les résultats ont mis en évidence douze (12) caractéristiques identitaires principales à partir desquelles les participants se définissent : Patronyme, Niveau d'étude, Type de formation, Lieu d'habitation, Sexe, Parent, Groupe ethnique, Ville d'origine, Province d'origine, Nationalité, Amour du sport.

Sur la base des différentes caractéristiques identitaires provenant de 127 étudiants, nous avons construit un groupe homogène répondant de façon précise aux caractéristiques identitaires suivantes : patronyme d'origine ethnique Punu, niveau licence 3, étudiant au département de psychologie, résidant dans le quartier des charbonnages de Libreville, parent (père ou mère), ville d'origine Mouila, ressortissant de la province de la Ngounié, nationalité Gabonaise, amoureux de football. Ce tri nous a permis d'obtenir, en définitive, un échantillon mixte de 60 participants (30 femmes et 30 hommes).

1.2. Matériels

Pour réaliser cette expérience, nous avons eu recours aux matériels suivants :

- Une clé USB contenant un enregistrement audio des titres d'une session d'informations simulée dans un studio de radio. 12 titres composaient cette session d'informations (1- Problème de route sur l'axe Plein-Ciel Bisségoué, 2- Journée mondiale de la lèpre, 3- Consommation abusive du sel, 4- vol de bébé, 5- incendie au quartier charbonnages, 6- préparation coupe d'Afrique des Nations (CAN), 7-gabonais à l'étranger, 8- difficultés rencontrées par le département de psychologie, 9- pratiques culturelles dans la ville de Mouila, 10- personnes handicapées, 11- grâce présidentielle des anciens détenus, 12- un pasteur en flagrant délit d'adultère). Ces 12 titres deviennent nos 12 items.

- Un ordinateur portable servant d'appareil de diffusion de l'enregistrement audio.

- Un smartphone qui permet d'enregistrer les résultats individuels de rappel.

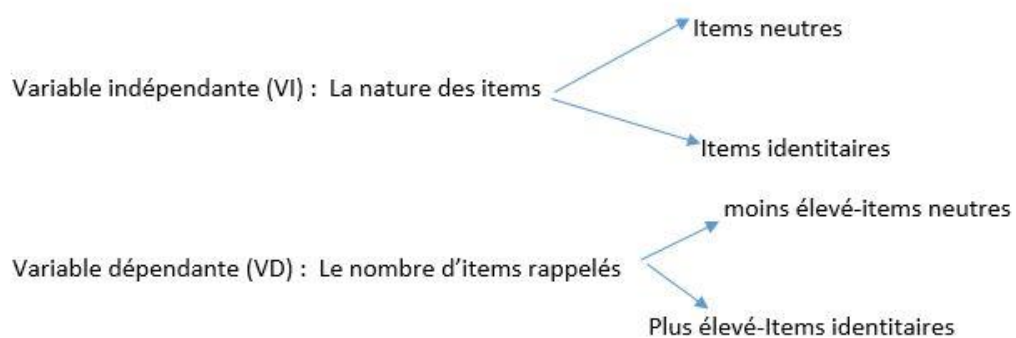
1.3. Procédure

Trois salles ont été mobilisées pour cette expérience : une salle d'attente avant la passation, une salle pour l'expérimentation et une salle post expérimentation qui servait à regrouper les participants qui avaient déjà subi l'expérience. Dans la salle expérimentale, la passation était individuelle et à l'identique pour chaque participant. Chaque fois qu'un participant entrait dans la salle, l'expérimentateur lui demandait de prendre place en face de lui et donnait la consigne verbale suivante : « vous allez suivre attentivement les titres d'une session d'informations qui sera diffusée via cet ordinateur. Après un délai de rétention de 1 minute, vous devez rappeler dans l'ordre qui vous convient le maximum de titres que vous avez retenus ». Les 12 items (titres de la session d'informations) sont regroupés en deux catégories : 6 items neutres (1- Problème de route sur l'axe Plein-Ciel Bisségoué, 2- Journée mondiale de la lèpre, 3- Consommation abusive du sel, 4- Personnes handicapées, 5- Grâce présidentielle des anciens détenus, 6- Pasteur en flagrant délit d'adultère) et 6 items identitaires (1- vol de bébé, 2- incendie au charbonnage, 3- préparation coupe d'Afrique des Nations (CAN), 4- Gabonais à l'étranger, 5- difficultés rencontrées par le département de psychologie, 6- pratiques culturelles dans la ville de Mouila). Pour éviter les effets de primauté et de récence, nous avons placé en première position trois items neutres et en dernière position trois items également neutres. Les six items en lien avec les caractéristiques identitaires des participants s'intercalent entre les trois

items du début et ceux de la fin. La durée totale de présentation des items est de 3 minutes soit 15 secondes par item. Les résultats des rappels individuels d'items sont enregistrés à l'aide d'un smartphone puis retranscrits sur papier. Pour chaque participant, on comptabilise le nombre d'items en lien avec les caractéristiques identitaires qu'il a rappelées et le nombre d'items neutres. Chaque item rappelé vaut 1 point, soit un total de 6/6 points pour les items neutres et de 6/6 pour les items identitaires.

1.4. Variables et hypothèse opérationnelle

La présente recherche a pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle, dans une tâche de rappel, plus une information est en lien avec les caractéristiques identitaires du sujet plus elle sera rappelée. Cette hypothèse théorique suggère une relation de cause à effet entre les variables suivantes :



Ainsi nous posons l'hypothèse opérationnelle suivante : lors d'une tâche de rappel libre, le nombre d'items en lien avec les caractéristiques identitaires des sujets sera plus élevé que celui des items neutres.

2. Résultats

Les résultats de la présente recherche montrent que les participants ont rappelé plus d'items identitaires que d'items neutres. En effet, 242 items identitaires ont été restitués par les participants contre 127 items neutres, soit en moyenne 4,3/6 items identitaires contre 1,27/6 items neutres (figures 1 & 2). Cette tendance générale se répercute lorsque l'on répartit l'échantillon en deux groupes homogènes : un groupe exclusivement féminin et un autre strictement masculin avec respectivement les scores de 113 items identitaires contre 58 items neutres chez les femmes et 129 items identitaires contre 69 items neutres chez les hommes (tableau).

Pour vérifier si les différences observées sont significatives ou hasardeuses nous avons eu recours au T de student. Pour ce faire, nous avons formulé deux hypothèses statistiques.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de différence significative entre le nombre moyen d'items identitaires rappelés et le nombre moyen d'items neutres rappelés.

Hypothèse alternative : il y a une différence significative entre le nombre moyen d'items identitaires rappelés et le nombre moyen d'items neutres rappelés.

Les résultats indiquent une différence significative entre le nombre moyen d'items identitaires rappelés et le nombre d'items neutres rappelés (t calculé = 2.97 ; t lu sur la table = 2.009 ; α = .05 et ddl = 58.). Ainsi notre hypothèse selon laquelle, lors d'une tâche de rappel libre, le nombre

d'items en lien avec les caractéristiques identitaires des sujets sera plus élevé que celui des items neutres a été confirmée.

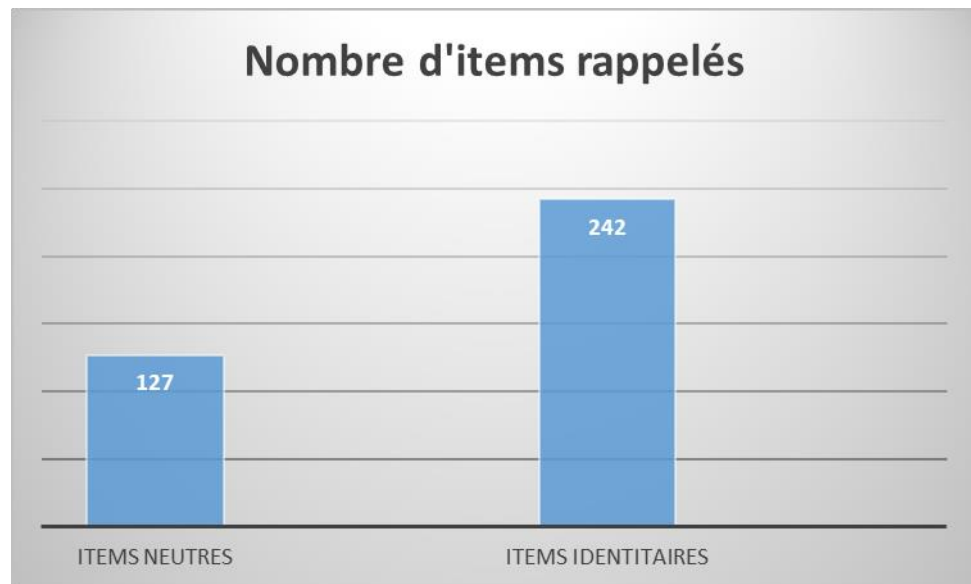


Figure 1 : le nombre d'items rappelés

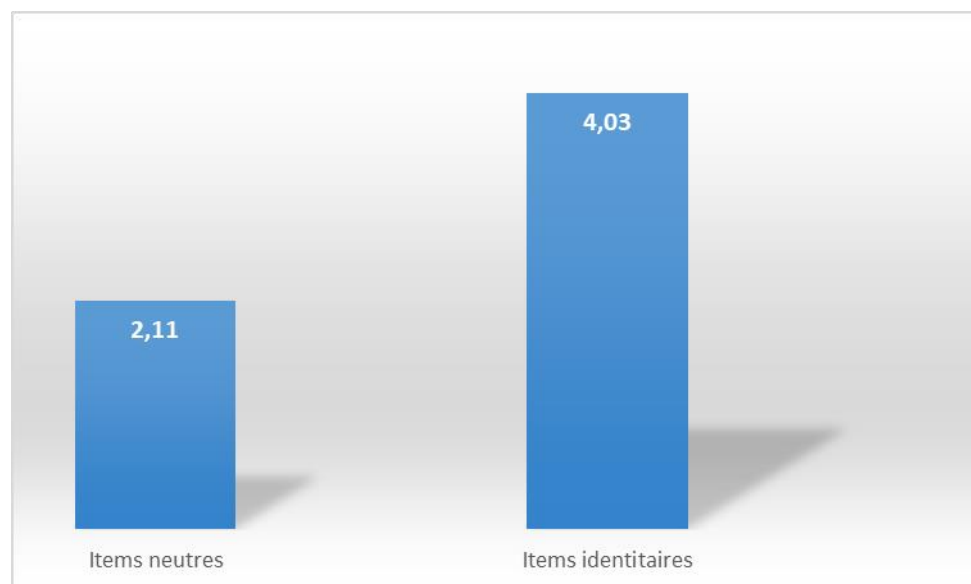


Figure 2 : le nombre moyen d'items retenus selon leur nature

Tableau : nombre d'items retenus selon le sexe.

ITEMS SEXE		
	Items neutres	Items identitaires
Hommes	69	129
Femmes	58	113
Total	127	242

Conclusion

L'objectif de la présente recherche était de vérifier l'hypothèse selon laquelle, lors d'une tâche de rappel libre, le nombre d'items en lien avec les caractéristiques identitaires des sujets sera plus élevé que celui des items neutres. Les résultats obtenus ont montré une différence significative en faveur des items identitaires (242 contre 127 items neutres). Ainsi notre hypothèse de recherche a été vérifiée.

Les résultats de cette recherche soulignent un lien entre les caractéristiques identitaires et le rappel libre des informations verbales en mémoire. Autrement dit, la rétention des informations en mémoire est tributaire d'une forme de sélection opérée par le « moi » du sujet. Nos observations consolident l'approche sociocognitive de l'identité (J. Massonnat & J. Perron ,1990) qui attribue au « moi » du sujet les fonctions de même ordre que celles des structures cognitives. En effet, le « moi » du sujet l'amène à sélectionner les items qui rappellent son vécu (milieu social et histoire personnelle). À cet égard, les caractéristiques identitaires du

sujet agissent comme une structure endogène qui assure l'orientation attentionnelle vers les items qui le concerne plus spécifiquement. En d'autres termes, les attributs du « moi » amènent le sujet à privilégier la rétention des items qui correspondent à ses expériences personnelles. De ce point de vue, on comprend parfaitement les difficultés que les participants ont éprouvées à rappeler les items (neutres) qui n'étaient pas en lien avec leurs caractéristiques sociales.

La littérature nous renseigne que plusieurs recherches s'appuient sur des facteurs tels que la nature du matériel à mémoriser (F. Craik et E. Tulving (1975), le contexte d'apprentissage (D. R. Godden et A. D Baddeley ,1975), l'ordre de présentation d'éléments à mémoriser (M. Sarah, M. Mélon, F. Colette, et M. Éric ,2017), l'effet de récence ou de primauté (J-C. Jahnke, 1962) pour expliquer les processus de mémorisation. Pour autant, ces facteurs ne suffisent nullement à inhiber la curiosité des chercheurs à explorer d'autres variables qui sous-tendraient cette activité cognitive. C'est dans cette perspective que s'est inscrite cette recherche dont les résultats soutiennent l'idée que les facteurs personnels expliquent les performances dans une variété d'activités cognitives (G. Bower, 1981 ; H. Markus et R. Zajonc, 1982 J-P. Deconchy ,1989 ; Q. Kennedy, M. Mather et L-L. Carstensen, 2004). En effet, l'ensemble des caractéristiques personnelles favorisent à la fois le stockage de l'information en mémoire, mais aussi la récupération de celle-ci. De notre point de vue, la rétention d'une information est un phénomène complexe dont les facteurs explicatifs ne peuvent se limiter aux seuls facteurs extérieurs à l'individu. En définitive, l'analyse des processus de mémorisation doit s'expliquer en

prenant en compte à la fois des données personnelles, mais aussi les facteurs inhérents à la tâche et/ou à la nature des stimuli (auditif ou visuel). Cette double action permet d'éclairer au mieux les différences individuelles dans diverses tâches cognitives, en particulier dans les tâches de rappel.

Références bibliographiques

- Allport, G-W., 1993 : *Structure et développement de la personnalité*, Paris, Delachaux et Nestlé.
- Barrouillet, P. & Camos, V., 2015 : *Working Memory : Loss and Reconstruction* ; Hove : Psychologie Press.
- Bower, G- H., 1981 : « Mood and Memory », *American psychologist*, 36, pp 129-148.
- Conway, M. A., 2005 : « Memory and the self », *Journal of Memory and Language*, 53(4), pp594–628.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S., 1972 : « Levels of processing: A framework for memory research », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), pp 671–684.
- Craik, F. I. M. & Tulving, E., 1975 : “Depth of processing and the retention of words in episodic memory”, *Journal of Experimental Psychology : General*, 104(3), pp268–294.
- Deconchy, J-P., 1989 : *Psychologie sociale. Croyances et idéologies*, Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Desgranges, B., Faraut, E., Mondou, A., Eustache, F. & Laisney, M., 2018 : « Evaluation de l'impact de l'émotion sur la mémorisation

- d'informations verbales en mémoire épisodique », *Revue de neuropsychologie*, 3, Volume 10, pp 257- 263.
- Gheloube, F., 2017 : « Importance des indices dans la récupération de l'information en mémoire : cas des élèves de 4ème année primaire, suivant le sexe et la classe d'âge », *Foro de Educación*, 15(23), pp 205-218.
- Jahnke, J-C., 1963 : « Serial position effects in immediate serial recall. », *Journal of learning and verbal Behavior*, 2(3) pp 284-287.
- Kennedy, Q., Mather, M. & Carstensen, L. L., 2004 : « The role of motivation in the age-related positivity effect » in *autobiographical memory*". *Aging and Memory*, 15(3), pp 208–214.
- Leger, L., 2012 : *Mini manuel de Psychologie Cognitive*, Paris : Dunod.
- Lipiansky, E-M., 1992 : *Identité et communication*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lockhart, R. S., Craik, F. I., & Jacoby, L., 1976 : *Depth of processing, recognition and recall*, Oxford, Uk : John Wiley & Sons.
- Markus, H-R. & Zajonc, R-B., 1982 : « Culture et le soi : implication de la cognition, émotion et motivation », *Psychologie*, no 98, pp. 224-253.
- Massonat, J.& Perron, J., 1990 : « Pour une approche multidimensionnelle de la personne », *Psychologie Française*, 35, 1, pp7-15.
- Mathy, P. & Linden, V-D., 1995 : « L'effet de l'âge et du niveau scolaire sur la sensibilité à l'interférence proactive dans la mémorisation des récits », *Bulletin de psychologie*, Numero 420, pp 10-14.

Tulving, E. , 1972 : *Episodic and semantic memory In Organization of Memory*, New York : Academic Press.

UNIVERSITÉS AFRICAINES ET LEADERSHIP FÉMININ

Chantal Palé-Koutouan

Département de Philosophie/ Université Alassane Ouattara – Bouaké,
pale_chantal@yahoo.fr

Résumé

Le genre féminin, bien qu'il détienne une sérieuse représentativité au niveau des cycles élémentaires dans les universités africaines, est en sous-effectif au grade doctoral. Les femmes chercheuses aux fonctions administratives sont rares dans un milieu où c'est le grade qui conditionne les nominations aux postes de responsabilité. La sous-effectivité des femmes dans les administrations universitaires africaines soulève la question d'équité genre et pose la problématique du leadership féminin au niveau académique. Cette réalité mérite d'être repensée en vue de la dynamisation d'un esprit d'émulation, indispensable à l'essor africain. Cet article vise à promouvoir un leadership féminin comme solution à la sous-représentativité des femmes aux postes de responsabilité universitaire, à la résolution de la problématique d'équité genre. En attendant de remédier aux écueils d'ascension académique au sein des universitaires africaines, la culture du leadership féminin se doit d'être une perspective régénératrice dans laquelle les universités africaines pourraient s'insérer.

Mots-clés : Afrique, Genre, Leadership, Université.

Abstract

The female gender, although it has a serious representation at the elementary level in African universities, is understaffed at the doctoral

level. Women researchers in administrative positions are rare in an environment where it is the rank that determines appointments to positions of responsibility. The under-effectivity of women in African university administrations raises the issue of gender equity and raises the issue of women's leadership at the academic level. This reality deserves to be rethought in order to energize a spirit of emulation, indispensable to the African development. This article aims to promote female leadership as a solution to the under-representation of women in positions of academic responsibility, to the resolution of gender equity issues. While waiting to address the challenges of academic rise in African academics, the culture of female leadership must be a regenerative perspective in which African universities could fit in.

Keywords: Africa, Gender, Leadership, University.

Introduction

En Afrique, les traditions ont fondé, pendant longtemps, une société qui obstrue tout engagement de la femme dans les activités intellectuelles, surtout universitaires. Des dispositions culturelles et sociales ont été mises en place pour la contraindre à se tenir loin des instances décisionnelles, subissant ainsi, une limitation de sa participation aux débats intellectuels. Ce sacre vient légitimer sa soumission dans un enfermement domestique. Cela ne surprend guère puisque, sur une assez longue période, des sphères d'études lui ont été fermées. Ces pratiques, justifiées et accentuées dans maintes rationalités tribales africaines, militaient en faveur des hommes, indifférents à cette sous-estimation de la femme.

En conséquence, la place que devait occuper la femme dans les universités africaines, semble s'aligner sur des canons culturels déterminant la manière de penser et de faire des individus. Elle dépendait, en réalité des décisions que certaines personnes, les hommes en l'occurrence, devaient prendre à sa place. La femme se trouve ainsi dans une relation de subordination au mépris de toute objectivité scientifique relative à sa capacité cognitive. De nos jours, ce traitement, écusant la femme dans les murs domestiques, semble être révolu. Pourtant, la femme africaine est, peu ou prou, mal intégrée dans les universités africaines où elle trouve des occasions très infimes pour exprimer son leadership.

Sa condition n'est-elle pas due au fait qu'elle doit évoluer dans un cadre institutionnel empreint des rapports masculin et patriarcal ? J-G. Tanoh n'a-t-il pas tort de penser que « la conviction masculine pour l'égalité humaine n'est pas encore ferme » (2015, p. 2) ? Une autre alternative se présente, celle du bilan des efforts consentis par la femme elle-même pour remédier à sa sous-estimation. Il s'agit donc de questionner, à nouveaux frais, le sujet de la représentativité de la femme dans le leadership au niveau de la recherche scientifique et universitaire. À la vérité, cette représentativité féminine dans les sphères décisionnelles est de plus en plus souhaitée, mais elle s'effectue, très lentement. C'est pourquoi, les contrats de performance pour la modernisation des sociétés africaines prennent en compte la perspective équité genre. L'objectif est de réussir, progresser dans le processus de la réhabilitation de la femme, victime des fausses représentations ou stéréotypes. Quelle est la contribution des universités africaines dans la résolution du problème

d'équité genre ou de l'égalité entre les hommes et les femmes, de manière à réaliser l'autonomisation de la femme ? Une perception nouvelle des capacités de la femme dans ce milieu est bénéfique à tous égards. Dans l'optique de réalisation de son épanouissement, le leadership de la femme universitaire africaine peut apporter un souffle nouveau au secteur Éducation-formation, en proie aux interminables crises. Le continent arrivera-t-il à relever les défis de son développement sans des femmes, ses africaines instruites, et intégrées dans les hautes sphères décisionnelles ? N'est-ce pas par l'instruction et l'intégration que la femme sortira-t-elle de la passivité afin de prendre part à l'évolution de l'Afrique ?

C'est à partir des méthodes analytique, historique et critique que seront révélés, l'évidence scientifique et l'héritage idéologico-culturel comme fondement des stéréotypes à l'égard de la femme (1). La perspective pour réhabiliter et pallier sa sous-représentation dans les instances décisionnelles des universités africaines permettra au leadership féminin de promouvoir les compétences humaines, celles de la femme y compris (2). Fonder le leadership féminin à l'université comme une perspective de résolution de la problématique de l'égalité des sexes et le moyen peut œuvrer à la dévirilisation des gouvernances universitaires et la pacification des campus (3).

1. Aux sources d'une société machiste : Évidence scientifique, pesanteurs culturelles et idéologiques.

La caractérisation des universités africaines, sous l'angle du rapport patriarcal qui la fonde dans leur majorité, n'est pas surfaite. Ces universités ont fonctionné avec un effectif limité de femmes scientifiquement actives.

Cependant, leur virilisation n'est que la reproduction d'un fait proprement culturel ou idéologique mondialement répandu. « Bien des ethnologues considèrent que "les rapports homme/femme" ont toujours été des rapports asymétriques, et ce aux dépens des femmes » (E. Badinter, 1986, p. 12) ; il s'agit d'un héritage sédimenté par les pesanteurs sociales qui le légitiment. En effet, les rapports de genre dans maintes cultures africaines tiennent le genre masculin pour supérieur. Ce phallocentrisme qui détermine le patriarcat résulte d'un rapport complexe qui mérite d'être examiné afin de mieux cerner les fondements, formes et variations. Ce qui implique de réactiver les principes essentialistes mis en exergue par les études de genre¹³⁴. Le genre est

« le sexe social ou la différence des sexes construite socialement, ensemble dynamique de pratiques et de représentations, avec des activités et des rôles assignés, des attributs psychologiques, un système de croyances » F. Thébaud (2007, p. 114).

Toute société humaine se compose de personnes reconnues distinctement par deux sexes différents : le sexe masculin et le sexe

¹³⁴ « La littérature anglo-saxonne utilise le terme de "*gender*" pour qualifier les différences sociales de sexe. Ce terme a été traduit en français par "*genre*", mais n'a pas toujours un sens bien défini, en tout cas pas toujours identique. Le genre renvoie à un système social de différenciation et de hiérarchisation qui opère une bi-catégorisation relativement arbitraire dans le continuum des caractéristiques sexuelles des êtres humains. Parler de stéréotypes de sexes, de rôle de sexe, d'inégalités entre les sexes, de discriminations fondées sur le sexe, etc., est en général suffisamment clair en français. Cependant, l'approche anglo-saxonne, comme l'approche européenne, tant dans leurs analyses que dans leurs préconisations, emploient assez systématiquement ce terme de "genre". Voir Le Feuvre, N. « La féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne; voie de transformation ou de recomposition du "genre" ? » in P. Aiach, D. Cebe, G. Cresson et C. Philippe (dir.) *Femmes et hommes dans le champ de la santé : Approches sociologiques*, Rennes, EHDESP 2001, p. 197-228.

féminin. Ces catégories sexuelles dans l'espèce humaine se désignent indistinctement sous l'appellation genre qui renvoie à l'Homme avec grand "H", c'est-à-dire l'Humain. Pour comprendre l'avènement et la consolidation des stéréotypes dans l'acception genre, une incursion liminaire en biologie est indispensable.

Au cours de la vie végétative dans les entrailles maternelles, chaque enfant présente une proéminence, une nudité formée d'une sorte de fente bordée par deux bourrelets. Chez la jeune fille, cette proéminence demeure très petite et devient le clitoris et la fissure se transforme en canal vaginal et le bourrelet donne naissance aux lèvres. Chez le garçon, la proéminence se transforme en organe aux dimensions importantes qu'on appelle le pénis. La fissure se ferme presque. Il reste le petit passage du canal urétral. Plus tard, les bourrelets, alors replis de peau forment les testicules qui grossissent jusqu'à former cette partie de l'appareil masculin qu'on nomme le scrotum.

Sans connaître grande chose de la biologie, les anciens avaient l'intuition d'une vérité fondamentale, à savoir que la femme et l'homme sont différents. Cette différenciation est aussi nette que prononcée. Elle est d'ailleurs perceptible dans l'acte sexuel. La femme est le creuset qui reçoit le précieux minerai de la vie. L'homme est la force positive qui secrète ce minerai. Autrement dit, l'homme est la source de la vie, quoique la femme soit celle qui porte cette vie. Le christianisme montre, effectivement que la femme est tirée de l'homme :

« Alors l'Éternel Dieu fit tomber un profond sommeil sur l'homme (...); il prit une de ses côtes, et referma la chair à sa place. L'Éternel Dieu forma une femme de la côte qu'il avait prise de l'homme ; et il

l'emmena vers l'homme. Et l'homme dit: voici cette fois celle qui est os de mes os et chair de ma chair! On l'appela femme parce qu'elle a été prise de l'homme » (*La Sainte Bible*, Genèse 2, 2013, p. 5).

Dieu met fin à la solitude de l'homme en créant la femme qu'il lui présente comme la compagne idéale. L'homme et la femme, tous deux, le fruit de l'imagination de Dieu sont façonnés pour accomplir différentes tâches devant conduire au même but : "la volonté de Dieu". La femme est créée pour assister l'homme dans l'accomplissement de la vision divine. Elle est appréciée, originellement dans la posture de l'assistante : la posture de l'humilité. En ce sens, la soumission de la femme à l'homme se conçoit dans les trois religions du Livre comme un commandement divin. Elle vient du fait que la femme est la moitié de l'homme. Cette moitié ne peut prendre une ascendance. Se marier, c'est retrouver son autre moitié. Et, depuis des millénaires, les sociétés se sont opposées avec véhémence à l'instauration de relations justes entre l'homme et la femme. Thomas d'Aquin ne s'oppose pas à ce verdict. Il laisse entendre que cette supériorité de l'homme sur la femme était déjà un fait dans le Jardin d'Éden, et qu'elle se serait perpétuée même si le péché n'avait pas eu lieu : « La femme est un être occasionnel et accidentel » (Thomas d'Aquin, 1990, p. 211).

Ici, la femme peut se concevoir comme étant créée pour répondre, d'abord et avant tout, à une nécessité du genre masculin. Tandis que l'homme est créé selon le cœur de Dieu, la femme est créée selon le cœur de l'homme. C'est pourquoi, en la voyant il s'exclame : « voici celle qui est os de mes os et chair de ma chair ! » (*La Sainte Bible*, Genèse 2, 2013, p. 5). Autrement dit, la femme existe parce que

l'homme en a besoin pour réaliser pleinement son existence. Elle est pour l'homme une aide. Ontologiquement, la femme est le complément de l'homme, c'est-à-dire que sa présence aux côtés de l'homme en fait un être équilibré. Cette asymétrie est alimentée par certains philosophes qui affirment explicitement la "*domination incontestée*"¹³⁵ des hommes sur les femmes.

Aristote, Machiavel, Schopenhauer ne conçoivent pas l'intégration de la femme africaine à l'université, encore moins, le leadership féminin ou la problématique d'équité genre ; mais certaines de leurs réflexions peuvent nous aider à conceptualiser ces rapports. Ils insistent sur le fait que la femme demeure toute sa vie durant un grand enfant, elle constitue une sorte d'étape intermédiaire entre l'enfant et l'homme, qui est le véritable humain. La femme ne devient libre que par l'homme ; c'est pourquoi, l'homme demande sa main et on dit qu'il la délivre.

Ainsi, nous pourrions soutenir avec ces philosophes que si la femme veut s'instruire, c'est là un des progrès les plus déplorables de l'enlaidissement général. Puisque « le seul aspect de la femme révèle qu'elle n'est destinée ni aux grands travaux d'intelligence, ni aux grands travaux matériels (...), elle n'est faite ni pour les grands efforts, ni pour les peines » (A. Schopenhauer, 2007, p. 3). La femme n'aurait pas sa place à l'université. Il en va de même pour Aristote, pour qui, dans

¹³⁵ La *domination incontestée*, c'est un système dissymétrique et inégal dans lequel l'homme ayant servi de référence unique pour penser l'universel humain et en se considérant longtemps dans les rapports sociaux comme dominant. Extrait de la présentation du colloque interdisciplinaire "le genre comme catégorie d'analyse." Colloque organisé par le RING, les 24 et 25 mai 2002, Université Paris 7- Denis.

toutes les espèces, le mâle l'emporte sur la femelle. Il n'y a point d'exception pour l'espèce humaine : « Si on admet que le mâle est un principe de puissance et une cause, que le mâle est caractérisé par une certaine puissance, la femelle l'est par absence de cette puissance » (Aristote, 1962, p. 24).

Avec l'humanisme, l'élan vers la science et l'émancipation universelle hors du joug de l'Église, le statut de la femme aurait pu être pensé différemment. On aurait pu s'attendre qu'à partir de la Renaissance, le verdict aristotélicien affiche sa caducité. Il n'en fut rien.

Pour Érasme (2018, p. 32), la femme est purement et simplement bornée¹³⁶. Machiavel, sans faire forcément de la femme le sujet de sa réflexion sur l'État, l'assimile à la "fortune", qu'il considère comme la « déesse des Hasards », une puissance récalcitrante, méritant que le prince lui inflige sa virtuosité, c'est-à-dire, un traitement masculin, souvent enclin à la violence et à l'audace, pour la réguler afin de stabiliser le pouvoir. « Parce que la fortune est femme, et qu'il est nécessaire de la battre et de la maltraiter, pour la tenir sous sa dépendance », N. Machiavel, (2017, p. 113). Machiavel identifie la fortune et la femme comme deux forces qui défient l'homme durant son existence.

En politique, l'homme est amené à épouser ou à s'accommoder

¹³⁶ Érasme pense que la femme est un animal dont il ne fallait rien attendre de mieux. Voici ce qu'il dit : « Classer la femme parmi les êtres doués de raison, il ne faut pas signifier autre chose que l'insigne folie de ce sexe. Qu'une femme, par hasard, ait envie de passer pour sage, elle fait redoubler sa folie (...) Le singe reste toujours singe dit l'adage grec, même sous un habit de pourpre. Pareillement, la femme a beau mettre un masque, elle reste femme, c'est-à-dire folle ». Érasme, in *Éloge de la folie*, (2018, p.36).

des variations de la fortune pour stabiliser son pouvoir. Pour réussir sa vie sociale, l'homme a besoin d'épouser la femme afin de lui imprimer sa vision. Le florentin pense que toutes ces deux partenaires de l'homme, (la fortune et la femme) sont caractérisées par la passion. Il doit donc les affronter prudemment. Parce qu'il pense que l'homme doit toujours se méfier, autant de la fortune que de la femme, l'on peut conclure que Machiavel n'est pas partisan de l'égalité entre l'homme et la femme. Il ne peut, conséquemment adhérer à l'idée de la responsabilité féminine. Car, incirconspecte, comme "*fortuna*", Machiavel pense que la femme mérite moins la confiance que l'éducation par le rudolement.

Spinoza, dont la modernité fait aujourd'hui l'objet de tant de louanges et dont l'audace faisait frémir ses contemporains, considère que les femmes doivent être tenues éloignées de tout gouvernement afin de profiter d'une quiétude dans la gestion paisible des affaires politiques. Sa position tranchée se rapportant au leadership féminin en politique, se fonde abusivement sur des "leçons de l'expérience"¹³⁷. Cela fait penser, dans une certaine mesure, que cet avis spinoziste sur le gouvernement de la femme concerne aussi l'université, déjà que la condition de la femme l'en a longtemps éloigné. Cette condition dérive

¹³⁷ Au XVII^e siècle, il apparaît que jamais les hommes et les femmes n'ont partagé le pouvoir politique de façon paisible. Dans les États qui ont connu de longues périodes de paix, les femmes sont dominées. Selon la légende, les amazones qui régnèrent à l'exclusion des hommes, le purent seulement qu'en tuant les bébés mâles à la naissance. Aussi cette phrase de Spinoza : « si les femmes étaient, de par la nature, les égales de l'homme, (...), si en force de caractère et intelligence, les femmes se distinguaient au même degré que l'homme, l'expérience de la politique le proclamerait bien. Spinoza, in *Traité politique*, chapitre XI, §4.

de la faiblesse naturelle féminine. Ainsi, la faiblesse des femmes atteste de la typologie de la conceptualisation de la problématique sociale de l'université qui se conforte dans l'immobilisme face à l'intégration des femmes. Ce qui fait penser que cette institution n'est pas un ensemble homogène.

Ces philosophes alertent leurs contemporains sur les risques que fait courir la civilisation en empruntant cette voie. Chacun d'eux riposte de manière puissante et profonde aux meilleurs arguments que leurs contemporains ont avancés. Dans leur controverse, ils redéfinissent les enjeux du bouleversement que le monde tend à accomplir dans cette relation millénaire, c'est-à-dire l'égalité entre les hommes et les femmes, y compris la place de la femme dans le leadership à l'université. Selon S. Essane (2001, p. 46), « l'université reste par sa culture immanente structurante, aliénée aux sociétés ».

L'attitude des hommes telle qu'elle a subsisté ne semble pas émaner d'une délibération pour les conditions de justice et d'utilité sociale. C'est l'état primitif d'esclavage qui s'est perpétué à travers une série d'adoucissements et de modifications dues aux mêmes causes qui ont de plus en plus poli la rudesse des manières et soumis, dans une certaine mesure, toutes les actions des hommes au contrôle de la justice et à l'influence des idées d'humanité. Les déterminations sociales des femmes africaines à l'université s'expriment essentiellement au niveau idéologique et culturel, c'est-à-dire au niveau d'une réflexion spontanée des conditions de la nature de la femme. S. Essane, (2001, p. 80) pense que l'université « existe en vertu d'une loi et

de traditions ; elle suppose (...), des comportements stéréotypés et hautement différenciés, véhiculés moins par le règlement que par l'usage. Elle dispose d'un ensemble de rites ». Son avis permet de saisir l'idéologie dans le mode, la place et l'objet que les groupes dominants, le genre masculin, assignent à la visibilité de la femme africaine à l'université.

Nous nous trouvons dans une situation où la nomination de la femme dans les fonctions universitaires reste exceptionnelle. Naturellement limitée par les contraintes de sa féminité, elle subit les frasques de certains préjugés, encore difficilement réfutables. À y regarder de près, les universitaires africaines, à l'image des femmes des autres secteurs, sont déterminées à s'émanciper. Elles mettent tout en œuvre pour réaliser le rêve de leur autonomisation et leur indépendance. Betty Mould Iddrisu, dirigeante ghanéenne accomplie, pour les y encourager affirme :

« Il y a une dure réalité attachée au leadership des femmes en Afrique. J'en ai rêvé et je l'ai vécue. Graduellement, les femmes ont passé outre les barrières historiques qui (...) limitaient leur ascension vers les plus hauts sommets du pouvoir et du leadership dans les secteurs importants de la société ». Betty Mould Iddrisu, (pambazuka.org/fr/gove, 2012).

Aujourd'hui, quoique minoritaires à poursuivre l'ambition de s'affirmer ouvertement, les femmes africaines se rendent visibles dans les sphères sociales les plus représentatives. Nous nous rendons compte que les analyses des philosophes à propos de l'égalité des genres sont devenues caduques. Elles ne valent que pour relater les rapports personnels de ces penseurs aux femmes. Rapports qui passent, d'ailleurs pour absurdes.

La marque de la croissance difficile de la femme universitaire africaine, justifiant sa sous-représentation dans les fonctions universitaires, ne peut pas être brutalement effacée. Toutefois, la problématique de sa supposée nullité, qui prétend expliquer cette sous-représentation dans les fonctions universitaires, est incompatible avec la civilisation moderne. Tel que le fait remarquer S. Essane (2001, p. 86), « la problématique institutionnelle des universités en Afrique a comme pour lien un héritage historique : c'est la permanence d'un archaïsme institutionnel destiné à disparaître ». De façon générale, la sous-estimation de la femme africaine à l'université est aujourd'hui dépassée au regard des mutations quantitatives intervenant dans ce milieu. Actuellement, les questions qui se posent dans le cadre de la réforme L.M.D (Licence, Master, Doctorat), telle, la discussion sur la pluridisciplinarité souhaitable au niveau des Masters, les décisions « prises par les États en termes de quota de représentation des femmes dans les instances dirigeantes » J.G. Tanoh (2015, p. 2), ou la question de la parité, n'autorisent-elles pas la participation de la femme africaine au débat ? Comment pourrait-elle y contribuer, si son leadership reste encore ombragé dans ce milieu de la haute « intelligentsia » qu'est le milieu universitaire ?

La préoccupation actuelle consiste à rechercher les moyens à attribuer aux universités africaines pour qu'elles remplissent mieux leurs diverses missions, sans oublier d'œuvrer pour asseoir la parité hommes/femmes en Afrique. La société dite moderne, appuyée sur des données superficielles du système traditionnel africain, a durablement entretenu le préjugé tenant la femme africaine pour un simple être

domestique. De fait, l'on a pensé que la femme africaine n'a de valeur que dans le foyer. Mais, même dans la véritable tradition africaine, la femme tient, depuis toujours, une place de choix. Elle se conçoit, d'ailleurs comme le véritable chef de la famille, parce qu'elle est dotée de la capacité de procréation contrairement à l'homme. Ainsi, la lutte pour l'égalité entre les genres est, en réalité, la lutte pour hisser la femme au sommet. Cette réalité est vérifiable dans la société traditionnelle. Son rôle, capital et diversifié, se détermine suivant les pays, les régions, les coutumes ethniques et ses propres capacités. Ce qui fait qu'elle demeure toujours ce pilier de la société, méritant d'être reconnu et valorisé. Comment l'université résout-elle le problème d'inégalité entre les genres, masculin et féminin, sans risquer d'hypothéquer le destin de la haute culture dans les universités africaines ?

2. Leadership féminin, une perspective d'équité genre et d'autonomisation de la femme à l'université

Le « leadership » est un terme composé, emprunté à la langue anglaise. Son radical « leader » lui confère toute sa signification dans le présent propos. Un leader est un meneur, un rassembleur, un communicateur, ouvert au changement, etc. L'habileté avec laquelle le leader amène les gens à sa cause ou à une cause commune, tout en faisant prévaloir la bonne ambiance est le leadership. Autrement dit, le leadership est l'expression du charisme organisationnel par lequel le leader amène les autres à s'acquitter de leurs tâches afin d'atteindre l'objectif. Le leadership

et la démarche managériale¹³⁸ s'apparentent sur certains points, sans toutefois se confondre. Cet article n'est pas le lieu de leur différenciation, au risque de nous détourner de la problématique initiale : le leadership féminin comme une autre condition de la responsabilisation de la femme universitaire, pour sa meilleure visibilité, afin de résoudre les inégalités liées au genre dans ce milieu. Pourquoi penser le concept de leadership au féminin et comment contribue-t-il à instaurer l'équité genre dans les universités africaines ?

A priori, le concept de leadership n'est pas marqué par la spécification sociologique de genre, permettant de le catégoriser comme propre à l'humain de sexe masculin ou féminin. En effet, toute personne qui, indépendamment de son sexe, témoigne d'un charisme ou de compétences organisationnelles, profitables à l'atteinte d'un objectif, est un leader. « Les leaders sont des deux sexes, de tous les âges, races, groupes possibles » (D. Carnegie, 1995, p. 23). Le concept de leadership s'appréhende initialement comme un concept asexué, transcendant les cadres temporels, identitaires, sociaux, etc. Appréhender ce concept dans une acception féminine émane certainement de cette opposition historique des relations entre hommes et femmes, que E. Badinter (1986) expose dans son œuvre *L'un est l'autre*, des relations entre hommes et femmes.

¹³⁸ La démarche managériale ou le management est l'ensemble des techniques de gestion ; d'organisation et d'administration logiques d'une entité organisationnelle. Le management consiste à conduire une équipe à atteindre un objectif fixé. Management et Leadership coïncident sur bien des points, - le fait d'avoir une vision et des caractéristiques, d'exercer une fonction, de développer une relation collaborative-, autorisant d'en faire, parfois un amalgame.

Telle qu'elle décrit cette relation, il existe, au départ, « la complémentarité originelle des sexes » (D. Carnegie, 1995, p. 23), c'est-à-dire que l'homme avec petit "h" et la femme, prennent tous part à la gestion de la vie quotidienne, selon les attributions sociales de chacun. Afin de réaliser la vision sociale commune, à partir de leurs attributions particulières, l'homme, tout comme la femme, s'attachent à l'exercice d'un charisme d'exception. L'on en déduit que, ni l'homme ni la femme, ne revendique la paternité du charisme d'exception ; les deux entités étant des leaders dans leurs domaines d'activité respectifs. L'homme et la femme, en se répartissant les portions distinctes du pouvoir social, partagent le sens du leadership. Puis, s'instaure la confiscation de tous les pouvoirs au profit des hommes, promue dans le moment historique patriarcal. La persistance de ce courant historique, attaché à la virilisation de tout ce qui est de l'ordre de l'efficacité et du pouvoir, permet d'imaginer que le leadership, qualité organisationnelle, pouvoir d'action, n'échappe pas à cette détermination. Mais, récemment, la féminisation du concept de leadership, aux fins de résoudre l'équation genre, fait penser à une réponse des féministes à la masculinisation de tout, sous l'ère patriarcale. Le leadership féminin ressemble à la conversion du concept au féminin, dans le contexte de la lutte pour la reconnaissance de la dignité et des droits de la femme. Autrement dit, le leadership au féminin consacre la mort du patriarcat absolu que Badinter (1986, p. 101) caractérise comme l'époque de « l'un sans l'autre » : le temps de l'hégémonie masculine. L'ère de la démocratisation est favorable à la promotion de l'égalité des compétences et partant, à celle des pouvoirs. Mieux que la

complémentarité d'antan, l'on assiste aujourd'hui à l'identification des sexes à la tâche : « L'un est l'autre » (E. Badinter, 1986, p. 241). C'est l'ère de l'androgynie.

À l'ère de la démocratisation, les préoccupations humaines s'orientent vers le nivellement des compétences. Il s'agit, pour les femmes, de sortir de l'isolement où les principes serviles des traditions les avaient enfermées ; d'œuvrer pour insuffler une nouvelle dynamique à leurs rapports avec le genre opposé, de sorte à atteindre l'équité genre, l'égalité des chances dans l'activité, etc. Encourager les femmes à se former, à entreprendre et à interagir, bref, à adhérer à toutes choses utiles à la construction de leurs personnalités et à leur autonomisation, telle est l'urgence contemporaine. Sous cette ère, la femme africaine peut, à l'instar des femmes des autres contrées du monde, faire et/ou occuper toutes les fonctions qui étaient autrefois réservées uniquement à l'homme, et y exceller. Elles sont assez représentatives, les femmes interagissant dans les instances sociales et politiques, quoiqu'il leur reste encore beaucoup à faire pour se hisser massivement au sommet. L'on dénombre des femmes africaines ministres, parlementaires, représentantes des collectivités locales, des structures éducatives, sanitaires, entrepreneures dans plusieurs domaines, etc. Cette classe de femme se rencontre dans presque tous les États africains. Le cas exemplaire d'Ellen Johnson Sirleaf, la première femme africaine élue au suffrage universel à la tête d'un État africain est significatif. Grâce à son leadership politique, la Présidente Ellen Johnson Sirleaf garde l'État libérien post-crise stable pendant douze années (2006-2018). Par ailleurs, La politique du genre menée par l'État rwandais à

partir de 1994 n'est pas moins édifiante. Plaçant la question des droits de la femme au cœur de sa reconstruction post-crise, le Rwanda facilite ainsi la promotion du leadership politique et des droits des femmes. Il en résulte en 2008, une représentativité exemplaire des femmes au Parlement rwandais (56% des parlementaires sont des femmes). Ces exemples de l'histoire récente de l'Afrique confortent dans l'idée que la promotion du leadership féminin est fondamentale pour la visibilité de la femme africaine, et la femme en général. Ainsi, presque toutes les sphères sociales et professionnelles s'accommodent de cette attitude de modernité. Pourtant, les universités africaines ne semblent pas encore s'approprier cette révolution dans la relation asymétrique entre les genres. Autrement dit, l'argument persistant de la difficile ascension de la femme au milieu de la recherche comme prétexte de la sous-représentativité féminine aux fonctions universitaires serait caduc. Il est évident que le pourcentage de femmes universitaires est faible sur presque tout le continent. En dehors du Lesotho et du Cap vert d'où l'on enregistre en 2016, respectivement 55,7 et 52 pour cent de femmes dans le secteur des recherches scientifiques, seulement 5,8 y étaient représentées en Guinée. Toutefois, celles qui sont présentes dans le milieu universitaire ne sont pas toujours associées à l'administration. L'Université Alassane Ouattara, en Côte d'Ivoire, compte près de 70 femmes chercheuses en cette année 2019. Et, seulement 4 d'entre elles sont promues à un poste de responsabilité, soit un taux de 2,8%.

Aujourd'hui, même si la femme universitaire africaine gère difficilement le stress famille/carrière, justifiant la lourdeur dans son

évolution professionnelle, cela ne signifie pas qu'elle manque de ressources intellectuelles et d'aptitudes physiques pour assumer des charges administratives. Autant il est prouvé qu'elles assurent qualitativement les importantes responsabilités qui leur échoient dans l'administration publique générale, les rares femmes promues à des postes décisionnels dans les universités font leurs preuves. Nous avons l'expérience édifiante de Ramata Ly-Bakayoko, en Côte d'Ivoire. Pendant près de quatre années, cette femme leader dirigea l'Université Félix Houphouët Boigny (UFHB) de Cocody (2012-2016), entretenant un exemplaire climat de cohésion sociale au sein de l'institution. Une telle maestria féminine mérite d'être vulgarisée dans les universités africaines.

Parce qu'elle progresse difficilement au niveau de la recherche scientifique, la femme universitaire africaine mérite de profiter des stratégies nouvelles pour son autonomisation et aussi pour s'inscrire dans la perspective de l'égalité entre les hommes et les femmes. En dehors de l'évaluation scientifique internationale du Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES), qu'elle subit au même titre que les universitaires de sexe masculin, il serait, peut-être opportun d'instaurer une évaluation spéciale du leadership de la femme (ses compétences et ses performances). Cette pratique faciliterait son insertion, et aiderait aussi à juguler la question de la discrimination genre qui prévaut dans ce domaine. À dire vrai, il n'est pas impossible de trouver des universitaires entreprenantes et dynamiques dont l'ascension est ralentie.

Si tant est qu'aujourd'hui, les universités africaines sont amenées à penser leur perfectionnement tout en visant l'amélioration de la qualité de

leur fonctionnement, il ne faut pas oublier que la femme africaine, vulnérable, est aussi une entité au cœur de cette démarche qualité. Réussir le challenge de la parité à travers la promotion du leadership féminin est un pas significatif vers la modernisation des universités africaines.

3. Leadership féminin et modernisation des universités africaines

Les grands philosophes, même les plus optimistes quant à la nature humaine, ont, massivement cautionné la subordination de la femme à l'homme. Peut-on, sur cette base, dire que la femme n'a pas sa place dans la gouvernance des universités ?

Platon avait pour souci de faire partager aux femmes, l'instruction des hommes. Dans le livre V de *La République* (1991, p. 203-211), il essaie de déterminer si par nature, les hommes et les femmes peuvent pratiquer les mêmes activités. Il semble évident que la nature de la femme ne se confond pas avec celle de l'homme. Mais, l'hypothèse d'une différence de nature entre les hommes et les femmes ne tient, certainement pas, en raison d'une différence de fonctions. Pour poser cette différence, il convient de la fonder absolument ; or jusqu'ici cette différence de nature demeure relative et ne peut être déterminée par rapport à une fonction spécifique. La différence de nature entre les hommes et les femmes ne se fonde-t-elle que sur les dons naturels ?

Platon s'interroge sur le talent naturel ; le don naturel est associé au don d'apprendre et de retenir. Celui qui est doué à l'exercice de la pensée domine les forces du corps. Il n'y a pas en réalité d'occupation relative à l'administration de la cité qui appartienne à une femme ou à un homme en raison de son sexe; les dons naturels sont répartis de manière semblable

dans les deux genres. « Il n'est aucun emploi concernant l'administration qui appartient à la femme en tant que femme ou à l'homme en tant qu'homme ; au contraire les aptitudes sexuelles sont réparties entre les deux sexes et il est conforme à la nature que la femme, aussi bien que l'homme participe à tous les emplois » (Platon, 1991, p. 210).

Nous pouvons nous accorder avec Platon, même s'il n'aborde pas directement la question de l'intégration de la femme africaine au leadership universitaire. Par ailleurs, J. Shabani qui le fait, considère que l'intégration de la femme africaine au leadership universitaire ne peut avoir de sens que si elle appelle aussi à une réflexion et, au-delà de celle-ci, à des initiatives sur les transformations politiques qu'elle requiert dans la gestion même des universités africaines : « En effet, les études menées sur l'organisation, le fonctionnement et la gestion dans les universités et les centres de recherches révèlent une série de faiblesses et de dysfonctionnements dus notamment à une absence de politique » J. Shabani (1995, p. 13).

Les universités africaines qui, à l'occasion de l'« américanisation de l'enseignement supérieur » E. Badinter (2011, p. 43), sont en train de réformer leurs cursus selon le schéma L.M.D (Licence, Master, Doctorat) doivent aussi pouvoir bénéficier de modalités de pilotage renouvelées, plus souples et plus efficaces, pour être à même de mieux répondre aux exigences accrues de diversification et de réactivité que requiert la meilleure intégration de la femme africaine dans le tissu des leaders universitaires. C'est pourquoi, les politiques universitaires doivent prendre des initiatives, en créant les conditions de gestion plus inclusives de

l'institution et par là même, avoir une responsabilisation plus grande à l'égard des choix susceptibles, qui puissent intégrer les femmes africaines.

Pour poursuivre avec Platon, il considère que le bon clivage entre les hommes n'est pas dans la différence des sexes, mais dans celle des aptitudes. On le pressent dans nombre de ses dialogues, mais c'est flagrant dans ses textes politiques, comme *La République*, et *Les Lois*. Pour lui, l'expérience l'a prouvé à Sparte, des jeunes femmes bien nées sont incontestablement supérieures, moralement, physiquement et intellectuellement à la grande masse des hommes du commun. C'est pourquoi, il estime préférable, pour le bonheur de l'État, de reprendre le problème et de le remettre d'aplomb en prescrivant sans distinction ces pratiques aux femmes comme aux hommes. Malgré sa condition d'être vulnérable, la femme d'élite doit participer à la défense, voire à la direction de la cité : « Le législateur doit légiférer complètement, et non pas seulement à moitié. En se désintéressant du sexe féminin pour ne se préoccuper que du masculin, il laisse le premier s'abandonner à la mollesse, il le perd en lui permettant une telle vie ; enfin de compte, il prive son État de la moitié de son bonheur » (Platon, 1950, p. 889).

Pour Platon, il existe des femmes douées pour exercer l'activité de gardien de la cité. Il faut les choisir à cet effet pour qu'elles travaillent avec des hommes du même genre. Instituer une telle loi n'est pas irréalisable puisqu'elle est conforme à la nature. De plus, cette législation est la meilleure pour une cité, puisqu'elle met ensemble les meilleurs des hommes et des femmes. Si nous voulons qu'un État soit bien gouverné, il faut que les meilleurs occupent les fonctions qui leur conviennent. Et si

nous voulons que les meilleurs occupent ces postes, il faut faire appel aux meilleurs des hommes et femmes. Par analogie aux universités africaines, si nous voulons de meilleures universités, il importe d'intégrer les meilleurs des deux sexes. Nous le voyons, la position de Platon suffit, à elle seule, pour compromettre tout consensus et toute continuité dans la tradition misogyne. Cette attitude matricielle de Platon ouvre directement sur toutes celles qui touchent à la modernisation dont l'édifice universitaire africain est amené à faire de profondes refontes.

C'est pourquoi, l'université africaine doit se transformer. En l'occurrence, se transformer ne consiste pas à adapter l'université aux données les plus contingentes et les plus éphémères du présent, ni même à mettre en conformité des campus avec les exigences contemporaines en matière d'équipement, de sécurité, voire de confort d'étude et de recherche mais plutôt décider de l'intégration des femmes dans tout le système de fonctionnement des universités. Cette intégration des femmes africaines à l'université constitue des principes et des valeurs qui sont ceux du changement. Il s'agit, non seulement d'apporter aux universités africaines la liberté et l'égalité dans la formation, dans la transmission du savoir, mais surtout, dans la gestion de cette sphère de développement et d'intégration. Il est de toute évidence que les principes mis en jeu n'expriment pas simplement le présent dans ce qu'il a de fugace. Les universités africaines doivent s'accorder avec elles-mêmes en se transformant. Elles doivent penser à restaurer leur mode de fonctionnement, aussi bien que leurs finalités. Cela passe par un approfondissement de ce qui implique pour elles le choix des valeurs

principielles qui sous-tendent leur manière de concevoir leur condition d'existence.

Il serait intéressant de dépasser la pensée misogyne afin que ceux qui, aujourd'hui encore, s'obstinent à estimer que les femmes africaines n'ont pas leur place dans la gestion des universités se rendent compte qu'ils ne savent vraiment pas ce qu'ils font et soient sûrs de se tromper de question puisque l'université doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.

Conclusion

Les Africains doivent éliminer l'une des principales causes de l'altération du lien social en adoptant une mesure révolutionnaire et en reconnaissant comme principe, l'accès des femmes africaines au leadership universitaire. Il s'agit de modifier les codes de nomination aux postes et certainement, les procédures d'évaluation pour ce faire. À ce niveau, il serait intéressant d'instituer, par exemple, une évaluation adossée à la démarche qualité. Si tant est que les universitaires sont en même temps désignés pour gérer la vie administrative de leurs institutions, il serait intéressant d'évaluer aussi leurs compétences et qualités humaines. Ce qui permettrait de construire des universitaires compétentes, intelligentes et humaines. À la vérité, cette piste serait exploitable pour la résolution du problème de stabilité sur les campus, qui conduisent parfois à problématiser le leadership des administrateurs de l'institution. Ces procédures susceptibles d'ouvrir une brèche favorable, pourraient faire des Africaines d'excellentes mères, mais aussi d'excellentes responsables universitaires.

L'Afrique doit résoudre, définitivement, le problème de la visibilité de la femme pour une mise en place d'une nouvelle société. Elle doit consolider la réalisation théorique et pratique du principe d'égalité culturelle de l'homme et de la femme, principe qui pourrait alimenter les facteurs évolutifs de l'émancipation de la femme africaine.

Considérant la responsabilisation de la femme africaine universitaire comme essentielle, il faut dépasser les préoccupations d'ordre physiologique qui ont longtemps prévalu. Il est temps d'abandonner les préjugés serviles sur la femme et son physique pour sonder et appréhender ses aptitudes sur les plans, moral, spirituel, intellectuel, économique, etc. Il faut voir dans le leadership de la femme africaine universitaire un moyen essentiel de pacification des campus, au regard des tensions syndicales récurrentes, confortant l'opinion de la virilisation de ce milieu. Tout, bien considéré, l'Afrique peut espérer beaucoup en relevant les défis, à la fois, d'équité genre et de stabilité de ses universités.

Références bibliographiques

Aristote, 1962 : *La Politique*, trad. J. Tricot, Paris, Vrin.

Badinter E., 2011, *Le conflit, la femme et la mère*, Paris, Livre de Poche.

Badinter e., 1986 : *L'un est l'autre, des relations entre hommes et femmes*, Paris, Odile Jacob.

Castoriadis C., 1975 : *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

Dale C., 2008 : *Comment trouver le leader en vous*, traduction par Didier Weyne, Paris, Le livre de poche.

- Debbasch C. : 1971 : *L'Université désorientée : autopsie d'une mutation*, Paris, PUF.
- Érasme de R., 2018: *Éloge de la folie*, trad. Jean-Christophe Saladin, Paris, Ed. Les Belles Lettres.
- Essaï S., 2001: *Une sociologie de l'université en Afrique*, Abidjan, PUCI.
- Hunt L., 2013 : *L'invention des droits de l'homme. Histoire, Psychologie et politique*, trad. S. Kleiman-Lafon, Paris, Nouveaux Horizons.
- La Sainte Bible*, 2013 : trad. Louis Second, Dallas, Franchrix Publishers.
- LEIF J., 1970 : *Philosophie de l'éducation*, Paris, Delgrave.
- Machiavel N., 2017 : *Le Prince*, trad. Albert t'Serstevens, Paris, édition j'ai lu, Librio.
- Maingueneau D., 2004 : *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « U Lettres ».
- Aïach P. (dir.), CEBE D., Cresson G. et Philippe C., 2001 : *Femmes et hommes dans le champ de la santé : Approches sociologiques*, Rennes, Éditions ENSP.
- Platon, 1950 : *Œuvres complètes*, trad. Léon robin, paris, Gallimard.
- Platon, 2016 : *La République*, trad. Georges Leroux, Paris, Garnier-Flammarion.
- Ring, les 24 et 25 mai 2002 : Présentation du colloque interdisciplinaire, *le genre comme catégorie d'analyse*, organisé à l'Université Paris 7-Denis.
- Shabani John, 1995 : *Gestion de la Recherche dans les universités africaines*, AUA.

Schopenhauer A., 2007 : *Essai sur les femmes*, Paris, Herne, coll. Carnets de Herne.

Spinoza B. de, 2002 : *Traité politique*, Paris, Le livre de poche.

Tanoh J. G., 2015 : Préface de l'ouvrage de Justine BINDÉDOU-Yoman, *Hobbisme et féminisme : vers une fluctuation de l'identité féminine*, (Omn. Pres. Franc.) Allemagne, P.A.F.

D'Aquin S.T., 1990 : *Sommes théologiques*, Paris, Laffont.

Thébaud F., 2007 : *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Fontenay-aux-Roses, ENS éditions.

Référence en ligne

Betty Mould Iddrisu, 2012, « Dix points sur le leadership des femmes africaines », in *Pambazuka News*, [www. pambazuka.org/fr/gove](http://www.pambazuka.org/fr/gove), (consulté le 26/10/19).

AUTORITE ET AUTORITARISME DANS LA PRATIQUE DE CLASSE : COMMENT EXERCER SON AUTORITE SANS ETRE AUTORITAIRE ?

Eric Ki Zongui

Université Norbert Zongo-Ecole doctorale de lettres, Arts, communication, Sciences
humaines et sociales (LACOSHS)

kzongui@yahoo.fr

Et

Tionyéfé Fayama

Institut de l'Environnement et de Recherches Agricoles/ Centre National de
Recherche Scientifique et Technologique-Burkina Faso

tionyele@yahoo.fr

Résumé

A travers ce papier, notons qu'ils sont nombreux les enseignants qui croient que l'autorité et la discipline s'obtiennent seulement par la contrainte. Or l'obéissance induite par les méthodes contraignantes est éphémère et non réelle. La pédagogie de la contrainte bouleverse la personnalité de l'apprenant au point de créer en lui un sentiment de frustration, de défiance et de violence occasionnant une situation de crise d'autorité. Face à cette situation de crise, il est légitime de se demander : Comment avoir de l'autorité sans être autoritaire en classe ? La réponse à cette question de recherche nous a conduit à adopter une démarche qualitative dont les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle sans être autoritaire, l'enseignant a de l'autorité, s'il développe des qualités professionnelles et relationnelles en classe.

Mots-clés : Autorité, compétence, Adolescent, enseignant

Abstract

In this paper, it should be noted that many teachers believe that authority and discipline can only be obtained through coercion. However, obedience induced by constraining methods is ephemeral and not real. The pedagogy of constraint disrupts the learner's personality to the point of creating a sense of frustration, mistrust and violence that leads to a crisis of authority. Faced with this crisis situation, it is legitimate to ask: How can we have authority without being authoritarian in the classroom? The answer to this research question led us to adopt a qualitative approach whose results confirm the hypothesis that, without being authoritative, the teacher has authority if he develops professional and relational qualities in the classroom.

Key words: Authority, competence, Adolescent, teacher

Introduction

Quand on parle de sciences de l'éducation, de politique de l'éducation, de problèmes de l'éducation, on pense généralement à l'enseignement qui est devenu, de nos jours, une dimension importante de l'éducation.

Mais la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant constitue un problème crucial et permanent qui anime le débat entre théoriciens et praticiens de la pédagogie. En effet, la question de l'autorité suscite toujours chez les éducateurs en général et les enseignants en particulier des points de vue divers voire contradictoires. La confusion qu'on établit le plus souvent entre autorité et pouvoir conduit l'enseignant

à des pratiques d'assujettissement qui sont de nature à violer les droits à l'expression et à l'opinion et rendre l'apprenant passif, transformant, alors, l'autorité en une démonstration de pouvoir sur l'apprenant. Parfois, l'autorité est perçue comme contraire au pouvoir. Telle est la perception de H. Arendt (2007). Donc, la perception qu'on a de l'autorité semble ambiguë et problématique. Si l'autorité fait problème en éducation en général et dans l'enseignement en particulier, c'est parce qu'elle instaure une relation à l'apprenant. C'est aussi parce qu'elle donne un pouvoir sujet à discussion en ce qui concerne sa légitimité.

De façon générale, on sait que l'enseignant fait autorité en classe. Mais, faire autorité ne signifie pas systématiquement avoir de l'autorité. On sait aussi que l'autorité se manifeste par la discipline, la prise de sanctions, l'évaluation. Mais de nombreux enseignants se demandent : Qu'est-ce que l'autorité ? Comment exercer son autorité ? Quelles figures d'autorité faut-il incarner en classe ?

Ce débat sur la question de l'autorité en éducation nous conduit aussi à formuler une question majeure : comment avoir de l'autorité sans être autoritaire en classe ? Tel est le problème qui se trouve au cœur de cet article dont l'objectif principal est de déterminer les fondements de l'autorité de l'enseignant dans la relation pédagogique avec les adolescents. Pour atteindre cet objectif, l'article se base sur une approche essentiellement qualitative.

1. Définition du contexte et du concept

Pour définir le problème et les questions de recherche, nous nous sommes fondés sur des approches contextuelles et conceptuelles de la question de l'autorité.

1.1 Approche contextuelle

Les recherches actuelles sur la question de l'autorité s'attachent à parler de l'autorité en termes de crise, de perte ou encore de fin, écrit E. M. Mbonda (2009). En effet, H. Arendt (1972) constate que la crise de l'autorité affecte tous les domaines de la culture humaine, en particulier la politique et même l'éducation qui semblaient en être épargnées. Des recherches plus récentes s'intéressent à la crise de l'autorité. Ainsi, le contexte est marqué par une crise généralisée de l'autorité dont la revue « *Cités* » consacre un numéro spécial (n° 6) sur cette question sous le titre « qu'est-ce qu'un chef ? La crise de l'autorité aujourd'hui ». C'est aussi le cas de G. Mendel (2002) qui se demande s'il faut parler de : « l'autorité en crise ou la démocratie en panne ? ». Nous pouvons également citer A. Renaut (2004) qui évoque « La fin de l'autorité ». En effet, dans le domaine de l'éducation, cet auteur pense que l'autorité fait problème à l'école et qu'il faut s'en débarrasser. C'est aussi le cas de J. Houssaye (1996) qui cherche à combattre l'autorité à l'école. Pour lui, il n'y a pas de problème d'autorité à l'école, c'est plutôt l'autorité qui fait problème à l'école à la fois pour l'enseignant et pour l'élève et pour la relation qui les unit. Il faut construire l'éducation en dehors de l'autorité. Cette position est également défendue par G. Mendel (1989) qui rejette l'autorité parentale car elle est

fondée sur une relation de domination, de dépendance, de culpabilité inspirée constamment par la peur.

De ce point de vue, l'autorité apparaît comme une entrave à l'éducation de l'enfant parce qu'elle donne lieu à des méthodes contraignantes qui étouffent la liberté de l'enfant, sa capacité de réfléchir et à apprendre par lui-même, déclare B. Robbes (2006). Selon lui, l'enseignant doit travailler à effacer son autorité afin que l'apprenant puisse se détacher de l'enseignant et apprendre en toute autonomie. C'est dire que l'autorité travaille donc à sa propre disparition. En effet, une éducation rigide et répressive fondée sur l'autorité développe une personnalité instable marquée par la soumission et l'agressivité. C'est pour cette raison que l'autorité représente un danger pour l'épanouissement et la construction identitaire de l'enfant. Enfin, on peut ajouter les travaux de M. A. Revault (2006, p.11) qui affirme : « On dit partout : nous vivons une crise de l'autorité. Son ampleur nous paraît sans précédent puis qu'elle touche non seulement la sphère politique, mais aussi la famille, l'école et le pouvoir judiciaire ».

Dans le contexte burkinabè, la crise se manifeste par l'incivisme généralisé et les mouvements de contestation à travers le Burkina Faso. En effet, l'autorité politique est de nos jours contestée, les chefs traditionnels et religieux sont de moins en moins respectés, les parents n'ont plus d'emprise sur leurs enfants, l'indiscipline en classe angoisse permanemment les enseignants à l'école. Cette situation de crise d'autorité plus ou moins généralisée, se répercute sur l'école et le système éducatif burkinabè qui sont aujourd'hui en proie à des mouvements et

violences scolaires. Le cas du Lycée départemental de Nagaré (localité située à l'Est du Burkina Faso) est une illustration des scènes de violence et d'incivisme. En effet, en Avril 2016, les élèves de cette localité ont pris en otage le personnel du lycée, incendié les engins et déchiré le drapeau national. Cet exemple illustre la remise en cause et la défiance à l'autorité. Mais de quelle autorité s'agit-il ?

1.2 Approche conceptuelle

L'autorité est un concept polysémique tant la perception qu'on en a est ambiguë voire contradictoire. Pour lever cette équivoque, il convient de clarifier les différentes acceptions de l'autorité qui a une triple signification selon R. Bonane (2016) : être autorité, faire autorité et avoir de l'autorité. Pour mieux définir ces expressions, l'auteur remonte aux origines latines du mot autorité. En effet, l'étymologie de ce mot repose sur deux vocables d'origine latine : *potesta* et *auctoritas*. Ces deux termes n'ont pas le même sens en fonction des contextes. *Potesta* désigne une autorité statutaire reconnue à une personne grâce aux institutions gouvernementales, militaire, éducative, etc. Ainsi, l'expression « être autorité » renvoie à l'autorité statutaire qui est fondée sur la fonction, le grade, ou le statut de la personne. Investie de l'autorité, la personne peut, au nom de la loi et des règlements, décider, commander, instruire ou exiger de l'obéissance dans son domaine d'activité qui lui est légalement reconnue. Elle peut recourir à la contrainte, à la force ou à la violence pour imposer son autorité. C'est le cas du policier, du gendarme ou du militaire. C'est aussi le cas de l'enseignant à qui on reconnaît le droit d'enseigner, mais aussi le droit de sanctionner un élève si son comportement porte atteinte à

l'enseignement. L'autorité statutaire a un fondement institutionnel. Ainsi, « être autorité », signifie être investi d'autorité ou encore représenter l'autorité. Ce type d'autorité a un caractère impersonnel dans la mesure où celui qui incarne l'autorité statutaire agit non pas en son nom propre, mais plutôt au nom de l'institution. C'est au nom de l'institution scolaire que l'enseignant est autorité. Il est donc investi d'une autorité statutaire qui se manifeste par le savoir qu'il est chargé de dispenser.

A notre avis, être investi d'une autorité statutaire ne signifie pas forcément qu'on est capable de l'exercer. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous voulons nous pencher sur la gestion de l'autorité de l'enseignant. Par ailleurs, l'autorité statutaire est une autorité hiérarchique qui conduit le plus souvent à l'autoritarisme. L'usage permanent de la force et de la violence pour imposer son autorité. Or, l'autoritarisme n'est pas adapté dans l'enseignement. Il dénote d'une méthode traditionnelle qui inhibe les capacités d'apprentissage de l'apprenant. Contrairement à la *potesta* qui est impersonnelle, l'*auctoritas* est intrinsèquement lié à la personne, déclare R. Bonane, (2016). En effet, le détenteur de l'*auctoritas* n'a pas été investi par une instance quelconque. C'est un don naturel, un charisme qui repose non pas sur le pouvoir légal, mais sur le prestige personnel. Avoir de l'autorité, c'est obtenir l'obéissance sans user de la menace ou de la contrainte. Ainsi, sans être investi du pouvoir légal, le détenteur de l'*auctoritas* a une influence, un ascendant sur les autres.

Pour notre part, l'idée d'une autorité naturelle pose problème. Dans le domaine de l'enseignement, l'autorité naturelle peut servir d'alibi aux

enseignants qui sont incapables de gérer leur autorité en classe. Cela se manifeste par les abus d'autorité.

Pour compléter la définition de l'autorité, il convient de clarifier le sens de l'expression

« Faire autorité », c'est une autorité reconnue à une personne en vertu de ses compétences et de la maîtrise de son secteur d'activité. Faire autorité n'est pas naturelle ni statutaire. Elle se cultive et se construit permanemment en fonction des circonstances dans lesquelles elle s'exerce, précise E. Prairat (2013). Faire autorité est un comportement qui se travaille et se conquiert. Il n'est jamais acquis une fois pour toutes. Mais, il arrive que celui qui fait autorité soit investi d'une autorité statutaire. C'est le cas de l'enseignant.

Nous adoptons cette conception de l'autorité. Si toute personne peut être investie de la *potesta* selon la loi et le mérite, elles sont rares les personnes qui possèdent l'*auctoritas*.

Toutefois, être autorité, avoir de l'autorité et faire autorité, ne sont pas forcément contradictoires. Ces expressions caractérisent les trois dimensions complémentaires de l'autorité. La personne investie de l'autorité statutaire ne peut avoir de l'autorité sur les individus sur qui s'exerce son autorité que si la personne fait autorité dans son domaine d'activité.

2. Choix méthodologiques

L'étude se déroule dans la région du sud-ouest du Burkina Faso, province du Poni qui se caractérise par une organisation sociale de type lignager avec un ancrage traditionnel marqué par des camps d'initiation

périodique des adolescents. Cette localité est réputée en matière de défiance à l'autorité.

Une recherche qualitative a été adoptée avec pour objectif de déterminer dans un premier temps, les fondements de l'autorité de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des adolescents ; et de comprendre, dans un second temps, les pratiques pédagogiques des enseignants. Il s'est agi de décrire et d'interpréter les représentations et les perceptions que les différents acteurs ont de « l'autorité ». Cela nous permet de cerner le mode de fonctionnement et de gestion de cette autorité dans les salles de classe, de sorte à pouvoir lire les représentations et perceptions qui soutiennent les comportements des acteurs du monde éducatif. Cette orientation qualitative sur laquelle s'est reposée l'étude, nous a conduit nécessairement au choix de l'entretien (semi directif) comme outil de collecte soutenu par la triangulation qui a consisté à diversifier les acteurs et les sources d'information de manière à recueillir le maximum d'information auprès de la population. Selon C. Javeau (1997), cette technique se caractérise par la diversité et la saturation maximale de l'information et consiste à arrêter le processus d'entretien quand le chercheur constate qu'il n'y a plus d'informations nouvelles ou contraires qui émanent du même groupe d'acteurs sur le sujet. L'information étant donc saturée, le chercheur décide de mettre un terme à l'entretien pour éviter de la répétition inutile.

Ainsi, les données recueillies par cette technique d'entretien (semi directif), ont été soumises à l'analyse de contenu qui est une méthode adaptée aux recherches de type qualitatif qui s'intéresse moins aux chiffres

ou aux considérations d'ordre statistique qu'à la signification profonde des pratiques. Cette analyse nous a permis donc de faire un dépouillement des données à travers une lecture répétée et le décryptage des entretiens. Ainsi, nous sommes arrivés à dégager les grands centres d'intérêt significatifs au regard de nos objectifs. Cette lecture a été faite dans la perspective de L. LARBIN (2003) qui, pour lui, l'analyse de contenu reste la méthode qui cherche à rendre compte du contenu manifeste de la communication, de ce qu'on dit. L'objectif est d'analyser les informations (les comportements, les mots, les gestes, ce qui n'est pas dit et qui est sous-entendu) collectées à l'occasion d'observations, d'entretiens de groupe ou d'entretiens individuels. La procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en un texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos.

3. Echantillon d'enquête

Au regard de l'orientation qualitative sur laquelle s'est bâti le cadre d'analyse de cette recherche, un échantillon raisonné composé de quatre (4) établissements "réputés" être des foyers de problèmes à cause de la violence et de l'indiscipline a été retenu. Il s'est agi du Lycée provincial Bafuji de Gaoua, du Lycée départemental de Kampti, du Lycée Départemental de Nako et du Lycée Départemental de Loropéni.

Dans la perspective du choix raisonné, dix (10) enseignants certifiés et non certifiés ont été choisis. Le niveau de certification pourrait influencer les représentations et l'exercice de l'autorité. En plus du niveau de certification, un critère d'ancienneté a été introduit, soit 5 ans minimum. Cela se justifie par le fait que l'ancienneté donne de l'expérience

qui se révèle significatif et indispensable dans la gestion de l'autorité. Les informations sur l'ancienneté et la qualification professionnelle ont été données par les chefs d'établissement et confirmées par les enseignants eux-mêmes.

Au niveau des élèves, l'âge et la classe sont les deux variables retenues. Cela se justifie par le fait que les adolescents sont au cœur de la présente recherche. La fourchette d'âge est de 15 à 18 ans. Cette catégorie d'adolescents se retrouve généralement dans les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}. Compte tenu de la diversité des classes, les adolescents ont été regroupés en 4 focus groupe de 10, soit un groupe par établissement. Les informations sur l'âge et la classe ont été collectées à partir du dossier et de la liste des élèves.

En ce qui concerne les parents d'élèves, ils sont au nombre de quatre (4). Nous nous sommes intéressés aux présidents de l'association des parents d'élèves (APE) parce que leur avis est prépondérant en raison de leur niveau d'instruction et de leur capacité d'analyse.

Les encadreurs pédagogiques, quant à eux, se composent d'une part des responsables du service des inspections et des stages qui organisent et produisent des rapports de visite de classe, et d'autre part des chargés de cours de didactique, de législation scolaire et de psychopédagogie au niveau de l'ENS-UNZ.

3. Caractéristique des enquêtés

La population concernée par l'étude se compose d'élèves, d'enseignants, de parents d'élèves, d'encadreurs pédagogiques et du

personnel de direction. Ces individus présentent des caractéristiques différentes.

Les élèves se caractérisent par leur âge et la classe fréquentée. Ils ont un âge compris entre 15 et 18 ans et sont issus des classes de 4^e et de 3^e que nous avons ciblées dans l'enseignement post primaire. Le choix de cette tranche d'âge s'explique par le fait que ces âges constituent le stade critique de l'adolescence en raison des caractéristiques psychologiques liées à l'émotion et à l'affirmation de soi. Ces caractéristiques influencent le comportement des adolescents qui sont agités et sensibles aux paroles et gestes de l'enseignant en classe. En effet, ce dernier incarne la figure de l'adulte et des parents à qui les adolescents s'opposent, en général. L'opposition des adolescents marque la rupture et l'affirmation de soi. Ainsi, ils sont orientés vers la recherche d'emploi pour s'épanouir. Les contraintes scolaires liées notamment aux tâches, à la ponctualité, à l'assiduité, au respect de l'emploi du temps et du règlement intérieur sont reléguées au second plan, car ces contraintes gênent le plus souvent les adolescents qui pensent que c'est l'œuvre des adultes.

Les adolescents se caractérisent également par un élan d'amitié. L'installation en classe se fait le plus souvent par affinité ou par groupe d'amis. Le sens de l'amitié adolescente est le désir de communication et d'identification. C'est pour exprimer un sentiment d'appartenance et de sécurité. L'amitié peut être aussi pour l'adolescent l'expression d'une passion pour un professeur dont la personnalité devient fascinante.

Le choix des enseignants s'est opéré sur la base de leur niveau de qualification et l'ancienneté dans le corps. Ils ont un titre de capacité qui

varie entre le CAPES¹³⁹ et le CAP-CEG¹⁴⁰. Ces titres de capacité professionnelle attestent qu'une partie des enseignants a reçu une formation initiale. L'autre partie des enseignants est donc sans qualification professionnelle, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas passés par l'école de formation (ENS-UK) pour enseigner. Mais à force d'enseigner, ils finissent par acquérir de l'expérience. L'autre caractéristique des enseignants est l'ancienneté dans le corps. Les enseignants que nous avons enquêtés ont au moins 5 ans d'ancienneté, synonyme d'expérience professionnelle.

Les parents d'élèves que nous avons choisis sont tous présidents de l'Association des Parents d'Elèves (APE) et ont une qualification professionnelle. L'un est conseiller pédagogique itinérant faisant fonction de surveillant général à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) de Gaoua. L'autre est instituteur principal à la Direction provinciale de l'Education préscolaire, primaire et non formelle du Poni (DPEPNFP). Le choix s'explique donc par leur niveau d'instruction qui leur permet d'être critiques.

Le choix des encadreurs est lié non seulement au fait qu'ils participent à la formation (initiale et continue) des enseignants, mais aussi, au fait qu'ils ont une expérience dans l'enseignement puisqu'ils sont, au départ, des enseignants. Par ailleurs, les encadreurs exercent des postes de responsabilité. En effet, ceux que nous avons choisis, ont en charge le service des inspections, de la carte scolaire et de la statistique au niveau de

¹³⁹ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

¹⁴⁰ Certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général

la Direction régionale des Enseignements post primaire et secondaire du sud-ouest. Il faut signaler que le responsable des inspections fait fonction de directeur régional. Au niveau de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université Norbert Zongo (ENS-UNZ), les encadreurs sont des formateurs. L'un assure aux enseignants le cours de la "législation et déontologie du métier" et l'autre fait la 'didactique' cumulativement avec ses responsabilités de directeur de stage à l'ENS-UNZ. Le dernier formateur est chargé de la psychopédagogie. Mais nous n'avons pas pu l'interroger parce qu'il n'était pas disponible au moment de l'enquête.

Le personnel de direction occupe les fonctions de chef d'établissement et de censeur. Ils ont une expérience dans l'enseignement car ils sont titulaires du CAPES.

Après avoir justifié les choix méthodologiques et caractérisé les enquêtés, la section suivante est consacrée à la présentation des résultats.

4. Résultats

Ainsi dit, interrogeons ces acteurs sus cités sur « comment l'enseignant peut-il avoir de l'autorité en classe sans être autoritaire ? » Les réponses à cette question principale indiquent trois catégories de compétences qui fondent l'autorité. Il s'agit des compétences professionnelles, relationnelles et esthétiques ou communicationnelles de l'enseignant en situation de classe. La compétence, selon un encadreur, « c'est la capacité de l'enseignant à mobiliser les élèves autour des activités qu'il a prévues ». Aussi, F. Oury et J. Pain (1972, p. 305), évoquant les fondements de l'autorité éducative, diront que « celui qui fait autorité ... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait autorité et les enfants ne

s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables » : A ce titre, les groupes d'élèves, les enseignants, les parents d'élèves, le personnel de direction et les encadreurs pédagogiques que nous avons interrogés font ressortir que l'autorité de l'enseignant se fonde sur la maîtrise des contenus dispensés, la conscience professionnelle, l'évaluation objective des apprentissages puis, la connaissance et l'application de la législation scolaire. Parcourons ainsi le contenu de ces différents paliers de compétence professionnelle.

4.1. La maîtrise des contenus

L'analyse des résultats fait ressortir que chaque classe a un programme d'enseignement que l'enseignant doit dérouler. La maîtrise du contenu enseigné est essentielle dans l'enseignement-apprentissage. Elle appelle respect et confiance de la part de l'apprenant. En effet, l'enseignant tire son autorité de la maîtrise des supports didactiques, des cartes, de l'iconographie, des tableaux statistiques, les formules et les événements etc. Ce sont des éléments sur lesquels l'enseignant se base pour se faire comprendre et faire passer le message. Selon les encadreurs, cette maîtrise se mesure à la capacité de l'enseignant à répondre aux questions posées par les élèves et à remédier à leurs difficultés d'apprentissage. C'est aussi l'avis des parents d'élèves et du personnel de direction des établissements. Les enseignants sont également convaincus que leur autorité découle de la maîtrise du cours qu'ils dispensent aux élèves.

Du côté des quatre (4) groupe élèves, les résultats font remarquer que, l'enseignant a de l'autorité quand « il explique bien les cours »,

« répond correctement aux questions posées en classe » et « fait de bons devoirs ». Le bon devoir est un devoir fidèle et congruent au contenu dispensé en classe. Le bon devoir, c'est aussi la formulation précise et claire des questions et des consignes d'évaluation. Souvent, il arrive que des élèves ne traitent pas les exercices donnés par le professeur. Cela signifie qu'ils n'ont pas compris les cours y relatifs.

La compétence se mesure également à la capacité à minimiser les problèmes d'expression et les erreurs d'orthographe. Car les fautes, le doute, la contradiction devant les élèves sont de nature à entacher la crédibilité du message ou du contenu enseigné.

On retrouve cette question de compétence chez R. Bonane (2016) quand il évoque l'expression « faire autorité ». C'est une autorité reconnue à une personne en vertu de ses compétences et de la maîtrise de son secteur d'activité. Selon E. Prairat (2013), faire autorité n'est pas naturelle ni statutaire, il se cultive et se construit permanemment en fonction des circonstances dans lesquelles elle s'exerce. C'est un comportement qui se travaille et se conquiert. Il n'est jamais acquis une fois pour toutes. Faire autorité se manifeste aussi par le système d'évaluation des apprentissages en classe.

4.2. L'évaluation des apprenants

L'évaluation permet à l'enseignant de savoir si les objectifs pédagogiques sont atteints. A l'issue du cours et de l'évaluation, les connaissances initiales de l'élève et celles d'après le cours, doivent être différents. C'est le signe qu'il a appris. Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, l'autorité de l'enseignant se manifeste par le sens de

justice et d'équité dans la correction des copies. C'est dans ce sens qu'O. Reboul (1989) présente l'enseignant comme la figure du juge. Cette figure d'autorité exige de l'enseignant l'objectivité et l'équité dans les activités d'évaluation. Les compositions sur table sont un exemple de l'évaluation des apprentissages scolaires. La subjectivité et l'iniquité feront perdre à l'enseignant son autorité, devenant ainsi un mauvais juge. Le métier d'enseignant commande donc de la prudence. Être juste dans la correction, c'est arbitrer de manière impartiale les critères et les barèmes de notation et dans la distribution de la parole. En effet, il ne faut pas donner l'impression d'être sévère avec certains élèves et tolérant avec d'autres car les élèves en général, et les adolescents en particulier, sont sensibles à l'injustice. C'est ce qui les amène à dire que « certains professeurs sont chères en notes ».

Les élèves sont également attentifs aux annotations que l'enseignant porte sur les copies. L'analyse de ces annotations montre qu'elles varient en fonction des professeurs. En cas de mauvaise réponse, certains enseignants font les observations suivantes sur les copies : « nul », « tu ne vaux rien », « idiot ». Selon les élèves, ces appréciations créent en eux un sentiment de découragement et de frustration et sont de nature à dévaloriser, à égratigner la personnalité de l'élève. Ces remarques dévalorisantes font perdre à l'enseignant son autorité dans la mesure où les élèves n'ont plus confiance en lui, ni au cours qu'il dispense.

Par contre, d'autres enseignants font des appréciations positives dignes de confiance : « tu peux mieux faire », « révise bien ton cours », « du courage », « fais des exercices ».

Être juste, c'est aussi dans la distribution de la parole en classe. Faire en sorte que certains élèves ne pensent pas qu'on leur refuse la parole. Sinon ça fait désordre comme le souligne un encadreur.

4.3. La conscience professionnelle

Cette compétence se manifeste par la préparation du cours dont l'instrument est la fiche pédagogique. C'est un outil qui permet à l'enseignant de définir et d'évaluer les objectifs pédagogiques. La fiche pédagogique permet également de motiver ou d'engager les apprenants dans l'apprentissage, de vérifier leur niveau d'acquisition (pré-requis) nécessaire aux apprentissages. Les quatre (4) encadreurs que nous avons interviewés ont constaté que ce travail de préparation (lié à la fiche pédagogique) n'est pas régulièrement fait par certains enseignants. Ils le font quand ils doivent être visités en classe par un encadreur pédagogique. Quelques enseignants disent qu'ils n'ont pas besoin de préparer certains cours parce qu'ils en ont déjà l'expérience. Or, peu d'élèves disent connaître les objectifs du cours avant son début effectif. C'est dire que beaucoup d'enseignants ne communiquent pas aux élèves les objectifs pédagogiques. Il y a donc une négligence de la fiche pédagogique.

Par contre, tous les quinze enseignants disent donner les consignes disciplinaires (du contrat pédagogique) en début d'année. En effet, le premier contact avec la classe est assez important aux yeux des différents acteurs en général et les enseignants en particulier. Car le premier contact permet de définir avec les élèves les conditions de travail. L'enseignant exprime ses attentes et discute les principes et les règles de discipline avec les élèves. Ces consignes sont généralement celles définies par le règlement

intérieur des établissements. Elles se rapportent à la ponctualité et à l'assiduité aux cours, au traitement des exercices, au port de la tenue scolaire, au silence en classe, etc.

De l'avis des élèves, il n'y a pas que les élèves qui viennent en retard. Il y a aussi des professeurs qui viennent en retard ou qui s'absentent le plus souvent sans prévenir. Les élèves demandent ainsi que leurs enseignants soient des modèles. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'O. Reboul (1989) insiste sur le fait que l'enseignant doit être un modèle de comportement aux yeux de ses élèves. C'est également l'avis d'E. Durkheim (1974) qui ajoute que la discipline se transmet par l'exemple du maître. C'est également l'avis du personnel de direction et des encadreurs pédagogiques qui sont unanimes à dire : « un enseignant qui a cours à 7h et qui arrive à 8h sans motif, il y a un problème. C'est la preuve qu'il ne prend pas son travail au sérieux. Il est difficile, dans ce cas, de demander aux élèves de prendre son travail au sérieux ».

4.4. La connaissance et la maîtrise de la législation

Selon les encadreurs, le personnel de direction et la plupart des enseignants, la connaissance de la législation scolaire est indispensable dans l'exercice de l'autorité de l'enseignant. C'est dans ce sens qu'un encadreur déclare l'importance de la législation en ces termes :

« elle permet à l'enseignant de ne pas porter atteinte à son autorité en exigeant des élèves des éléments dont il n'est pas en droit d'exiger d'eux. Il doit connaître les droits et devoirs des élèves, ses propres droits et devoirs et ceux de toute la communauté à laquelle il appartient. Cette connaissance du cadre législatif permet à l'enseignant d'asseoir son autorité non pas sur l'arbitraire, mais sur les questions de droit. En effet, les élèves ont droit à la parole, au respect, aux explications et à l'évaluation ».

C'est le règlement intérieur qui consacre les droits et devoirs des élèves. Sa maîtrise évite à l'enseignant de verser dans l'arbitraire en prenant des sanctions abusives : « expulsions définitives », « *note-sanction* ». Entre autres devoirs, le règlement intérieur stipule que les élèves doivent être ponctuels et assidus aux cours, maintenir le silence, être ardu au travail, propres et décents dans l'habillement. En cas de manquement, le règlement intérieur prévoit des sanctions allant de l'expulsion temporaire au retrait de deux points en cas de récidive. En revanche l'élève a droit aux explications, aux encouragements et à l'évaluation.

A l'analyse, le règlement intérieur ne s'applique pas seulement aux élèves comme le pensent quelques enseignants (sans qualification). Il concerne également le corps enseignant. En effet, les principes de ponctualité, d'assiduité, d'hygiène et d'évaluation relèvent de la conscience professionnelle à laquelle l'enseignant est astreint. C'est à cette conscience professionnelle que les élèves, parents et encadreurs font allusion quand ils disent fréquemment que « *l'autorité de l'enseignant dépend de la façon dont il se comporte avec les élèves* ». Ce comportement est supposé être positif ou exemplaire. Quand un enseignant vient toujours à l'heure, il est régulier au cours, donne des explications satisfaisantes et évalue correctement ses élèves, il s'impose à ces derniers par l'exemple. C'est ce que recommande le règlement intérieur qui est donc source d'autorité.

En somme, l'autorité de l'enseignant se mérite à partir de ses compétences professionnelles liées notamment à la maîtrise des contenus

dispensés. Elle se fonde également sur l'engagement de l'enseignant à remplir ses obligations professionnelles. Au-delà de la conscience professionnelle, l'autorité de l'enseignant découle également de ses qualités morales et relationnelles qui renvoient à la dimension affective de l'autorité. Les critères d'analyse de cette dimension morale et affective sont : la maîtrise de soi, l'empathie et l'humilité en classe. Décrivons ce dernier palier de compétence que nous allons présenter.

4.5. La maîtrise de soi

De l'avis des apprenants, la maîtrise de la classe passe par la maîtrise de soi. Lorsqu'un enseignant se contrôle en classe, les élèves sont attentifs à son enseignement et se montrent disciplinés. Dès qu'il cède à la provocation des élèves, son autorité faiblit en ce sens que les élèves le respectent de moins en moins. Selon les élèves, la non maîtrise de soi se manifeste par le ton qui est généralement agressif, l'abandon (déserter la classe) en cas de provocation des élèves.

De l'avis du personnel de direction, pour enseigner, de nos jours, il faut avoir le sang-froid, sinon vous ne pourrez pas supporter les caprices des enfants. C'est l'une des raisons qui fait dire que l'enseignement est un sacerdoce. Sans maîtrise de soi, il est difficile de s'y consacrer et atteindre les objectifs de l'éducation. Ainsi pour avoir de l'autorité en classe, l'enseignant doit moduler sa voix.

Les quatre groupes de 10 adolescents ont un avis partagé sur le ton que les professeurs utilisent en classe. Certains ont une voix audible, d'autres parlent à voix basse. Quelques enseignants sont agressifs dans le parler. De même, la fréquence vocale varie en fonction des enseignants.

D'une part, ils dictent rapidement le cours et les élèves ont de la peine à suivre et d'autre part, ils parlent lentement. Les adolescents apprécient ceux qui parlent fort. Ils sentent la peur et la frustration quand l'enseignant est agressif dans la façon de parler. « Les élèves n'aiment pas les menaces car de la manière dont les adultes veulent qu'on les respecte, de la même manière, les élèves veulent aussi qu'on les respecte. Avant d'être des enfants, ce sont d'abord des êtres humains », souligne un chef d'établissement.

Il ressort que la voix de l'enseignant a un effet sur le comportement des apprenants. Elle permet d'attirer et de capter leur attention. Une voix assurée, claire et posée permet d'engager les apprenants dans les activités d'apprentissage. C'est le cas des enseignants qui ont une voix audible. La qualité de la voix permet également de mesurer l'engagement de l'enseignant à faire le travail. Un enseignant qui dicte rapidement son cours ou le fait à voix basse, donne l'impression aux élèves d'être négligent. Cela contribue à la perte de son autorité, car il est difficile que les apprenants s'intéressent au message. C'est le cas également de l'enseignant qui parle d'une voix agressive. Il incarne la figure d'une personne autoritaire.

Nous pouvons donc dire que la maîtrise de soi est une des qualités intrinsèques de l'enseignant éducateur. Celui-là qui contrôle ses émotions, ses humeurs personnelles pour ne pas verser dans la colère et prendre des sanctions répressives à l'encontre des élèves en difficultés. Au lieu de les insulter ou les menacer, la maîtrise de soi recommande la retenue. Cela ne veut pas dire qu'on est laxiste, mais que l'on est patient. La patience

permet de comprendre l'adolescent et de l'aider à sortir de sa crise. Les mouvements d'humeur, de défiance, d'opposition aux adultes en général et aux enseignants en particulier, sont les comportements caractéristiques de la crise de l'adolescence. Selon B. Zongo (2001), cette période de transition entre l'enfance et l'adulte est marquée par l'incertitude et le questionnement. Au plan scolaire, la crise de l'adolescence se manifeste par la tristesse, la violence, les absences non justifiées, les problèmes de discipline en classe, la baisse du rendement, un discours très dévalorisant sur l'école.

La maîtrise de soi permet à l'enseignant de prendre en compte la crise de l'adolescence et d'adopter une attitude éducative. Car dans le domaine de l'éducation, la sanction n'a pas une vocation répressive. Elle a un contenu éducatif, selon les encadreurs. Voici quelques exemples illustratifs qu'ils proposent aux enseignants. Un élève qui n'a pas appris sa leçon, au lieu de l'expulser, il suffit de lui faire recopier la leçon deux ou trois fois. La punition écrite est une technique qui lui permet d'apprendre.

De même, un élève qui perturbe en classe, empêchant ainsi ses camarades de suivre, sera soumis à un travail d'intérêt commun : balayer les salles de classe, nettoyer la cour de l'établissement, arroser des arbres ou encore remplir un fût d'eau. Ces sanctions profitent à l'établissement. En effet, selon les enseignants, à vouloir s'emporter et sanctionner les élèves à tout bout de champ, c'est compromettre son autorité. Parce que, trop de sanction devient un abus et finit par ne plus produire ses effets. Et là, l'enseignant risque de perdre le respect et la considération que les élèves ont de lui.

La maîtrise de soi permet donc à l'enseignant de prendre du recul et de se remettre en cause pour analyser et améliorer ses pratiques professionnelles.

4.6 L'empathie

Il ne s'agit pas de la familiarité. C'est l'idée de l'attachement que la classe en général et l'adolescent en particulier attendent de la part de l'enseignant. Ce sentiment d'attachement se manifeste par l'écoute, le dialogue, l'indulgence et la disponibilité de l'enseignant vis-à-vis des apprenants, surtout ceux qui sont en difficulté. Car, en famille, les élèves sont souvent opposés aux parents et ont besoin de se confier au professeur, indiquent les parents d'élèves. A l'école, certains élèves éprouvent des difficultés pour apprendre et comprendre les contenus enseignés en classe et cela se solde par de mauvaises performances, d'autres n'arrivent pas à s'adapter ou à intégrer les groupes. Ce que les élèves et les chefs d'établissement attendent de l'enseignant, « c'est d'être réceptif aux préoccupations des élèves afin de les aider à progresser dans les cours ».

C'est par l'écoute, le dialogue et la disponibilité que l'enseignant peut déceler, puis aider les élèves à résoudre les difficultés qui entravent l'apprentissage. En effet, les adolescents que nous avons rencontrés sont particulièrement attentifs à cette dimension affective qu'ils traduisent dans les propos suivants :

« On souhaite que le professeur sourit avec les élèves, il ne doit pas avoir la mine serrée », « On veut aussi qu'il soit tolérants dans les retards

et les absences, « C'est mieux de donner des conseils au lieu d'être méchant », « on veut qu'il écoute nos problèmes ».

La dimension affective participe à la valorisation des apprenants et à l'accroissement de leur estime de soi. Quand l'adolescent se sent écouté, il tire une satisfaction morale et psychologique. Cette fierté de savoir que l'enseignant a du respect et de l'attention pour sa personne persuade et encourage les adolescents à fournir des efforts pour apprendre. Car ils ont foi à ce que l'enseignant dit. Donc, nous pouvons dire que l'empathie fait de l'enseignant une figure charismatique et humaniste.

4.7. L'humilité

L'humilité facilite la collaboration avec les apprenants. Quand ces derniers ont raison, il faut le reconnaître et chercher souvent à se remettre en cause comme le disent quelques enseignants. La remise en cause permet à l'enseignant de s'adapter à la classe et de créer l'épanouissement intellectuel des adolescents. Être humble, c'est aussi, ne pas monopoliser la parole. Cela rend les élèves passifs. Mais quand l'enseignant distribue la parole et autorise le débat contradictoire, il rend les élèves actifs et ils apprennent mieux. Le mensonge est également contraire à l'humilité. Si l'enseignant n'a pas de réponse à une question posée, il faut l'avouer et dire qu'on a besoin de chercher, plutôt que de chercher à donner de fausses informations, suggère un formateur. En plus des qualités professionnelles et relationnelles, l'autorité de l'enseignant a aussi une dimension esthétique et communicationnelle.

Celle-ci renvoie aux critères physiques d'appréciation de l'autorité de l'enseignant. Entre autres critères définis par les différents acteurs, il y a

l'hygiène corporelle et vestimentaire, l'expression du visage et la gestuelle de l'enseignant.

4.8. L'hygiène corporelle et vestimentaire

A l'école, les élèves sont attentifs à la qualité vestimentaire de leurs enseignants. Car elle est le reflet de la personnalité. C'est un outil indispensable dans l'exercice de l'autorité. C'est pour cette raison que les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, le personnel de direction et les encadreurs sont unanimes à dire que la tenue vestimentaire joue une fonction de communication. Elle établit le contact visuel entre l'enseignant et sa classe. La tenue permet aux apprenants de savoir quelle figure d'autorité leur enseignant incarne. C'est pourquoi, « de nos jours, les élèves sont attentifs à la façon dont on s'habille », indique un enseignant. La qualité vestimentaire que les apprenants recherchent, c'est la décence et l'hygiène de la tenue. La tenue décente de l'enseignant lui permet d'être présentable et de captiver l'attention des élèves. La tenue donne alors envie d'apprendre. La majorité des adolescents admirent les enseignants qui aiment « se fourrer », car ce style vestimentaire montre que l'enseignant a de la considération non seulement pour sa personne, mais aussi pour le message qu'il porte. Si les adolescents sont sensibles à l'hygiène corporelle et à la qualité vestimentaire de leurs enseignants, c'est parce qu'ils pensent que l'enseignant doit être une référence morale, un modèle qui suscite admiration et auquel ils s'identifient.

Par contre, « Si les habits sont débraillés, les cheveux crépus, une mauvaise haleine, le message peut être aussi tordu, car les élèves passeront le temps à regarder votre tenue au détriment de votre message.

Donc votre présence en classe devient inutile », prévient un encadreur pédagogique. Cet avis est partagé par le personnel de direction, les parents et les élèves qui soutiennent que l'enseignant doit être propre et présentable. Cela témoigne du sérieux et du soin qu'il accorde au travail qu'il fait en classe. Une tenue sale ou relâchée, constitue un bruit pédagogique dans la mesure où il distrait et détourne l'attention des élèves. C'est pourquoi, la plupart des enseignants attirent l'attention en disant : « ne faut pas s'habiller de façon extravagante. Moi, je porte toujours ma blouse de laboratoire. Ça empêche de distraire les élèves ». Un encadreur renchérit en disant : « quand on va à une cérémonie, on porte des habits adaptés à la circonstance pour éviter les désagréments ».

On retient que l'enseignant, dans sa tenue, traduit le respect ou la considération que les élèves et les parents attendent de lui. Et même si l'habit ne fait pas le moine, il peut faire et souvent contribuer à défaire l'enseignant.

4.9. L'expression du visage

En plus de la tenue scolaire, l'enseignant peut également rassurer ou décevoir les élèves par le regard qu'il projette en classe. Quand il se présente en classe avec une mine serrée ou froissée, l'enseignant inspire la tristesse et la méfiance comme le soulignent les apprenants. Cette attitude est répulsive et installe une distance pédagogique entre lui et ses élèves. Ces derniers ont peur de prendre la parole et cela compromet les apprentissages. Mais quelques enseignants reconnaissent que la peur peut amener le silence en classe mais, pas forcément la discipline des élèves et

le respect de l'enseignant. Cela se traduit dans les propos de cet enseignant :

« Enseigner les élèves, c'est les amener à apprendre sans les effrayer. Si vous instaurez la peur, vous pouvez obtenir le silence parce que les élèves vous craignent. Cela ne veut pas dire qu'ils vous respectent et qu'il y a la discipline. La preuve est que le jour où vous êtes absent, votre autorité aussi disparaît ».

Mais, les groupes d'adolescents avec qui nous avons échangé, préfèrent que les enseignants donnent du sourire au visage pendant le cours. Par cette attitude, l'enseignant témoigne d'un esprit d'ouverture ou de réceptivité. Il marque ainsi la confiance et dissipe la peur de prendre la parole chez les apprenants.

4.10. La gestuelle

De façon générale, les gestes varient en fonction du ton et du message que l'on veut passer. Les gestes couramment utilisés par les professeurs sont « les bras croisés », « les mains dans la poche », « les mouvements dans la salle de classe ». Ces gestes peuvent s'interpréter de manière différente. Pour notre part, il faut éviter les gestes parasites tels que les deux premiers en situation de classe. En effet, un enseignant qui fait son cours les mains fréquemment dans la poche, affiche l'image de celui qui a de la considération pour sa personne et risque de personnaliser le contenu ou le message transmis. De même, enseigner les bras croisés, c'est donner l'impression d'être gêné ou encore d'être triste ou indifférent dans ce que l'on fait. Selon les adolescents, cette attitude inspire la peur.

Par contre, un enseignant qui fait régulièrement des mouvements (en circulant dans les rangées par exemple), donne le signe d'être proche et d'occuper la classe. Ainsi, les adolescents se sentent en sécurité et en confiance.

Donc, nous pouvons dire que l'autorité de l'enseignant a une dimension esthétique. Elle se manifeste notamment par l'expression du visage, les gestes et l'hygiène corporelle en situation de classe. Mais l'esthétique n'est pas suffisante pour la construction de l'autorité car l'enseignant mérite son autorité sur la base de ses compétences professionnelles et relationnelles.

De l'analyse des résultats d'entretiens, nous pouvons retenir que l'autorité de l'enseignant se fonde sur ses qualités professionnelles, relationnelles et communicationnelles en classe. Au plan professionnel, l'enseignant qui a de l'autorité est celui qui maîtrise le contenu de son enseignement, du règlement intérieur et qui fait preuve d'éthique et de conscience professionnelle. Du point de vue relationnel, l'autorité de l'enseignant se manifeste par la maîtrise de soi, l'empathie et l'humilité face aux élèves. Au plan communicationnel, les qualités sont d'ordre esthétique : l'hygiène corporelle et vestimentaire, l'expression du visage, et la gestuelle sont autant de paramètres esthétiques qui peuvent entraîner la méfiance ou l'adhésion des élèves.

Conclusion

Les résultats issus de cette recherche nous ont permis d'arriver à la conclusion que l'enseignant peut avoir de l'autorité sans être autoritaire en classe s'il développe des compétences à la fois professionnelles,

relationnelles et esthétiques. Au plan professionnel, la maîtrise des contenus enseignés, l'éthique et la conscience professionnelle dans l'approche avec les élèves sont le soubassement de l'autorité. Au plan humain et relationnel, la maîtrise de soi, l'empathie et l'humilité sont indispensables à l'enseignant en situation de classe. Du point de vue esthétique, l'hygiène corporelle et vestimentaires, l'harmonie du visage et les gestes de l'enseignant constituent des qualités qui mettent l'apprenant en confiance et permettent à l'enseignant de mieux communiquer.

Ainsi, l'intérêt de cette étude est de servir d'outil à la pédagogie de l'autorité. Elle est utile à la formation des enseignants, en général et ceux sans titre de capacité professionnelle, en particulier. Par ailleurs, la mise en œuvre des compétences et des référentiels de comportements peut prévenir les crises en milieu scolaire et restaurer l'autorité à l'école.

Références bibliographiques

- Renaut A., 2004 : *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion
- Rey B., 2009 : *Discipline en classe, autorité de l'enseignant ; éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles, De Boeck
- Durkheim E., 1974 : *L'éducation morale*. Paris, PUF.
- Mbonda E. M., 2009 : *La question de l'autorité aujourd'hui. Le dieu de l'autorité peut-il mourir ?* Université Catholique d'Afrique Centrale Yaoundé.
- Prairat E., 2013 : *Questions de discipline à l'école*, coll. « Trames », Toulouse, Érès.
- Oury F. & Pain J., 1972 : *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro.
- Mendel G., 1989 : *Pour décoloniser l'enfant*, Alençon, orne.

- Arendt H., 1972 : *Qu'est-ce que l'autorité ? In : La crise de la culture* ; Paris, Gallimard.
- Arendt H., 2007 : *La crise de l'éducation : Extrait de la crise de la culture.*, Paris, Gallimard.
- Houssaye J., 1996 : *Autorité ou éducation*, Paris, ESF.
- Bardin L., 1977 : *L'analyse de contenu* ; Paris, PUF.
- Revault D'allones M., 2006 : *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Le seuil.
- Reboul O., 1989 : *La Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Bonane R., 2016 : *Le problème de l'autorité dans la philosophie de l'éducation de Jean-Jacques ROUSSEAU*, Université Ouaga I
Pr Joseph-KI-ZERBO.

**ATTACHEMENT AUX PARENTS, NIVEAU D'ETUDE ET
DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL PENDANT L'ADOLESCENCE AU
TOGO : CAS DES ELEVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE DE LA
REGION PEDAGOGIQUE GOLFE-LOME**

Boussanlègue Tchable

Laboratoire de Recherches et d'Etudes en Linguistique, Psychologie et Sociétés
(LaRELiPS)/ Université de Kara
tchable10@gmail.com

Kossi Bito

Université de Lomé

Kofi Dahon

Direction Régionale de l'Education-Plateaux

Résumé

Cette étude vise à expliquer le développement psychosocial des adolescents par leur attachement aux parents et leur niveau d'étude. Par conséquent, elle repose sur l'hypothèse selon laquelle le développement psychosocial des adolescents est influencé par leur attachement aux parents et leur niveau d'étude. Pour ce faire, la méthode d'enquête, plus précisément le questionnaire a été utilisé pour collecter les données auprès d'un échantillon de 200 (deux cents) élèves adolescents des Collèges d'Enseignement Général de la région pédagogique Golfe-Lomé. Au terme de l'étude, il ressort que les adolescents ayant un attachement sécurisant à leurs parents sont plus nombreux à parvenir à un niveau de développement psychosocial supérieur, contrairement à leurs pairs bénéficiant d'un attachement insécure à l'égard de leurs parents qui, eux, sont peu nombreux. Par ailleurs, plus le niveau d'étude augmente plus les

adolescents parviennent à un niveau de développement psychosocial élevé ou supérieur. Autrement dit, les adolescents du cycle d'orientation ont un niveau de développement psychosocial supérieur à celui de leurs camarades du cycle d'observation

Mots-clés : Attachement, Développement psychosocial, Adolescence, cycle d'observation, cycle d'orientation.

Abstract

This study aims to explain the psychosocial development of adolescents by their attachment to parents and their level of education. Therefore, it is based on the assumption that the psychosocial development of adolescents is influenced by their attachment to parents and their level of education. To do this, the survey method, specifically the questionnaire, was used to collect data from a sample of 200 (two hundred) adolescent students from the General Education Colleges of the Golfe-Lomé educational region. At the end of the study, it appears that adolescents with a secure attachment to their parents are more likely to reach a higher level of psychosocial development than their peers with an insecure attachment to their parents who they are few. On the other hand, the higher the level of study increases, the more adolescents reach a higher or higher level of psychosocial development. In other words, adolescents in the orientation cycle have a higher level of psychosocial development than their peers in the observation cycle.

Key words : Attachment, Psychosocial development, Adolescence, observation cycle, orientation cycle

Introduction

La question de l'attachement accompagne toute l'existence de l'être humain avec des modalités différentes. J. Bowlby (1969, 2002, 2007) a conceptualisé l'attachement comme une construction qui s'échelonne tout au long de la vie, dans laquelle les enfants conservent des liens d'attachement envers leurs parents pendant l'enfance et jusqu'à l'âge adulte. L'adolescence constitue un moment crucial dans l'évolution de l'attachement, puisque pour la première fois il y a une décentration et une apparition d'autres types de relations (amical ou amoureuse). Il apparaît une diversification des figures d'attachement, mais aussi l'adolescent devient progressivement lui-même figure d'attachement. Cette période développementale se divise généralement en trois phases : une première phase (11 et 13 ans), une phase intermédiaire (de 14 à 16 ans) et une dernière phase (17 ans et plus, rôles d'adulte). Pendant la première phase de l'adolescence, l'émergence de l'autonomie est perçue comme une importante tâche développementale (J. P. Allen, 2008; W. A. Collins, 1990).

Des travaux (M. Delage, 2007, 2008 ; S.K. Mackey, 2003; etc) menés sur le développement psychosocial et la qualité des interactions entre parents-adolescents sont parvenus à la conclusion selon laquelle, les interactions familiales positives caractérisées par une bonne cohésion sont favorables à une meilleure intégration sociale des adolescents. Par contre, les interactions négatives marquées par l'indifférence et la surprotection, sont la source de problèmes d'intégration sociale comme l'agressivité et les fugues.

Il importe de comprendre que la qualité des relations parents-adolescents est liée à la qualité des relations de la préadolescence et l'adaptation pendant l'adolescence est reliée à l'adaptation pendant l'enfance. Dans le même ordre d'idées, bien que l'adolescence marque une période durant laquelle la cristallisation de l'identité est au centre du défi qu'engendre le développement, la construction de soi-même s'étend de la naissance jusqu'à la fin de la vie (E. Erikson, 1963). Néanmoins, la période d'adolescence présente des défis de développement uniques pour l'adaptation et de nouvelles possibilités de croissance dans les relations parents-enfants. Certains adolescents et leurs parents vivent cette période de développement comme une expérience enrichissante et fortifiante pour l'adaptation de leurs relations, alors que d'autres la vivent comme une expérience stressante et dommageable.

Par ailleurs, lorsqu'on observe ou évalue les interactions sociales des enfants et des adolescents à travers les activités scolaires ou extrascolaires, on peut arriver aux constats suivants : pendant le jeu, en récréation ou à la maison, certains adolescents sont enclins à partager ou à échanger ce qu'ils ont avec leurs pairs, communiquent aisément avec les autres. Tolérants, ils participent et respectent les règles du jeu, se déplacent aisément d'un groupe à un autre avec engouement et bienveillance. D'autres par contre sont souvent solitaires, jouent seuls avec des méthodes ou des jouets différents des autres, n'ont aucune tentative de communication verbale avec leurs pairs, ou sont agressifs, exigent de l'égard de leur semblable, et, à la moindre erreur ou maladresse des autres, réagissent brutalement ou se mettent à pleurer. Cette dernière catégorie est constituée d'adolescents

qu'on peut considérer comme présentant des troubles de comportement ou ayant un niveau de développement psychosocial peu élevé.

Dans le même temps, il est évident que le niveau de connaissance ou d'étude intervient dans ce processus de développement psychologique et d'adaptation sociale des adolescents. Ainsi, plus les adolescents deviennent capables d'opérations mentales complexes dues à leur niveau de connaissance, plus, ils parviennent à un niveau de développement psychologique et psychosocial acceptable ou correspondant à celui socialement admis. Cependant, tous n'atteignent pas les niveaux les plus élevés et tous n'ont pas le même rythme d'acquisition.

L'attachement affectif joue donc, dans les relations interpersonnelles, un rôle de premier plan, car il s'agit d'une tendance fondamentale de l'être humain. La carence affective ou privation d'un tel attachement a des conséquences néfastes à quelque période de la vie que ce soit.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons reconnaître l'influence considérable du milieu, mieux de la famille dans l'adaptation ou l'inadaptation sociale des enfants. C'est dans cette même perspective que nous nous proposons de vérifier si le développement psychosocial des adolescents varie en fonction du type d'attachement et de leur niveau d'étude. Au Togo, particulièrement, aucune étude n'a été abordée dans ce sens. Or, selon la qualité de l'attachement avec les parents et le niveau d'étude de l'adolescent, son niveau d'intelligence sociale peut ne pas être le même. L'objectif de la présente étude est de mettre en relation le

développement psychosocial des adolescents avec l'attachement qu'ils ont avec leurs parents, et leur niveau d'étude au Togo.

Nous nous posons la question suivante : l'attachement aux parents pendant l'adolescence et le niveau d'instruction ont-ils une incidence sur le développement psychosocial des adolescents ? Nous partons de l'hypothèse générale selon laquelle le développement psychosocial des adolescents est influencé par leur attachement aux parents et leur niveau d'étude.

De façon opérationnelle, nous disons que :

- les adolescents ayant un attachement sécurisant aux parents ont un niveau de développement psychosocial supérieur à celui de leurs pairs qui ont un attachement insécure avec leurs parents ;
- les adolescents qui sont au cycle d'orientation ont un niveau de développement psychosocial supérieur à celui de leurs pairs du cycle d'observation ;
- le retrait social est plus prononcé ou élevé chez les adolescents du cycle d'observation.

La présente étude a pour cadre théorique la psychologie cognitive-développementale et la théorie de l'attachement. Le courant cognitif développemental regroupe plusieurs théories dont la théorie de la perspective sociale, théorie qui explique le développement psychosocial (l'intelligence sociale), développée par R. L. Selman (1980). En effet, le modèle théorique de R. L. Selman (op.cit.) explique le développement, l'organisation et l'émergence de la pensée selon la tradition piagétienne et kholbergienne. Ainsi, chaque nouveau niveau de coordination de la

perspective sociale constitue une nouvelle façon plus qualitative que la précédente pour l'individu de concevoir les qualités sociales et psychologiques des personnes ainsi que les relations interpersonnelles. Ces niveaux sont caractéristiques du genre de signification que l'individu en développement donne à ses observations et à ses interactions avec les autres. Tous les enfants et adolescents semblent suivre le même ordre dans l'acquisition de ces niveaux. Cependant, tous n'atteignent pas les niveaux les plus élevés et tous n'ont pas le même rythme d'acquisition (R. L. Selman & L. H. Schultz, 1990). Nous retenons pour le développement psychosocial, l'intelligence sociale ou la perspective sociale de R. L. Selman (1980).

De ce fait, la perspective sociale est une organisation de la pensée qui peut être comparée à une structure profonde qui ne se dynamise que lorsqu'elle s'applique à des contenus sociaux spécifiques comme par exemple la compréhension des comportements des relations d'amitié et de groupe et dans des contextes d'interactions sociales. De plus, c'est pendant l'adolescence que se développent plus l'amitié et les interactions sociales. Le développement de ces relations amicales ou relations interpersonnelles ne s'accroît donc qu'au cours de l'adolescence et nécessite un cadre favorable au développement, au maintien et à l'enrichissement de l'amitié ou de ces relations interpersonnelles.

Le terrain familial apparaît ainsi comme la matrice de toute l'évolution sociale ultérieure de l'enfant et de l'adolescent. Or, l'environnement familial en général est en fait un contexte relationnel ;

contexte où se développent des relations affectives qui vont de pair avec le développement cognitif qui influence le développement psychosocial.

En effet, la perspective sociale a cinq (05) modalités qui correspondent à 05 niveaux ordonnés de 0 à 4 (R. L. Selman & L. H. Schultz, 1990). Il y a d'abord la perspective sociale indifférenciée (niveau impulsif ou niveau 0), et la perspective sociale unilatérale (niveau unilatéral ou niveau 1), et puis la perspective sociale réciproque (niveau réciproque ou niveau 2), ensuite la perspective sociale mutuelle (niveau collaborant ou niveau 3) et enfin la perspective sociale intégrée (niveau intégré ou niveau 4). Le niveau 0 a comme indicateur : n'apprécie pas les relations amicales ; le niveau 1 pour indicateur : apprécie les relations amicales lorsque les amis font tout ce qu'il leur demande ; le niveau 2 a pour indicateur : apprécie les relations amicales lorsqu'il y a solidarité, entraide réciproque ; le niveau 3 a pour indicateur : redoute la trahison et aime celui qui garde les secrets ; le niveau 4 a pour indicateur : n'est pas très exigeant vis-à-vis des amis et apprécie l'autonomie et la liberté.

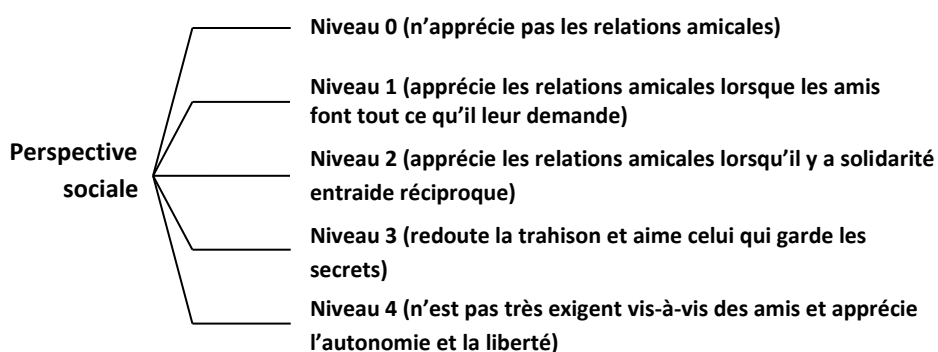


Figure 1 : Modalités de la perspective sociale d'après R. L. Selman et L. H. Schultz (1990)

C'est suivant cette perspective que nous avons voulu expliquer le développement psychosocial des adolescents par le type d'attachement qu'ils ont développé avec leur parent et ce, à travers la théorie de l'attachement de J. Bowlby (1969). Cette théorie a été développée pour représenter le développement et l'adaptation sociale et émotionnelle de l'enfant en bas âge. Bowlby a conceptualisé l'attachement comme une construction qui s'échelonne tout au long de la vie, dans laquelle les enfants conservent des liens d'attachement envers leurs parents pendant l'enfance et jusqu'à l'âge adulte. En effet, une condition élémentaire de la théorie veut que la qualité des rapports d'attachement provienne des interactions des enfants et des personnes qui leur prodiguent des soins reflétant le degré auquel les enfants peuvent se fier à leurs fournisseurs de soins pour obtenir de l'intimité et une camaraderie, une sécurité face à toute menace ou anxiété et un tremplin sans risque à partir duquel ils peuvent explorer. Cette intimité et cette camaraderie ne peuvent naître que dans un contexte sécurisant. Et cela constitue une sorte d'initiation à la vie en groupe et donc un prélude aux tâches développementales pendant l'adolescence.

1. Méthodes

1.1. Cadre de l'étude et participants

La présente étude s'est déroulée dans quatre (04) établissements du secondaire dont trois (03) lycées publics (Tokoin-Est, Tokoin Centre et Tokoin Wuiti) et le complexe scolaire Hampâté –Bâ de la circonscription pédagogique Golfe-Lomé. Elle a porté sur les adolescents du cycle d'observation qui correspond aux élèves des classes de sixième et

cinquième puis ceux du cycle d'orientation, correspondant aux élèves des classes de quatrième et troisième. Le choix des établissements a été fait au hasard. Deux cent (200) élèves (91 garçons et 109 filles) volontaires et consentants à raison de 50 par établissement ont été concernés par l'enquête. Ils sont âgés de 11 à 22 ans.

1.2. Procédures de collecte et d'analyse des données

L'instrument de collecte des données utilisé dans cette étude a été le questionnaire car il est plus adapté aux enquêtes quantitatives, les informations y sont systématisées et standardisées. Ce faisant, nous nous sommes inspirés du questionnaire d'attachement pour adulte de K. Bartholomew et P. R. Shaver (1998) version anglaise : Adult Attachment Inventory (AAI). Certains items qui explorent l'attachement à autrui ont été adaptés au contexte de l'étude en reposant autrement les questions de telle sorte que l'aspect confiance aux parents ou peur de l'éloignement des parents soit pris en compte. A la question de révéler les motifs justifiant la confiance ou non des relations amicales, nous essayons d'évaluer la perspective sociale des adolescents ou le niveau de développement psychosocial de ceux-ci. En effet, de par les réponses obtenues nous avons procédé à la catégorisation de celles-ci ; ce qui donne cinq niveaux. Selon R. L. Selman et L. H. Schultz (1990), le niveau inférieur correspond aux niveaux 0 et 1 alors que les niveaux 3 et 4 représentent le niveau de développement psychosocial supérieur. Pour l'analyse des données recueillies, nous nous sommes basés sur les méthodes logico-sémantiques. Ce choix se justifie par la catégorisation des données lors du codage et pour la recherche de leur contenu manifeste. A cet effet, nous avons pu

dégager à travers par exemple l’item les motifs de confiance aux relations entre amis, les différentes perspectives sociales que développent les sujets soumis à notre étude.

Pour vérifier nos hypothèses, le test de Khi-deux (χ^2) a été dans l’analyse des données. Il a servi à la comparaison des fréquences dans le cas des échantillons indépendants se répartissant selon les dichotomies. Tous les calculs ont été effectués grâce au logiciel statistique SPSS dans sa version 20.00.

2. Résultats

2. 1. Type d’attachement chez les adolescents

Tableau 1 : Répartition des élèves en fonction du type d’attachement

Type d’attachement	Fréquence	Fréquences
	Absolues	relatives %
Attachement sécure	109	54,5
Attachement insécure	91	45,5
Total	200	100

Sources : Données de terrain

Ce tableau indique que 109 soit 54,5% des sujets de l’échantillon ont un attachement sécurisant contre 91 soit 45,5% qui vivent un attachement insécure avec leurs parents.

2.2. Niveau de développement des élèves suivant la perspective sociale

Tableau 2 : Répartition des élèves en fonction de la perspective sociale

Niveau de perspective sociale	Fréquences absolues	Fréquences relatives %
Niveau 0	34	17
Niveau 1	42	21
Niveau 2	24	12
Niveau 3	30	15
Niveau 4	70	35
Total	200	100

Sources : Données de terrain

Il apparaît, à travers ce tableau, que 17% des sujets de l'échantillon sont d'un niveau de perspective inférieur ou niveau impulsif (ou niveau 0), ce qui correspond à la perspective sociale indifférenciée contre 35% des sujets qui eux ont atteint le niveau de perspective supérieur ce qui correspond à la perspective sociale intégrée (niveau 4).

Tableau 3 : Type d'attachement et développement de la perspective sociale

Perspective sociale Type d'attachement	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Total
Attachement sécurisant	21 10,5%	20 10,0%	7 3,5%	16 8,0%	45 22,5%	109 54,5%
Attachement insécure	13 6,5%	22 11,0%	17 8,5%	14 7,0%	25 12,5%	91 45,5%
Total	34 17,0%	42 21,0%	24 12,0%	30 15,0%	70 35,0%	200 100%
$\chi^2 = 10,457$ ddl = 4 DS (.05)						

Sources : Données de terrain

Les données du tableau 3 révèlent une différence significative ($\chi^2 = 10,457$) au seuil $P = .05$. Il existe donc un lien entre le type d'attachement et le développement de la perspective sociale des adolescents. Le niveau de développement des adolescents dépend donc du type de lien d'attachement avec leurs parents.

2.3. Lien entre le niveau d'études des élèves et le développement de la perspective sociale

Tableau 4 : Niveau d'étude des élèves et développement de la perspective sociale

Perspective sociale Niveau d'étude	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Total
Cycle d'observation	24 12,0%	16 8,0%	6 3,0%	13 6,5%	36 18,0%	95 47,5%
Cycle d'orientation	10 5,0%	26 13,0%	18 9,0%	17 8,5%	34 17,0%	105 52,5%
Total	34 17,0%	42 21,0%	24 12,0%	30 15,0%	70 35,0%	200 100,0%
$\chi^2 = 14,272$ ddl = 4 DS (.05)						

Sources : Données de terrain

La différence est significative ($\chi^2 = 14,272$) au seuil de significativité $P = .05$. Nous pouvons admettre qu'il y a une relation entre le niveau d'études des adolescents et leur niveau de développement de la perspective sociale. Le niveau d'études des élèves adolescents influence donc le développement de la perspective sociale.

3. Discussions

Les résultats obtenus, au terme de cette étude, révèlent que parmi les adolescents qui parviennent à un niveau supérieur de développement psychosocial, il y en a plus qui ont un attachement sécure avec leur parent

que leurs pairs ayant un attachement insécure. En d'autres termes, les adolescents ayant un attachement sécure avec leurs parents ont un niveau de développement psychosocial supérieur à celui de leurs pairs vivant un attachement insécure avec leurs parents. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par E. Moss (2005), F. Bacro (2007), R. Miljkovitch *et al.* (2012), S. Hundelo (2016).

De plus, le retrait social, mieux le niveau de développement psychosocial inférieur est plus élevé ou développé chez les adolescents du cycle d'observation, c'est-à-dire chez les élèves des classes de sixième et cinquième contrairement à leurs pairs du cycle d'orientation c'est-à-dire ceux des classes de quatrième et troisième. Des résultats similaires avaient été obtenus par J. P. Allen et S. T. Hauser (1996), S.D. Lamborn et L. Steinberg (1993), T. S. Parish et J.-J. McCluskey (1992) et L. Steinberg *et al.* (1992).

Selon R. L. Selman (1980), chaque nouveau niveau de coordination de la perspective sociale constitue une nouvelle façon plus qualitative que la précédente pour l'individu de concevoir les qualités sociales et psychologiques des personnes ainsi que les relations interpersonnelles. Ces niveaux sont caractéristiques du genre de signification que l'individu en développement donne à ses observations et à ses interactions avec les autres. Tous les enfants et adolescents semblent suivre le même ordre dans l'acquisition de ces niveaux. Cependant, tous n'atteignent pas les niveaux les plus élevés et tous n'ont pas le même rythme d'acquisition (R. L. Selman & L. H. Schultz, 1990).

Le fait que le retrait social soit plus développé par les adolescents du cycle d'observation pourrait s'expliquer aussi par le fait que le niveau d'étude élevé dynamise et peut favoriser l'acquisition d'un niveau supérieur de perspective sociale. Cette tâche développementale suppose aussi beaucoup d'interactions entre le sujet en développement c'est-à-dire l'adolescent et son milieu qui se trouve être d'abord le milieu parental et ensuite le milieu extérieur (celui des amis). Le terrain familial apparaît ainsi comme la matrice de toute l'évolution sociale ultérieure de l'enfant et de l'adolescent (R. L. Selman, 1980).

Pour J. Bowlby (1969), la qualité des rapports d'attachement provient des interactions des enfants et des personnes qui leur prodiguent des soins reflétant le degré auquel les enfants peuvent se fier à leurs fournisseurs de soins pour obtenir de l'intimité et une camaraderie qui ne peuvent naître que dans un contexte sécurisant. Cela constitue une sorte d'initiation à la vie en groupe et donc un prélude aux tâches développementales pendant l'adolescence. C'est ce qui explique le fait que les adolescents ayant un attachement sécurisé avec les parents obtiennent un niveau de perspective sociale élevé supérieur à celui de leurs pairs ayant un attachement insécurisé aux parents.

En outre, les adolescents ayant un attachement sécurisé font confiance à leurs parents, se confient à eux et peuvent décider de façon autonome sans se préoccuper outre mesure de leur éloignement. Ceci favorise le développement psychosocial élevé et justifie le fait qu'ils sont plus nombreux à atteindre le niveau de perspective supérieur (le niveau 3 et le niveau 4) comparé à leurs camarades ayant un attachement insécurisé. Or,

c'est à travers ces premiers échanges avec les parents, que va s'initier progressivement les tâches développementales auxquelles les adolescents seront confrontés plus tard dont l'intégration sociale et l'intelligence sociale, bref le développement psychologique en général et en particulier celui du développement de la perspective sociale.

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, on peut affirmer que nos hypothèses ont été vérifiées et les objectifs atteints.

Conclusion

L'objectif de notre étude est de rechercher les liens, les relations entre le développement psychosocial des adolescents et leur niveau d'instruction d'une part et l'attachement à leur parent, d'autre part.

Au terme de cette étude, les résultats obtenus indiquent que les adolescents ayant un attachement sécurisant à leurs parents parviennent à un niveau de développement psychosocial supérieur à celui de leur pair ayant un attachement insécure vis-à-vis de leurs parents. De plus, le niveau d'étude élevé correspondant au cycle d'orientation permet de dépasser le niveau inférieur du développement psychosocial. Autrement dit, plus on évolue dans les études, plus il y a possibilité de ne plus se retrouver au niveau inférieur de l'échelle du développement psychosocial.

La présente étude, quoiqu'ayant confirmé la relation entre l'attachement aux parents, le niveau d'étude et le développement psychosocial, n'a pas épuisé la recherche relative aux différents facteurs explicatifs du développement psychosocial. En effet, il serait utile par exemple de continuer dans ce sens pour établir un outil adéquat permettant de mesurer avec précision et exactitude l'évolution de

l'attachement pendant l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte et d'associer d'autres variables (type de famille, catégorie socioprofessionnelle des parents, le rang dans la fratrie des adolescents, etc.) non prises en compte dans le travail.

Références bibliographiques

- Allen J.-P., 2008 : The attachment system in adolescence, In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 419-435), New York, Guilford Press.
- Allen J.P. & Hauser, S.T., 1996 : Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 793-809.
- Bacro F., 2007 : *Spécificité des liens entre l'adaptation socioscolaire, la qualité de l'attachement au père et la qualité de l'attachement à la mère des enfants de 3 à 5 ans*, Thèse de Doctorat. Psychologie de développement, Université de Nantes.
- Bartholomew K. & Shaver, P.R., 1998 : Methods of assessing adult attachment: Do they converge? In J.A. Simpson et W.S. Rholes (Eds.). *Attachment theory and close relationships*, New York, Guilford Press.
- Bowlby J., 1969 : *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*, New York, Hogarth Press.

- Bowlby J., 2002 : *Attachement et perte. Vol. 1. L'Attachement*. 5^{ème} Edition, Paris : PUF.
- Bowlby J., 2007 : *Attachement et perte Vol. 2. Séparation, angoisse et colère*, 4^{ème} Edition, Paris, PUF.
- Collins W.A., 1990 : Parent-child relationships in the transition to adolescence : Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Montemayor et G. R. Adams (Eds.). *From childhood to adolescence : A transitional period? Advances in adolescent development, Vol. 2*, Newbury Park, Sage.
- Delage M., 2007 : Attachement et systèmes familiaux. Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques, *Thérapie familiale* 28(4), pp. 391-414.
- Delage M., 2008, « L'attachement à l'adolescence. Applications thérapeutiques », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 40, pp. 79-9.
- Erickson E., 1963 : *Childhood and society*. New York, Norton.
- Houndelo S. S., 2016 : *Attachement parents-enfant et adaptation scolaire de enfants : cas de la Commune de Cotonou*, Mémoire de Master en Psychologie, UCAO/Cotonou.
- Lamborn S.D. & Steinberg, L., 1993 : Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch , *Child Development*, 64, pp. 483-499.
- Mackey S.K., 2003 : Adolescence and attachment: from theory to treatment implications in Edman P. & Caffery T. (eds.) : *Attachment and family systems. Conceptual, empirical and*

therapeutic relatedness, p. 79-17, Brunner-Routledge, New York.

Miljkovitch R., Gratier M., & Danet M., (2012). « Les interactions précoces : dialectique de l'attachement et de l'exploration ». In Lemelin, J-P., & al. *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*. Tome1, chap. 6, (pp. 187-227). Canada : PUQ.

Moss E. (2005). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Université du Québec à Montréal.

Parish T S. & McCluskey J.J., 1992 : The relationship between parenting styles and young adults' self-concepts and evaluations of parents. *Adolescence*, 27, 915-918.

Selman R.L., 1980 : *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York : Academic Press.

Selman R. L. & Schultz L. H., 1990 : *Making a friend in youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. Chicago : The University of Chicago Press.

Steinberg L., Lamborn S.D., Dornbusch S.M. & Darling N., 1992 : Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

LA FORMATION COOPÉRATIVE DE TYPE DUAL AU TOGO : LE DECROCHAGE EN FORMATION DUALE

Kokou Awokou

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

kawokou259@gmail.com

Résumé

Au Togo, seule une infime partie des apprenants arrive au bout du cursus scolaire ; cette minorité sera confrontée elle aussi au chômage et au sous-emploi au même titre que les jeunes qui finiront leurs études. Comment sortir de ce cercle qui enferme les jeunes dans un boçale sans issue. Le Togo va instituer une formation coopérative de type dual qui est destinée aux jeunes en âge de travailler et qui s'engagent dans l'apprentissage professionnel. Toutefois en dépit des conditions d'apprentissage mis en place, plusieurs apprenants inscrits en formation duale décrochent et abandonnent le système et se contentent des conditions d'apprentissage en atelier.

L'article présente l'expérience togolaise du dispositif de formation coopérative de type dual. Il questionne le décrochage des apprenants en identifiant les facteurs qui en sont la cause.

Mots-clés : Formation duale, apprentissage, décrochage alphabétisation.

Abstract

In Togo, only a tiny minority completes school; this minority will also face unemployment and underemployment, as will the young people who finish their studies. How to get out of this circle that locks young people in a dead-end jar. Togo will institute a dual-type cooperative training

programme for young people of working age who are engaged in vocational training. However, despite the learning conditions put in place, many learners enrolled in dual training drop out and drop out of the system and are satisfied with the learning conditions in the workshop.

This article presents the Togolese experience of the dual cooperative training system. It questions the drop-out of learners by identifying the factors that cause it.

Keywords : Dual training, apprenticeship, literacy forfeiture.

Introduction

Dans les années 1980, le gouvernement togolais avec l'appui de la fondation allemande Heins Zeidel, un organisme de coopération, a initié un programme de formation professionnelle en alternance au profit des jeunes Togolais en décrochage scolaire inscrits dans des centres d'apprentissage. Plusieurs secteurs ont été impactés : l'artisanat, la mécanique automobile, l'électricité, la menuiserie, la coiffure et la couture. En 2014, dans la mise en œuvre des choix opérés dans le Schéma Directeur National de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (SDNETFP), le gouvernement togolais avec l'appui de la Deutsche Gesellschaft für Zusammenarbeit (GIZ) a initié un projet dénommé Programme de formation professionnelle et emploi des jeunes (ProFoPEJ) dans le domaine de la formation professionnelle et l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Il a été élaboré puis validé le schéma directeur de la formation professionnelle duale de type coopératif (FPTDC) .

La phase pilote du projet a débuté en 2015 et a pris fin en décembre 2018. Trois années après la mise en œuvre de la phase pilote du nouveau projet, la FPTDC est-elle la solution à la formation professionnelle des jeunes togolais qui ont décroché du système scolaire togolais et qui aspirent à se former afin de s'engager sur le marché de l'emploi ? Pourquoi, les jeunes en décrochage scolaire décrochent-ils de la FPTDC de nouveau ? Quelles sont les facteurs qui sont à la base de ce nouveau décrochage ?

L'article présente le contexte de l'enseignement technique et de la formation coopérative de type dual et soulève la question de la cohérence entre les conditions des apprentissages en atelier et dans les centres de FPTDC au Togo. Il expose la revue de littérature et détaille les caractéristiques du champ de la recherche et la méthodologie suivie. Il présente enfin les résultats de nos investigations sur la formation coopérative de type dual au Togo.

L'objectif de l'article est d'apporter un éclairage sur le décrochage en formation duale, un champ peu exploré.

1. Contexte

L'insertion professionnelle des diplômés est une préoccupation majeure dans la plupart des pays africains. Le problème qui s'y rattache est celui du sous-emploi des jeunes. On mentionne non seulement le chômage des diplômés, mais aussi et surtout celui des jeunes qui sont en décrochage scolaire. On peut relever qu'au Togo en 2011-12, un enfant togolais a passé en moyenne un peu plus de 9 années dans le système éducatif (RESEN, 2014, p. 76).

Au Togo, le Programme national de développement (PND, 2018-2022, p.96) met l'accent sur : « l'éducation et la formation professionnelle en adéquation avec les métiers des affaires, de l'industrie et de la transformation agricole en vue d'accroître l'emploi pour les jeunes et de réduire les inégalités sociales ». Il fait de l'éducation et de la formation des priorités et des conditions pour la réalisation d'un développement durable à l'horizon 2030. Pour relever ce défi, le Togo a adhéré à plusieurs instruments internationaux notamment les ODD (Objectifs de développement durable) qui dans l'objectif 4C affirment l'accès de tous à une éducation de qualité et de façon équitable et la promotion des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

De plus, le Togo a adhéré à l'agenda Education 2030 des Nations Unies (NU) qui accorde une place importante au développement des compétences techniques et professionnelles et qui insiste sur l'accès de tous, y compris les personnes vulnérables, à l'enseignement technique et à la formation professionnelle abordable de qualité, l'acquisition de compétences techniques et professionnelles utiles à l'emploi, l'obtention d'un travail décent et l'entrepreneuriat. La stratégie continentale de l'éducation 2016-2025 à laquelle a souscrit le Togo, dans son objectif spécifique 8, se propose d'« élargir les possibilités de l'enseignement, la formation technique et professionnelle aux niveaux secondaire et supérieur, et renforcer les liens entre le monde du travail et les systèmes d'éducation et de formation (Continental Education for Science in Africa, 2016-2025, p. 25).

Pour le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Togo, le Plan sectoriel de l'éducation (PSE, 2014-2025, p. 65) souligne la nécessité de mettre en œuvre une nouvelle politique du sous-secteur orientée vers la satisfaction des besoins du marché du travail et une claire définition des rôles de l'Etat et du privé en fonction de leurs avantages comparatifs. Il s'agit entre autres, d'une formation professionnelle généralement courte, organisée et de type varié, développée dans la perspective d'améliorer la productivité du travail notamment dans le secteur informel.

Le gouvernement du Togo s'est engagé dans une réforme de son système d'enseignement technique et de formation professionnelle pour améliorer l'employabilité des jeunes. Dans ce cadre, il bénéficie depuis 2013 de l'appui de la Coopération Allemande à travers le Programme Formation Professionnelle et Emploi des Jeunes (ProFoPEJ) de la GIZ. Ce Programme accompagne le Ministère de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle dans la mise en œuvre d'un système de formation professionnelle de type dual coopératif. Sur la base des résultats de l'évaluation des anciennes pratiques de formation duale, un Guide d'implémentation (S. Y. Akakpo-Numado et al., 2015) a été élaboré et la formation professionnelle de type dual coopératif a été lancée officiellement en janvier 2016 au Lycée d'enseignement technique et professionnel de Sokodé par le Ministre Fédéral Allemand de la Coopération Economique et du Développement (BMZ) et le Ministre délégué chargé de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) du Togo.

La phase pilote de mise en œuvre de ce système de formation s'est déroulée de 2015 à 2018 dans trois villes avec les métiers suivants : Kpalimé : menuiserie bois et électricité bâtiment ; Tsévié : coupe-couture et mécanique auto et Sokodé : mécanique moto.

Chaque année, environ 100 nouveaux apprentis s'inscrivent dans les centres de formations retenus en vue de compléter leurs formations par des modules bien structurés élaborés selon l'Approche par Compétences (APC) avec la méthodologie DACUM (*Developing A Curriculum*) et adaptés aux exigences du marché de travail.

Les maîtres artisans encore appelés chefs d'ateliers ou patrons qui ont accepté d'inscrire leurs apprentis dans la formation professionnelle duale bénéficient également de diverses formations de perfectionnement dans les domaines technique, pédagogique, entrepreneurial et en coaching pour mieux gérer leurs ateliers afin d'améliorer leurs revenus.

Toutefois, la mise en œuvre de la phase pilote a été confrontée à quelques difficultés telles que l'inscription tardive des apprenants dans les centres de formation, l'absence de dossiers des apprentis ou manque de certaines pièces, les faiblesses des mécanismes de suivi des apprentis, la non disponibilité de financement prévu pour le dual dans les délais, l'abandon par des apprentis de la formation, le manque d'information des parents, des apprentis et des chefs d'atelier etc. Pour faire face à cette situation, des structures ont été mises en place dans chaque ville et formées pour piloter le système au niveau local sous la responsabilité de la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage. Il s'agit des Comités de Suivi et d'Insertion Professionnelle (CoSFIP), des Equipes

duales et des Cellules de suivi-évaluation du dual.

Les apprentis de la première promotion du système ont bouclé les trois années de formation et ont passé l'examen du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) en fin septembre 2018. Saisissant l'occasion de l'évaluation de la phase pilote, nous avons cherché à identifier les facteurs qui poussent certains apprentis à décrocher ou à abandonner la FPDTC au Togo. L'objectif général de cette évaluation est de rechercher les facteurs qui expliquent les abandons ou le décrochage de la FPDTC.

De façon spécifique, l'évaluation va permettre de :

- Identifier les facteurs liés à l'accessibilité aux sites de formation par les apprentis ;
- Identifier les raisons qui poussent les apprentis inscrits aux cours d'alphabétisation à décrocher ;
- Identifier les raisons du refus de certains chefs d'atelier à inscrire leurs apprentis.

L'article apporte un éclairage sur l'efficacité interne de la FPDTC en cherchant à comprendre le décrochage des apprenants. Si la problématique de l'efficacité interne en sciences de l'éducation est suffisamment renseignée comme nous l'avons précisé plus haut, son étude dans le champ de la FPDTC au Togo est nouveau.

2. Revue de littérature

Le champ de recherche des rapports formation-travail « se présente comme une constellation d'objets de recherche aux contours instables et fortement arrimés aux problèmes sociaux. Les notions retenues pour le

désigner sont elles-mêmes fluctuantes. » (L. Tanguy, 2000, p. 169). On parle tantôt de formation duale ou de formation en alternance. Toutefois, C. Maroy (1994, p. 299) constate, que la documentation francophone sur les politiques et pratiques de formation en entreprise et la question de la formation au travail ou dans le travail font l'objet d'une sociologie nourrie et consistante ». Selon Maroy, cela démontre l'élargissement et l'approfondissement des problématiques depuis les années soixante-dix. La présence de deux sphères, la productive et l'éducative, constitue un champ de recherche très vaste dans lequel il est nécessaire d'isoler des moments et divers aspects pour les scruter adéquatement.

J. Masdonati *et al.* (2017, p.17) écrivent que le système dual, qui s'inscrit dans la même tradition que le modèle allemand :

« est étroitement lié au marché de l'emploi, puisque d'une part, les lieux de formation sont en grande partie des entreprises soumises aux impératifs de rentabilité et de productivité et, d'autre part, les personnes issues d'une telle formation doivent pouvoir être immédiatement « employables » sur le marché du travail ».

Si en France la formation en alternance demeure le parent pauvre, la formation en entreprise (ou apprentissage) constitue en Allemagne la voie royale de la formation professionnelle initiale. Elle est organisée sous la forme d'un processus de formation combinée, connu sous le terme de « système dual », puisqu'il se déroule au moins (avec quelques variantes) sur deux lieux de formation : l'entreprise formatrice comme pivot et centre de gravité du système et l'école professionnelle (publique) où sont dispensés, à raison d'environ 20 % du temps, des enseignements généraux et techniques théoriques (R. Lasserre, 2014; p. 17). Prenant en compte

l'importance de l'implication du monde du travail dans la formation professionnelle, les établissements/centres de formation ont aussi intégré des séjours de formation dans les entreprises.

L'adoption par le Togo de la formation duale prend appui sur ce fait. Ainsi, l'intérêt de l'alternance en formation professionnelle est reconnu au Togo à travers la Loi N° 2002-016, qui, en son article 9 précise clairement que la formation par alternance est mise en œuvre par le système dual ou tout autre système permettant d'atteindre ces objectifs. Cette loi vient créer un cadre permettant de fournir les conditions pour assurer la prise en charge et la formation professionnelle des jeunes togolais non scolarisés ou ayant décroché du système scolaire formel.

Des universitaires ont formulé des inquiétudes et proposé des pistes de réflexion et d'analyse sur les conditions et les modalités de l'arrimage entre le monde scolaire et le monde du travail (P. Doray et L. Rochon, 1993; C. Payeur et R. Ouellet, 1993; C. Payeur, 1991). La formation se déroule sur deux lieux de formation, l'entreprise formatrice et l'école professionnelle où sont dispensés les enseignements généraux et techniques théoriques (R. Lasserre, 2014, p. 18). Si dans certains pays occidentaux, la notion d'entreprise formatrice renvoie à une entité économiquement viable c'est-à-dire réunissant les conditions de production et de formation, au Togo cette notion se confond avec l'atelier. L'atelier étant un espace modeste qui reçoit des apprentis et produit des biens pour le marché. Mais les conditions de travail dans l'atelier ne sont pas les mêmes que celles des écoles publiques d'enseignement technique et de formation professionnelle partenaire de la formation duale. Cette

situation a pour conséquence des changements de rapports entre le chef d'atelier et l'apprenant qui devient, de par ses nouvelles acquisitions, détenteur de nouvelles compétences le valorisant aux yeux du chef d'atelier. Ce changement a des conséquences sur les rapports entre chef d'atelier formateur et son apprenti nous a confié un chef d'établissement au cours d'un focus groupe que nous avons organisé lors de nos recherches.

Le système dual, longtemps utilisé dans les pays occidentaux notamment en Suisse et en Allemagne, permet aux jeunes finissant leur scolarité obligatoire de prendre pied dans le monde du travail et assure la relève en formant des professionnels et des cadres dirigeants qualifiés (Berberat, 2013). Il est orienté vers le marché du travail et intégré au système éducatif. Basé sur la formule éducative de l'alternance, il offre des séquences de formation dans les établissements d'enseignement professionnel et dans l'entreprise. Contrairement à la Suisse, au Togo ce sont les élèves ayant décroché du système formel d'enseignement qui se retrouvent en apprentissage auprès des chefs d'atelier sensés leur fournir des savoir-faire pouvant aider à accéder à un emploi.

Le « décrochage scolaire » est défini de manière multiforme. Cette définition peut relever d'une norme. Cette définition fixe une norme d'achèvement de la scolarité, à savoir achever au minimum avec succès des études secondaires complètes. Donc, le décrochage renvoie aux situations d'élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire sans avoir atteint cette norme. Le décrochage est un processus découlant de plusieurs facteurs qui prend en compte les facteurs individuels, scolaires, sociaux et

contextuels (P. Y. Bernard, 2011). De nombreuses études ont identifié les facteurs qui amènent les élèves à décrocher, en distinguant les facteurs relatifs à l'élève et à son environnement familial (C. Afsa, 2013), de ceux relatifs à l'institution scolaire (E-M. Khouaja & S. Moullet, 2016 ; R. W. Rumberger, 2004).

Les facteurs de décrochage scolaire qui relèvent des élèves et de leur environnement familial sont largement identifiés dans la littérature. En effet, le décrochage tient de la concomitance de facteurs scolaires et de facteurs sociaux (D. Glasman & F. Oeuvarard, 2004). La faible performance scolaire contribue ainsi à accroître le risque de décrochage (C. Afsa, *op. cit.* ; A. Dardier et *al.*, 2013 ; S. Broccolichi & B. Larguèze, 1996). De nombreux travaux indexent les facteurs liés à l'origine sociale défavorisée, facteurs qui contribuent à expliquer la sortie sans diplôme du système éducatif formel. C. Afsa (*op. cit.*), A. Dardier & *al.* (*op. cit.*) affirment que les jeunes en situation de décrochage sont en effet plus souvent des enfants d'ouvriers. En outre, un faible niveau d'études des parents, notamment de la mère (J-P. Caille, 2000, 2014), ainsi que la monoparentalité de la famille (A. Dardier & *al.*, *op. cit.*) ou encore l'origine mixte ou le statut d'immigré des parents (C. Afsa, *op. cit.*) constituent aussi des facteurs explicatifs du décrochage. Enfin, en France comme ailleurs, les facteurs liés au genre sont recensés. Les garçons décrochent plus fréquemment que les filles (C. Blaya, 2012 ; C. Hayden & C. Blaya, 2008).

Au Togo, on constate que beaucoup de jeunes sont enrôlés dans la formation par apprentissage parce que le dispositif formel déployé dans les établissements/centres publics et privés de formation n'offre pas assez de

diversité de filières, exige des niveaux d'éducation auxquels, ils ne répondent pas (on parle de normes), propose des filières qui ne favorisent pas une insertion en fin de formation, n'offre pas assez de places pour accueillir tous les demandeurs, etc. D'où le choix de la FPDTC. Mais pourquoi les apprentis qui sont en échec dans le système formel d'enseignement et qui trouvent dans la FPDTC une chance de se former pour trouver un emploi, décrochent aussi d'un dispositif qui leur offre cette nouvelle chance ?

Notre hypothèse est que le décrochage des apprentis de la FPDTC au Togo, s'explique par les facteurs institutionnels et par ceux liés aux apprenants. Il s'agit de la localisation des sites de formation, aux difficultés d'alphabétisation des apprentis ainsi qu'aux nouveaux rapports entre apprentis et chefs d'atelier qu'induit cette formation.

3. Méthodologie

Nous avons fait le choix d'une recherche empirique qui associe la revue documentaire et l'enquête sur le terrain. Après la revue documentaire nous avons procédé à la collecte des données par des entretiens et l'administration d'un questionnaire.

L'analyse de la documentation a permis d'identifier deux grandes catégories d'acteurs de la FPDTC au Togo à savoir les acteurs institutionnels au niveau national et les acteurs au niveau local. Nous avons élaboré un guide d'entretien pour les acteurs institutionnel au niveau national. Ce guide porte sur les conditions d'apprentissage mises en place pour assurer la FPDTC dans les trois villes retenues pour la phase pilote et les défis auxquels la formation est confrontée dans sa mise en oeuvre. Nous avons

effectué neuf entretiens avec les acteurs institutionnels au niveau national durant un mois entre 18 novembre et 20 décembre 2018. Il s'agit de gestionnaires du Secrétariat Général du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (SGMETPF), du Secrétariat Général du Conseil supérieur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (CSETFP), la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage (DFPA), la Direction de la formation, de la diffusion des technologies et des organisations professionnelles agricoles (DFDTPA), la Direction de l'artisanat (DA), la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DAENF), de la Direction de la pédagogie et des programmes (DPP), la Direction des examens, concours et certifications (DECC), la Direction Générale du Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels (FNAFPP) et la Direction de la Statistique, de la Recherche et de la Prospective (DSRP). Ce guide nous a permis de collecter des informations sur les conditions de travail dans les centres de FPDTC dans les villes concernées, les problèmes rencontrés par les différents acteurs impliqués. Nous avons sur la base des informations obtenues, établi des données liées au secteurs et aux métiers à forte intensité de main-d'oeuvre, sur la construction des locaux et la dotation en équipement, etc.

Nous avons ensuite organisé trois focus groupe à l'attention de 50 chefs d'atelier, de 3 responsables des centres de formation et administré un questionnaire aux acteurs locaux à savoir les chefs d'atelier, les formateurs des centres de FPDTC, les apprentis et les parents d'élèves sur les raisons du décrochage des apprentis de la FPDTC. Le questionnaire

porte sur l'identification, le niveau d'étude des apprentis, la localisation du site en rapport avec la résidence des apprentis et leurs rapports avec leur chef d'atelier en regard des compétences qu'ils acquièrent. Ce questionnaire a été administré à 135 apprentis.

Les données collectées par guide d'entretien et en focus groupes ont été enregistrées, transcrites, apurées, recoupées et utilisées pour produire les résultats. Certaines informations ont été présentées sous forme de tableaux ou de verbatims. Les données collectées à partir du questionnaire sont analysées à partir du logiciel Excel et les résultats présentés sous forme de graphiques.

4. Résultats

4.1. Les conditions de l'apprentissage

Le recouplement des informations recueillies auprès de certains acteurs institutionnels notamment la DSRP, direction chargée de la mise en œuvre et de la gestion de la FPDTC au Togo, la DECC, la DFTP et la FNAFPP nous a permis d'établir les données sur les secteurs et les métiers ayant une forte potentialité en main-d'œuvre dans les trois villes parcourues. Un secteur d'activité économique est le regroupement des entreprises de fabrication, d'industrie, de commerces ou de services qui ont la même activité. L'activité d'un secteur économique n'est pas tout à fait homogène et comprend des productions ou services secondaires qui relèveraient d'autres éléments de la nomenclature que celui du secteur considéré, au contraire d'une branche d'activité qui regroupe des unités de production homogènes.

Dans le document du schéma directeur de la FPDTC produit par le METFP, huit (8) secteurs sont définis. Il s'agit de l'agriculture, de l'artisanat, du tourisme et logistique d'organisation d'évènement, de la culture, du transport, de l'énergie, du commerce et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le répertoire des secteurs et des métiers dans les villes concernées par l'extension de la FPTDC a été établi sur la base des déclarations des personnes interviewées au cours de l'enquête de terrain.

Tableau 1 : Répartition des secteurs à forte potentialité de main-d'oeuvre par ville

Villes	Secteurs à forte potentialité de main-d'oeuvre
Kpalimé	1 – Artisanat 2 - Tourisme
Sokodé	1 – Artisanat 2 - Energie
Tsévié	1 – Artisanat 2 - Agriculture

Un métier est d'abord l'exercice par une personne d'une activité dans un domaine professionnel, en vue d'une rémunération. Par extension, le métier désigne le degré de maîtrise acquis par une personne ou une organisation du fait de la pratique sur une durée suffisante de cette activité (expérience et savoir-faire acquis, voire amélioration des pratiques). Les métiers suivants ont été identifiés dans les trois (3) villes.

Tableau 2 : Répartition des métiers à forte intensité en main-d'oeuvre par ville

Villes	Métiers à forte intensité en main-d'oeuvre
Kpalimé	1. Menuiserie sur bois 2. Mécanique automobile 3. Coupe couture

Sokodé	1. Mécanique moto 2. Coupe couture
Tsévié	1. Mécanique automobile 2. Coupe couture

Selon les estimations faites par les chefs d'établissements impliqués dans la phase pilote, notamment le Centre de ressources artisanales (CRA) de Tsévié, le Centre Régional d'Enseignement Technique de la Formation Professionnel (CRETFP) et le Centre d'Enseignement Agricole et Artisanal (CEAA) de Kpalimé et le Lycée d'enseignement technique et professionnel (LETF) de Sokodé, les effectifs par filière des apprentis en FPTDC.

Tableau 3 : Effectifs des apprentis par ville et par filière

Villes	Lieux de formation	Filières	Effectifs	Effectifs totaux
Tsévié	CRA	Coupe et Couture	26	42
		Mécanique auto	16	
Kpalimé	CRETFP	Électricité bâtiment	122	172
		Menuiserie bois	34	
		Mécanique Auto	12	
		Coupe couture	20	
Sokodé	LETFP	Mécanique moto	40	40
Total				254

Les chefs d'ateliers enquêtés ont déploré le nombre de places et des effectifs très limités dans les filières ouvertes dans la phase pilote. Ils ont souhaité qu'on leur offre plus de places dans les filières et que l'on multiplie les filières. Toutefois, leur capacité à accueillir des apprentis dans leurs ateliers est relativement faible. Toutefois, il faut noter que les chefs

d'établissement de FPDTC affirment que les apprentis inscrits sont irréguliers aux cours ou abandonnent en grand nombre. En effet selon les prévisions, 100 apprentis devraient être formés par métier par an soit 700 apprentis, ils sont 254 étudiants soit 36 % à avoir achevé leur formation après trois années. Le taux d'abandon ou de décrochage est de 64%. Ces données nous mettent face à la problématique du décrochage dans la FPDTC au Togo.

A propos de la qualité et de l'efficacité de l'offre de formation de FPDTC, nous avons focalisé notre attention sur la durée de la formation, des locaux disponibles, les taux de réussite à l'examen final.

A propos de la durée des formations, les chefs des établissements cités plus haut affirment qu'elle est de 3 ans pour toutes les filières. Tous les chefs d'ateliers interrogés estiment tous que cette durée est suffisante pour assurer la formation de type dual dans les filières. Cette durée est celle souhaitée par les chefs d'ateliers que nous avons interrogés. Seul un seul chef d'atelier de menuiserie a souhaité que la durée soit portée à 4 ans. Il a expliqué que ce souhait est à mettre au compte du fait que la menuiserie est très complexe et comporte la menuiserie d'art, la menuiserie de construction, etc.

Selon les chefs d'atelier, les apprentis ayant suivi la FPDTC développent des compétences que n'ont pas les apprentis formés uniquement en ateliers et qui n'ont pas suivi la FPDTC. Un chef d'atelier déclare que : « Le système dual vient perfectionner nos artisans. Si les apprentis assimilent véritablement les acquis, le secteur se verra booster. ». La FPDTC est appréciée parce qu'elle vient régler le problème

de la qualité de la formation en renforçant les acquis au niveau des ateliers par la formation dans les centres. La disponibilité des équipements dans les centres de formation permet aux apprentis d'être bien formés. De par le passé, ce qu'on a observé c'est que ceux qui sortent des ateliers et qui sont assidus ont plus de facilité à s'installer dans la mesure où ils récupèrent certains clients de leurs patrons. Mais les apprenants qui sortent des collèges techniques reviennent faire le recyclage auprès des patrons pour pouvoir s'installer.

Selon certains chefs d'atelier, quelques apprentis ayant effectué deux années de formation sont très souvent utilisés comme apprentis-experts par leur patrons ou s'auto-emploient en devenant leurs propres patrons avant d'achever leur formation. D'autres encore quittent prématurément leur apprentissage pour travailler sans aucune certification. En outre les chefs d'ateliers émettent le souhait de bénéficier des mêmes formations que leurs apprentis en suivant des recyclages ou des formations de mise à niveau. La DSRP affirme que ces formations ou recyclages sont organisés, mais ce que demandent les chefs d'atelier, c'est une attestation ou une certification nationale comme formateur en FPDTC. Ce qui, reconnaît-elle n'existe pas ou n'est pas prévu au Togo en matière de la FPDTC. En effet les compétences acquises par les apprentis sont différentes et supérieures à celles de leurs patrons.

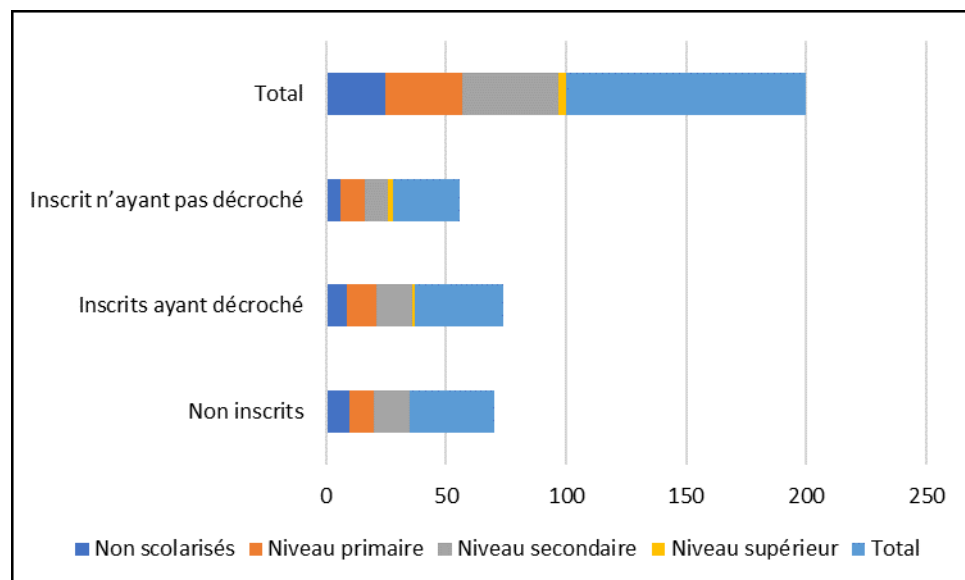
4.2. Discours sur le décrochage en FPDTC au Togo

Comment expliquer les décrochages des apprentis d'une formation qui mobilise autant de moyens et est unanimement reconnue comme utile

pour acquérir des compétences recherchées ? Les réponses données par les apprentis nous fournissent quelques raisons.

Nous avons croisé le niveau d'études et le statut de l'apprenti en rapport avec la FPDTC. En analysant ces réponses relatives à l'identification des apprentis, nous avons pu établir les statistiques relatives au niveau d'études des apprentis et à leur statut lié à la FPDTC.

Graphique 1 : Effectifs par niveau d'études et statut des apprentis

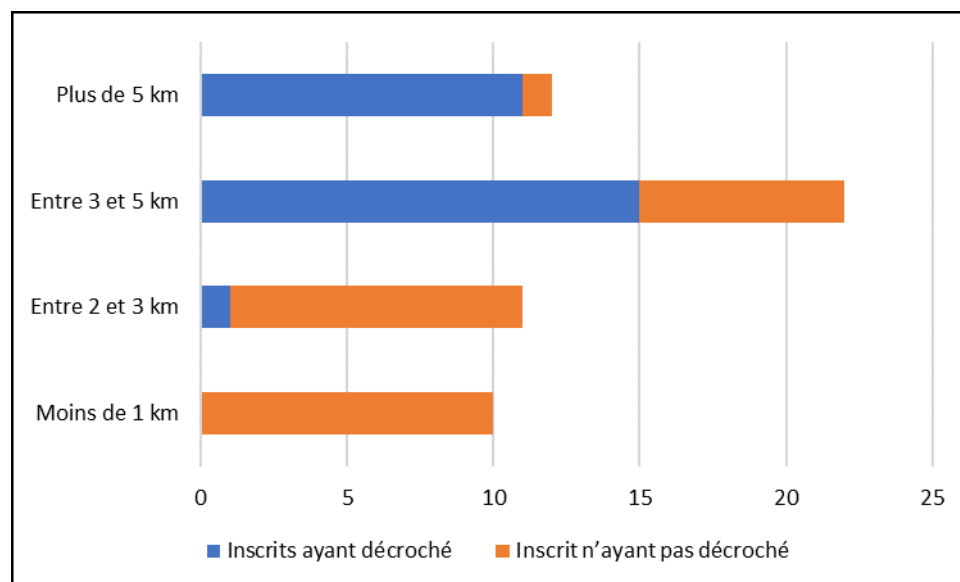


Source : enquête

Il ressort du tableau ci-dessus que les apprentis ont un niveau d'études du secondaire (40%) ou primaire (32%). En croisant le niveau d'études et le statut dans la FPDTC, le plus grand nombre des décrochages proviennent des apprentis ayant un niveau d'études secondaire 15 sur 37 (41%) ou du primaire 12 sur 37 (32%).

Nous avons cherché à croiser le décrochage avec la distance relative qui sépare le domicile de l'apprenti et le centre de formation.

Graphique 2 : Décrochage et distance entre le domicile et le centre de formation

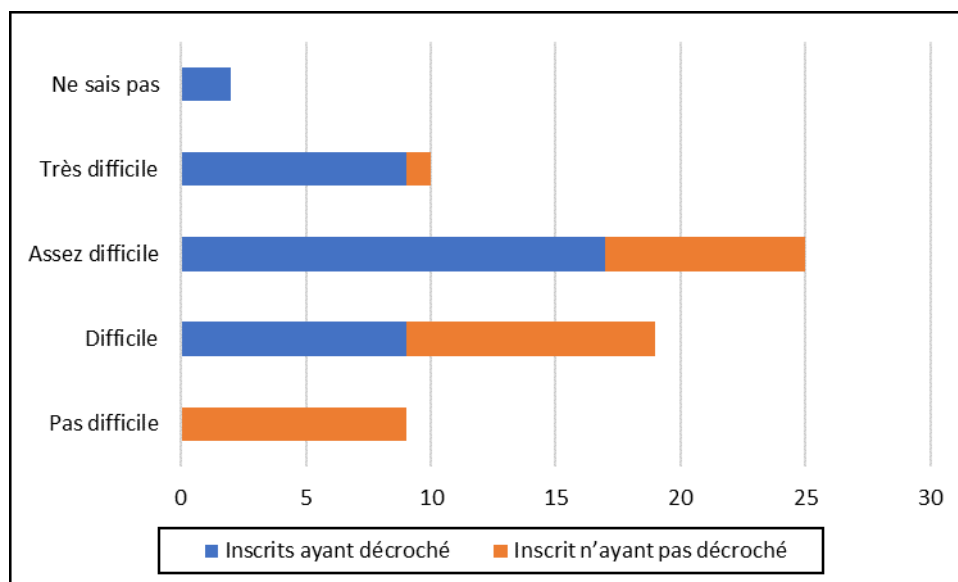


Source : enquête

Le tableau 5 révèle que 26 des 37 apprentis (soit 70%) ayant décroché déclarent résider à plus de 3 km du centre de formation. 20 sur 28 apprentis (soit 71%) déclarent résider à moins de 3 km du centre.

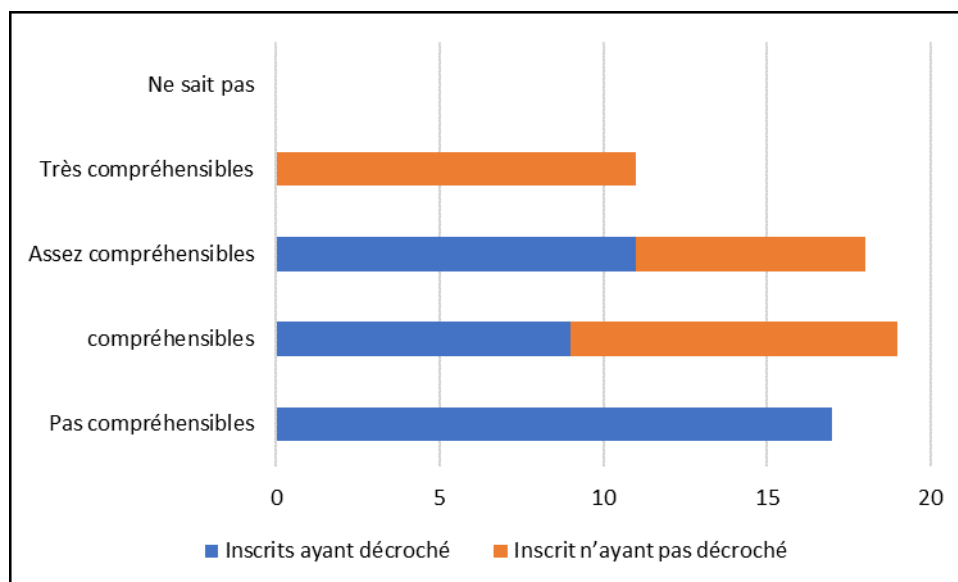
Nous avons voulu savoir comment les apprentis trouvent les enseignements reçus. Nous leur avons proposé d'estimer le niveau de difficulté des cours d'alphabétisation et la compréhension des mots utilisés par les formateurs.

Graphique 3 : niveau de difficulté de la langue utilisée par les formateurs



Source : enquête

Graphique 4 : niveau de compréhension des mots utilisés par les formateurs



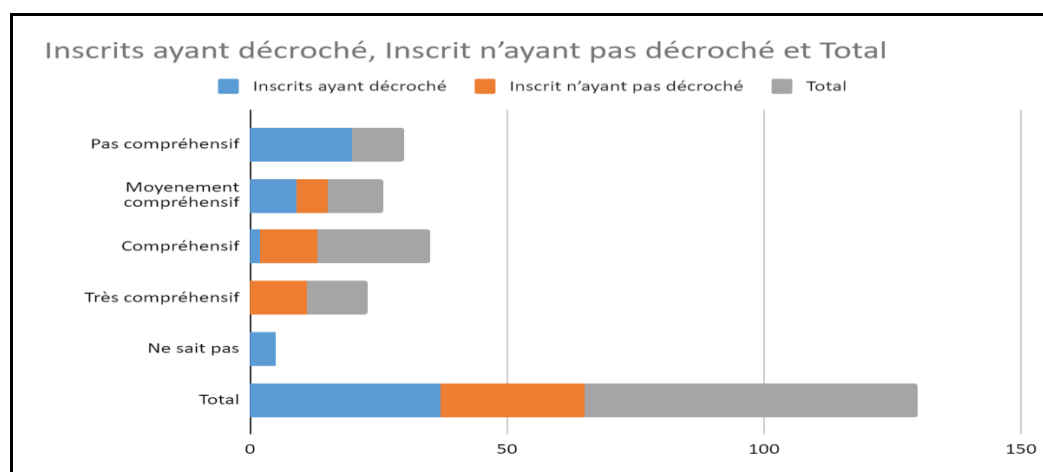
Source : enquête

Selon plusieurs formateurs, l'un des enjeux majeurs auxquels est confrontée la FPDTC est la langue d'enseignement. Toutes les personnes rencontrées ont souligné le besoin d'organiser l'alphabétisation fonctionnelle au profit des apprenants non scolarisés dès le début de la formation. Elle pourrait, selon certains, prendre la forme des cours de soir pour relever suffisamment le niveau des bénéficiaires. Ils estiment important d'avoir au moins un alphabétiseur permanent au niveau des institutions de formation ou au niveau de chaque ville. Pour ce faire, il faut embaucher des alphabétiseurs pour rendre ce corps permanent. À défaut, il faut solliciter occasionnellement ces alphabétiseurs en cas de besoin.

Nous avons au cours de notre enquête chercher à comprendre quelle est la nature des nouveaux rapports entre chefs d'atelier et apprenti que crée la mise en place de la FPDTC. Deux chefs d'atelier ont d'emblée annoncé qu'il est difficile d'en parler. L'un affirme que « nous nous sentons inférieurs à eux quand ils reviennent à l'atelier avec des compétences que nous n'avons pas ». Il cite l'utilisation de certains instruments de mesure et le fait de faire des croquis avant de réaliser certaines œuvres. « Parfois, poursuit le second, vous avez l'air d'être son apprenti. Ce qui change les regards que les autres apprentis ont de nous ».

Pour mieux comprendre les rapports qu'induit la FPDTC entre chefs d'atelier et apprentis, nous avons proposé une échelle de notation des chefs d'atelier par leurs apprentis. La note est en rapport avec l'attitude du chef d'atelier en l'égard de la FPDTC. L'échelle est la suivante : 1 (ne sait pas), 2 (Pas compréhensif), 3 (Moyennement compréhensif), 4 (Compréhensif), 5 (Très compréhensif).

Graphique 5 : Effectif des décrochage selon les motifs de l'abandon



Source : Enquête

Les apprentis ayant décroché estiment que leurs chefs d'atelier ne sont pas compréhensifs ou sont moyennement compréhensifs à l'endroit de la FPDTC. Alors que les apprentis n'ayant pas décroché, estiment pour leur part que leurs chefs d'ateliers sont compréhensifs ou très compréhensifs à l'endroit de la FPDTC. On peut trouver une partie des explications du décrochage des apprentis en FPDTC au Togo dans l'attitude que les chefs d'atelier ont à l'endroit de cette formation.

La question de l'efficacité interne de l'enseignement a été abordée sous plusieurs angles. On peut évoquer les échecs et les réussites à l'école et aussi les abandons. Ces questions renvoient à la problématique de la sélection scolaire (P.Bourdieu et R. Establet, 1974). Au Canada, il sera préféré la notion de non persévérance à l'école. Le concept de persévérance scolaire a été introduit au Québec au milieu des années 1950. En termes scientifiques, il renvoie à la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une forme de reconnaissance des acquis

(diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Mais parlant des abandons à l'école, plusieurs auteurs suisses ont préféré, parlant de la formation duale, parler du décrochage. Nous avons choisi par commodité cette notion pour parler des abandons dans la FPDTC au Togo.

Nous avons établi les faits que le décrochage de la FPDTC au Togo est lié à certains facteurs comme l'éloignement des sites de formations des apprenants, l'analphabétisme des apprentis et l'attitude des chefs d'atelier à l'endroit de cette formation.

Conclusion

L'article présente la FPDTC comme un dispositif efficace de formation professionnelle adaptée à l'emploi. Non seulement les formés trouvent un emploi plus rapidement auprès de leurs formateurs (souvent des chefs d'atelier), mais encore ils s'installent à leur propre compte. Toutefois nous relevons, à partir de la présente étude, que l'accessibilité au lieu de formation, le manque d'alphabétisation des apprentis et l'attitude que les chefs d'atelier ont à l'endroit de cette formation constituent des défis à l'essor de ce dispositif de formation. A ces problèmes on peut ajouter les effectifs très limités des apprenants au regard des besoins ainsi que le besoin de formation manifesté par les chefs d'ateliers impliqués dans la formation. Toutefois des recherches pourraient s'orienter sur les contenus curriculaires, les profils des formateurs et ceux des apprenants.

Références bibliographiques

Afsa C., 2013 : « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n° 84, MEN-DEPP.

- Akakpo-Numado S. Y. et al., 2015 : *Guide d'implémentation de la formation professionnelle de type dual au Togo*, METFP-GIZ, Lomé, 31 p.
- Beaudelot C. et Establet R., 1974 : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Bernard P. Y., 2011 : « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44 (4), pp. 75-97.
- Berthet T., Zafran J., 2014 : *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 185 p.
- Blaya C., 2012 : « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, pp. 69-80.
- Broccolichi S. & Larguèze B., 1996 : « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, n° 48, pp. 81-102.
- Caille J.-P., 2000 : « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Éducation & Formations*, 57, pp. 19-37.
- Dardier A., Laïb N, Robert-Bobée I., 2013 : « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, Portrait social Édition 2013*, Insee Références. *Disafection* 6 (1), pp. 19-24.
- Doray P. et Rochon L., 1993 : "La formation professionnelle dans les cégeps: vers de nouvelles relations formation-travail?" In P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 87-121), Québec, Institut québécois de

- recherche sur la culture. Glasman D. & Oeuvrard F., 2004 : *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Hardy M. et Maroy C., 1995 : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 4, 1995, p. 643-660. Consulté le 12 août 2019 à URL: <http://id.erudit.org/iderudit/031832ar> DOI: 10.7202/031832ar.
- Hayden C. & Blaya C., 2008 : "Lost in transition? A comparison of early «drop out» from education and training in England and France", *The International Journal on School*.
- Khouaja E-M. & Moullet S., 2016 : « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire », *Formation Emploi*, n° 134.
- Lasserre R., 2014 : « La formation professionnelle en Allemagne », *Regards sur l'économie allemande* [En ligne], 113 | juillet 2014, mis en ligne le 17 juillet 2016, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rea/4688> ; DOI : 10.4000/rea.4688 .
- Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. et De Puy J., 2017 : « Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte », *Formation emploi* [En ligne], 100 | octobre-décembre 2007, p. 16 mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1253> .
- Payeur C. et Ouellet R., 1993 : La formation professionnelle au secondaire: de l'impasse à une relance fragile. In P. Dandurand (dir.),

Enjeux actuels de la formation professionnelle (p. 23-49).

Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

République togolaise, 2013 : *Plan sectoriel de l'éducation 2014-2025*. Lomé.
MEPS/STP.

Rumberger R. W., 1995 : Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", *American educational Research journal*, 32(3), pp. 583-625.

STRUCTURATION DES FAMILLES ET DÉFIS POUR UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Amévor Amouzou-Glikpa

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

amevor82@hotmail.com

Résumé

Éducation familiale et éducation scolaire sont deux actions de socialisation, c'est-à-dire de construction de l'Être social. Alors que ces deux formes d'éducation sont nécessairement complémentaires pour l'atteinte de l'équilibre et du plein épanouissement de l'individu dans sa société. L'on a aujourd'hui tendance à plutôt promouvoir l'une au détriment de l'autre. En effet, l'acharnement public et politique sur l'importance de l'éducation scolaire pour le développement est tellement fort, de manière à occulter de plus en plus l'utilité de l'éducation familiale.

Sur la base de la documentation scientifique, le présent article tente de restituer l'importance de l'éducation familiale et de reconstruire son lien avec les processus de développement d'une société. Les arguments avancés parviennent à la démonstration selon laquelle, plusieurs des crises sociales et politiques que connaissent des pays d'Afrique subsaharienne s'expliquent par le retrait des valeurs culturelles liées à l'éducation familiale traditionnelle.

Mots-clés : Éducation familiale, éducation scolaire, structuration, socialisation, développement social.

Abstract:

Family education and school education are two actions of socialization, that is to say, of construction of the social Being. While these two forms of education are necessarily complementary to achieving the balance and full development of the individual in his society, there is a tendency today to promote one at the expense of the other. Indeed, the public and political relentlessness on the importance of school education for development is so strong, so as to obscure more and more the usefulness of family education.

Based on the scientific literature, this article attempts to restore the importance of family education and to reconstruct its link with the development processes of a society. The arguments put forward demonstrate that many of the social and political crises in sub-Saharan African countries can be explained by the withdrawal of cultural values related to traditional family education.

Key words: Family education, school education, structuring, socialization, social development.

Introduction

Le lien entre l'action éducative et les processus de développement des sociétés est souvent établi en référence à l'éducation scolaire, c'est-à-dire celle donnée à l'école (T. Shultz, 1971 ; G. Becker, 1975). Très rarement ou presque jamais, l'on s'est emparé de l'éducation familiale pour expliquer les processus de développement. Pourtant l'institution familiale est la toute première qui jette les bases d'un développement

biologique et surtout social de l'individu. L'école, au contraire, intervient en complément à l'éducation familiale (E. Durkheim, 1922 ; I. Illich, 1971). Les spécialistes des sciences de la société la désignent comme étant l'instance de socialisation secondaire, à côté de celle de la socialisation primaire qu'assure la famille. On désigne aussi l'éducation familiale d'« informelle » et celle scolaire de « formelle » pour dire que l'une des actions s'impose naturellement aux individus (l'éducation familiale) pendant que l'autre se construit sur un arrangement social et politique, sur des contrats de fonctionnement, d'où la nécessité de sa formalisation. L'éducation scolaire, les formations professionnelle et académique sont construites ; l'éducation familiale, elle, est naturellement établie.

Le présent article est un recueil de réflexions communiquées sous forme d'une leçon inaugurale de rentrée académique donnée à l'Institut supérieur Agata Cereli de Lomé. Il tente, à travers la documentation scientifique, de restituer le lien entre l'éducation familiale et les processus de développement. Les argumentations sont bâties sur l'analyse des formes de structurations familiales, les rôles sociaux de la Famille, pour les mettre en rapport avec les visions, les objectifs et les processus de développement d'une société. Plusieurs théories sociales sont ici convoquées, notamment la théorie de la pluralisation des formes de vie, la théorie de la solidarité sociale, de la reproduction sociale et du placement social.

1. La sociologie de la Famille et son objet

Dans une leçon inaugurale qu'il donnait à la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société de Bordeaux en 1888, E. Durkheim (1888) définit

l'objet de la sociologie de la Famille comme étant « l'étude des structures familiales qui composent la société ». Autrement dit, il s'agit de l'étude des différents types de famille en termes de ménages qui composent la société. L'auteur préconise d'en faire une description et l'anatomie, c'est-à-dire de dissocier les éléments structurels qui la composent et de faire l'analyse de leur rapport dans la relation domestique. La question centrale chez lui est de savoir : qu'est-ce qui détermine le lien et qui maintient les sujets, les individus au sein d'un même ménage et quelles relations ces derniers entretiennent entre eux ? A cette question, Durkheim répond qu'il s'agit de la morale domestique, notamment le type de relation d'éthique et institutionnelle qui lie les personnes vivant dans un même ménage/famille. Elle constitue ce qui détermine l'obligation des uns envers les autres au sein d'un même ménage. Il faut rappeler qu'une telle même question, le père fondateur de la sociologie française se la posait, mais à une échelle plus grande, notamment à l'échelle de la société dans son ensemble. En effet, E. Durkheim (1893) invoquait déjà la notion de solidarité sociale pour expliquer ce qui lie les individus les uns aux autres au sein de la société, celle-ci pouvant donc être mécanique à une échelle plus réduite et organique à une plus grande échelle à forte densité géographique. Parlant de la famille par contre, il nomme la morale domestique pour caractériser les formes de liens biologiques et sociaux comme la consanguinité, l'alliance, la fertilité (le fait d'engendrer des enfants), mais aussi l'adoption. Il faut s'imaginer aussi des valeurs morales comme la fidélité des couples, l'exercice de l'amour et de la protection émotionnelle au sein des membres d'un ménage, les devoirs et responsabilités réciproques des uns envers les

autres. Les analyses de l'auteur laissent comprendre que les individus parviennent à vivre ensemble et se supporter mutuellement parce qu'ils se reconnaissent liés les uns aux autres, moralement engagés les uns envers les autres.

Aussi, la différence structurelle que Durkheim présente entre la Famille en tant qu'institution sociale spécifique et la société dans son ensemble, réside dans le fait que la Famille constitue un bel échantillon de la société, sa représentation la plus parfaite et totale, mais en même temps sous sa forme la plus réduite que possible. La société toute entière ne peut se réunir un jour, en un moment à un même lieu. Ceci n'est possible qu'à travers des groupes sociaux ou des institutions sociales dont la Famille est un bon modèle. La preuve est que les interactions humaines et les dynamiques sociales observables dans la société se retrouvent toutes et se font tout autant observables au sein de l'institution Famille. C'est cela qui justifie souvent le paradoxe que constitue cette institution qui, en tant qu'unité sociobiologique, le cadre d'exercice de l'amour du partage et de vie en commun, constitue en même temps celui de l'exercice du pouvoir et de la domination. La Famille représente le cadre initial de la socialisation, notamment l'intégration mais aussi l'exclusion sociale et fait preuve de multiples formes de calculs, de défenses d'intérêts divers et donc, se rend parfois génératrice d'une diversité de conflits entre ses membres. Ainsi, tous les enjeux de l'existence humaine, de la vie sociale trouvent leurs expressions et leurs explications au sein de l'institution familiale. Ceci étant, une sociologie qui se base sur l'observation et la description des formes d'organisation familiales et les différents enjeux qu'elles comportent (types et diversité des ménages, degrés d'ambitions et

d'investissements, règles, conflits et modes de gestion des conflits, etc.) peut parvenir à bien rendre compte des enjeux de la société toute entière, de son histoire et de son évolution. En d'autres termes, la société peut bien se laisser décrire à partir de l'observation des différentes structures familiales qu'elle présente. Il serait donc illusoire de penser construire un processus de développement social qui ne tienne pas compte des types et diversité de familles qui composent la société, tant de par leurs structures, tant à travers les formes de moralité sociales qui y sont représentées.

2. Structuration des Familles et pluralité des formes de vie

L'expression « pluralisation des formes de vie » est utilisée pour désigner la multiplication, la diversification des types de ménages. Le débat sur la pluralisation des formes de vie relève du domaine de la recherche sociologique sur le changement social par l'observation, la description et l'analyse des innovations sociales au niveau des structures familiales (T. Meyer, 1992 ; R. Peuckert, 1999 ; F. Niemayer, 1995 ; T. Müller-Schneider, 2000). En effet, en prenant pour modèle la structure de la Famille de type bourgeois, notamment la famille nucléaire du modèle de T. Parsons (1975), les travaux en sociologie de la Famille parviennent à décrire un phénomène de diversification des types de ménages et particulièrement à partir de la seconde moitié du XXème siècle (R. Peuckert, 1999). La description des proportions que certains types de ménages sont capables de prendre dans les sociétés contemporaines – ménages de célibataires, familles monoparentales, ménages de partenaires sans lien de mariage, ménages sans enfants, ménages de familles recomposées, etc. – renseigne de manière éloquente et avec quelle vitesse ces sociétés subissent un

changement social. Aujourd'hui, on note une multiplicité de formes de vie dont on qualifie certaines de plus légitimes et d'autres de moins légitimes, de sorte que les dernières ne cessent de s'acharner à leur reconnaissance ou acceptation sociale. Les ménages d'homosexuels, par exemple, relèvent de ce dernier ordre.

Une sociologie qui soit capable de renseigner de manière efficace les différentes structures familiales, autrement dit, les différentes formes de vie qui composent une société donnée, fournit ainsi l'expression de la solidarité sociale, des modes de vie, voire de la moralité que portent les mêmes individus qui composent cette société. Du point de vue développementiste, l'importance de renseigner permanemment la diversification de la structuration des familles dans une société est encore plus grande, étant donné que les projets de développement nationaux ne peuvent se construire et se planifier qu'en rapport aux différentes proportions que prennent les formes de ménages disponibles. S'avérerait-il par exemple, que les ménages de célibataires à un âge avancé, de couples sans enfants, de divorcés ou de familles monoparentales sont celles qui représentent les proportions les plus élevées dans la société, il est clair que les politiques ou plans de développement devront se construire en tenant compte des incidences en termes de démographie sociale. De manière inverse, les politiques de développement peuvent aussi s'élaborer pour influencer la démographie sociale dans un sens bien déterminé. On peut nommer les politiques familiales capables d'encourager les mariages, la fertilité, etc. à travers l'octroi des allocations familiales. Une politique de développement peut aussi bien limiter les naissances comme dans le cas

de la Chine ; elle peut aussi au contraire les encourager comme en Allemagne, en Suède ou en Norvège. Famille et développement ont forcément un lien non négligeable.

3. Le développement d'une société et les dispositions fondamentales

Le répertoire d'un certain nombre de concepts sociaux de base permet de déterminer les dispositions éducatives sociales indispensables pour le développement d'une société. Il s'agit des concepts de solidarité sociale, les formes de vie et la mesure de la moralité sociale, les fonctions sociales de la Famille, le rôle régalién de l'État dans l'action publique de l'éducation.

3.1. La solidarité sociale

Elle représente un concept clé proposé par E. Durkheim (1991) pour expliquer le fonctionnement des sociétés. En effet, la solidarité sociale peut être sous forme mécanique ou organique. Mais, quelle que soit l'une de ces formes, elle constitue ce qui lie les individus les uns aux autres au sein d'une même société. Son caractère mécanique est plus visible dans une communauté de vie plus ou moins traditionnelle – à une échelle villageoise par exemple – où les uns et les autres agissent de manière spontanée et avec moins de protocoles dans leur façon de se porter mutuellement assistance. Particulièrement en présence des événements traduisant les formes les plus élémentaires de la vie sociale et surtout religieuse telles que le baptême, le mariage, le deuil, etc., les membres de la société se rapprochent spontanément les uns des autres pour témoigner leur

sentiment de solidarité sociale (E. Durkheim, 2001). C'est seulement à des échelles géographiques plus étendues – dans une grande agglomération urbaine – que la solidarité sociale est beaucoup plus formalisée, plus organisée : on ne peut facilement pas se voir si l'on ne s'organise pas pour se rencontrer.

Ce qu'il y a particulièrement de plus intéressant dans la manifestation de la solidarité sociale dans sa forme organique, c'est surtout le caractère d'interdépendance qu'elle installe entre les divers membres de la société. Ici, le travail social est considéré sous une forme holistique, c'est-à-dire dans toute sa totalité, comme étant ce qui fait fonctionner et évoluer la société. C'est son exécution dans son ensemble et non dans une de ses parties qui permet aux individus de survivre et à la société d'exister. C'est cela qui permet au transporteur camionneur ou au chauffeur de taxi de s'alimenter au cours de la journée et jouir de son dîner le plus préféré au soir, alors qu'il n'est ni cultivateur de céréale ou de légumes, ni planteur de fruits, ni brasseur de bière. Il a bien fallu que d'autres travailleurs fassent cette autre partie du travail social, pour qu'il puisse en bénéficier. Par contre, le conducteur de camion ou le chauffeur de taxi assurent, de leur côté, le même travail social organisé, celui de transporter les personnes et les biens, un autre geste de solidarité qui a été utile au cultivateur ou au brasseur de bière pour faire véhiculer sa production vers les marchands.

La solidarité sociale est donc la valeur motrice du fonctionnement de la société. Elle permet au travail social total d'être accompli par chacun des membres de la société et assure, pour ainsi dire, son existence, sa pérennisation. Faute de quoi l'être humain ne serait capable de vivre de

manière épanouie, surtout s'il était contraint de produire lui-même et lui seul, tout ce dont il avait besoin pour assurer sa survie. Selon E. Durkheim (1991), le caractère d'interdépendance imposée par la division du travail social, c'est le fait que chacun soit obligé d'aller vers l'autre pour se compléter, qui garantit l'existence sociale de tout un chacun, mais aussi le fonctionnement social et le développement de la société.

Or, il est évident que c'est l'institution familiale qui constitue l'instance éducative qui transmet les valeurs, les normes fondamentales de la solidarité sociale aux individus : le respect de l'autre et la politesse, particulièrement envers les adultes, l'entraide, les termes de formulation d'une demande d'assistance (« s'il te plaît... »), la conscience collective et la notion d'interdépendance, etc. Ce sont là des valeurs de solidarité sociale qui sont d'abord transmises, vécues et pratiquées au sein du cadre familial. L'école moderne n'a pas pour vocation essentielle de transmettre ses valeurs. Si donc la société fonctionne et ne se développe que par solidarité sociale, c'est bien à la somme des différentes formes de solidarité apprises et exercées au sein de l'institution famille que cela est dû. C'est la solidarité familiale qui détermine celle sociale et qui constitue le moteur du développement de la société. Le rôle de la solidarité vécue dans la famille est donc fondamental pour le développement de la solidarité sociale qui, elle, favorise le développement de la société dans son ensemble.

3.2. Les formes de vie et la mesure de la moralité sociale

Les formes de vie sociales sont les différentes manières de mise en couples ou de mise en famille pour lesquelles optent les individus d'une société (R. Peuckert, 1999). En d'autres termes, il s'agit des différentes

formes de ménages, des différents choix de vie matrimoniaux : ménages de célibataires avec ou sans enfant(s), de personnes mariées avec ou sans enfant (s), de couples non mariés avec ou sans enfant(s), de divorcés, familles monoparentales, familles recomposées, ménages de veufs ou veuves, etc. Les proportions que peut prendre chacune de ces formes de vie dans une société donnée constituent l'expression de la moralité sociale et sont des indicateurs efficaces pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes et projets de développement de la société. Tout d'abord une vision prospective ou la planification du développement doit s'appuyer sur la démographie sociale. Si par exemple l'on se rend compte que sa société est essentiellement constituée des célibataires, de personnes vivant de plus en plus en concubinage, ou de plus en plus de personnes divorcées, cela exprime une forme de moralité sociale toute autre que si la société était fortement constituée de ménages de personnes mariées avec leurs enfants mineurs – les enfants majeurs étant capables de se prendre très tôt en charge eux-mêmes.

La recherche sur la structuration de la Famille requiert une importance capitale dans les processus de développement d'une société, en ce sens qu'elle permet d'avoir un répertoire des familles à travers leur mise en ménage et de renseigner sur la morale sociale.

Le rôle de la morale sociale dans le processus de développement d'une société est de taille, car les politiques ont besoin de comprendre les mentalités des membres de la société pour planifier les programmes de développement et déterminer les chances qu'elles ont de réussir. Pour ce faire, l'on a besoin de connaître le niveau de moralité des groupes sociaux

qui auront la mission de la mise en œuvre des processus de développement. Or, il faut dire que l'une des meilleures façons de mesurer et connaître le niveau de la moralité sociale est d'observer, de décrire et connaître la morale domestique, notamment comment les individus de la société se mettent et se gèrent, comment ils s'entretiennent entre eux, se supportent et arrivent à s'organiser au sein d'un ménage, le cadre ultime de l'exercice de l'intimité sociale. C'est l'observation et la description des types de ménages dont est composée la société et l'analyse leur diversité qui le permet.

3.3. Les fonctions sociales de la Famille

La littérature sociologique présente les rôles et fonctions sociales de la Famille comme étant essentiellement de cinq ordres (H. Joas, 2001 ; P. B. Hill & J. Kopp, 2002). La première fonction de la Famille est le fait qu'elle constitue le cadre d'exercice de l'amour et de la protection émotionnelle. En effet, c'est dans la Famille qu'on se sent aimé et protégé et c'est aussi le cadre social où se donne et s'exerce l'amour de manière toute naturelle, c'est-à-dire sans aucune contrainte. Les enfants se sentent aimés, voire choyés par leurs parents et vice-versa. La deuxième fonction sociale de la Famille est celle de la régulation de la sexualité et de sa pratique légitime. Ainsi, le mariage apparaît comme l'action sociale qui autorise la pratique de la sexualité, mais aussi la procréation. Une autre fonction de la Famille est d'assurer le soin des nourrissons, qui, sans un tel cadre, n'auraient aucune chance de survie. C'est ainsi que, même dans les situations où des enfants sont retrouvés abandonnés ou séparés de leurs parents géniteurs, ils sont systématiquement récupérés par d'autres familles d'accueil ou ils

sont carrément mis dans des foyers d'enfants, une sorte de "familles artificielles". Enfin, c'est particulièrement les quatrième et cinquième rôles ou fonctions sociales de la Famille qui sont directement en lien avec le développement social : il s'agit des fonctions d'autorecrutement et de placement social.

L'autorecrutement consiste à se repositionner dans les nouvelles générations à travers son propre enfant, sa progéniture. En effet, ses propres enfants sont les personnes avec qui l'on peut construire les projets familiaux et les plans de développement familiaux les plus efficaces. La fonction familiale d'autorecrutement est plus rentable pour la société, car elle permet d'obtenir la diversification des talents et des statuts professionnels au sein d'une même famille (Hill & Kopp, 2002). Un médecin qui se sent plus tard attiré par les sciences juridiques parce qu'il découvre cette discipline beaucoup plus rentable pour se donner plus d'autorité politique dans son milieu social, peut encore accomplir une telle nouvelle ambition à travers son enfant. Il peut bien encore accéder à ce métier en éduquant intentionnellement son fils ou sa fille à développer très tôt le goût pour le droit et devenir juriste.

Enfin la notion de placement social indique surtout la finalité, l'aboutissement du processus d'autorecrutement. Elle consiste justement à soutenir stratégiquement son enfant dans son positionnement dans la stratification sociale. Ce positionnement social est d'ordre culturel et professionnel. Le premier ordre est lié à l'affirmation de l'identité culturelle et familiale (la pérennisation du nom de famille) ; il est d'ordre professionnel à cause de la fonction que l'enfant occupera dans sa propre

génération et aussi dans la société dans son ensemble. En effet, une grande partie des travaux de la sociologie de l'éducation se base sur la question des inégalités scolaires ; le fait que malgré la démocratisation de l'école et son accessibilité élargie à toutes les couches sociales, tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école. Il est établi qu'un tel fait s'explique justement par l'influence du milieu familial, le poids de l'éducation en famille et son effet sur les performances de l'enfant à l'école. A part la culture sociale bourgeoise largement défendue et représentée dans le curriculum scolaire (P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1964, 1970), c'est d'ailleurs toutes les classes sociales (que ce soit la bourgeoisie, la classe moyenne ou la classe inférieure) qui adoptent des stratégies propres à elles pour s'emparer de l'école (J.-M. De Queiroz, 2011). L'influence de l'éducation familiale sur celle scolaire est plus qu'une évidence et les inégalités scolaires et sociales naissent dans le cadre familial. C. Jencks (1979) écrit à ce propos que : « A moins qu'une société n'élimine complètement les liens parents et enfants, l'inégalité entre les parents garantit un certain niveau d'inégalités de chances offertes aux enfants. La seule véritable question porte sur la gravité des inégalités » (p.18). Les stratégies familiales de placement social de leur progéniture sont déterminantes dans le devenir des enfants et donc de la société toute entière. L'éducation familiale a un rôle non négligeable dans le développement des membres d'une famille, et donc pour le devenir et le développement de la société elle-même.

3.4. Le rôle régalien de l'État dans l'action publique de l'éducation

Le rôle d'une action publique de l'éducation incombe à l'État, à cause de la nécessité politique de former les enfants selon une vision et un profil du citoyen. L'action éducative de l'État est d'autant plus importante qu'elle doit œuvrer à la conciliation des perceptions de vie divergentes pouvant exister dans la société. En effet, il n'est pas sûr qu'un jeune couple qui vient d'avoir un petit bébé, soit suffisamment outillé pour lui apporter la totalité de l'éducation, les informations instructives dont l'enfant, le jeune homme ou la jeune fille auront nécessairement besoin pour vivre en parfaite harmonie avec leur société. Même si l'État a confiance aux valeurs morales que les parents transmettent à leurs enfants respectifs, ces valeurs sont divergentes d'un parent à un autre, d'une famille à une autre, car la multitude des individus dont la société est constituée est porteuse d'une diversité de conceptions et de représentations sociales. Ces individus peuvent tendre vers des dissemblances d'opinions. Selon Durkheim (1922), il y a toutefois au sein de chaque société, « un certain nombre de principes qui, implicitement ou explicitement, sont communs à tous, que bien peu, en tout cas, osent nier ouvertement et en face : respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique. Le rôle de l'État est de dégager ces principes essentiels, de les faire enseigner à ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il en soit parlé avec le respect qui lui est dû. Il y a sous ce rapport une action à exercer qui sera peut-être d'autant plus efficace qu'elle sera moins agressive et moins violente et

qu'elle saura mieux se contenir dans les sages limites (p.60-61) » : c'est créer l'école.

L'action de l'État à travers l'école est ensuite à vocation formative pour une profession ou l'exercice des métiers liés au travail social. C'est bien à ce niveau que résident le sens et la portée de la scolarisation dans les processus de développement. L'école assure la transmission de la culture moderne et universelle. Elle enseigne la science et la technologie. On y acquiert un capital culturel incorporé, objectivé, et institutionnalisé (P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1964, 1970). La scolarisation est donc un investissement du capital humain pour l'acquisition d'un avenir professionnel (T. Schultz, 1971 ; G. Becker, 1975 ; J-M. De Queiroz 2011 ; M. Duru-bellat & A. Van Zanten, 2011) et fréquenter l'école s'impose ainsi à tous.

Toutefois, il reste à relever que l'éducation scolaire ne peut remplacer celle familiale. C'est un gros malentendu que de penser que l'école peut tout apporter à nos enfants et de s'empresse de les y envoyer pour "s'en laver les mains". Beaucoup de parents tombent souvent dans un tel piège et sont plus tard surpris, lorsqu'ils découvrent que leurs enfants, quand bien même ils réussissent bien à l'école, semblent plutôt s'égarer de certaines valeurs fondamentales de la vie sociale. Plusieurs situations de crises familiales liées aux conflits parent-enfant s'expliquent par ce fait. Il importe donc de préciser les limites des deux institutions (Famille et École) dans l'action éducative à l'endroit des enfants.

4. L'ambivalence de l'action éducative entre École et Famille

L'éducation est l'action des générations adultes sur celles qui ne sont pas encore suffisamment mûres (les jeunes générations) pour la vie sociale (E. Durkheim, 1922). L'École et la Famille constituent les deux espaces fondamentaux de socialisation où ces jeunes générations passent la plus grande partie de leur temps. Il revient donc de savoir la part du travail éducatif qui incombe à chacun de ces espaces, et comment ce travail doit se faire afin d'être efficace pour la réussite sociale de l'enfant. Il y a lieu d'opposer à l'éducation scolaire les droits de la famille : « l'enfant dit-on est d'abord à ses parents. C'est donc à eux qu'il appartient de diriger comme ils l'entendent, son développement intellectuel et moral. L'éducation est alors construite comme une chose essentiellement privée et domestique » (E. Durkheim, 1922, p.58). L'école, elle, doit être perçue comme une occasion que l'État offre aux citoyens, aux parents pour leur rendre la tâche d'éducation plus facile. L'éducation scolaire est donc une opportunité et pas une obligation (I. Illich, 1971), alors que celle familiale est une obligation et non une opportunité.

Les crises du développement dans plusieurs sociétés aujourd'hui et surtout en Afrique subsaharienne s'expliquent par le fait que la part de l'éducation familiale est de plus en plus cédée à l'école. Dans plusieurs pays, l'école est comme une grande entreprise gérée par un ministère de l'éducation qui est relayé par des services aussi bien centraux que déconcentrés. Il y a toute une hiérarchie de fonctionnement qui est mise en place et un budget est arrangé pour la piloter. Dans plusieurs pays du monde, ce sont les enseignants qui constituent la grande partie des

fonctionnaires de l'État. L'éducation scolaire est tellement vulgarisée et surtout avec le phénomène de la mondialisation, elle subit des décisions prises à une échelle internationale qui cherchent davantage à la réglementer, la contrôler. Par exemple, avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les Objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Développement Durable (ODD), la gratuité de l'éducation est proclamée et l'on tend de plus en plus vers l'obligation scolaire de la maternelle au secondaire. La conséquence est que les enfants sont très tôt séparés de leurs parents et sont de plus en plus sevrés de la transmission des certaines valeurs fondamentales qu'en réalité, une éducation familiale leur apporterait facilement et suffisamment : le respect des règles, l'amour et le respect envers l'autre, la politesse, la concentration, le calme, la patience, l'honnêteté, le civisme, le sens de responsabilité, etc. Au lieu de faire totalement confiance à l'École qui n'enseigne pas toujours ces valeurs aux élèves, la Famille devrait se donner de plus en plus la mission d'éduquer les enfants à un réel savoir-être. L'école moderne, on le sait aujourd'hui, n'arrive pas à bien jouer son rôle de socialisation. Elle donne plus des savoirs scientifiques que de valeurs fondamentales pour la vie en société. En Afrique, les valeurs culturelles, fondements des sociétés africaines sont renfermés dans les langues locales, les proverbes, les mythologies, les contes et légendes. Depuis l'école moderne, installée à partir des temps coloniaux, ces valeurs sont de plus en plus étouffées. N'étant plus divulguées dans aucun autre cadre institutionnel, il appartient au cercle familial de les promouvoir pour leur pérennisation dans la société. Le retrait d'une éducation traditionnelle

dans les sociétés d'Afrique aujourd'hui est à l'origine de plusieurs sortes de crises identitaires chez les jeunes. Beaucoup n'ont plus cette sorte « d'intelligence domestique », pour traduire l'expression utilisée en langue éwé au Togo, Bénin ou Ghana, qui désigne la sagesse. Le manque d'éducation traditionnelle, « l'éducation de la maison », ne garantit plus le plein épanouissement des jeunes et les conséquences en termes de développement sont plus lourdes, quand une fois adultes, ils se verront confiés de grandes charges ou responsabilités sociales. Certains aspects des crises sociopolitiques dans les pays d'Afrique noire peuvent s'expliquer par un tel manquement dans les processus d'éducation. De même, plusieurs projets ou plans de développement échouent, car ils sont tenus par des personnes adultes qui ne sont ni sages ni épanouies.

C'est l'éducation familiale qui pose la fondation d'une vie épanouie chez les individus de la société. Elle contribuerait ainsi de manière plus efficace au développement, en accomplissant parfaitement sa tâche d'édification de l'Être social. Les plans, politiques, programmes et processus de développement ont beaucoup de chances de réussir, si l'on connaît les modes de vie des personnes et les formes de vie sociales, de manière à pouvoir faire confiance à la bonne moralité des acteurs sociaux. Les acteurs politiques eux-mêmes devraient surtout veiller à promouvoir les stabilités familiales pour pouvoir compter sur les membres de leurs sociétés.

Conclusion

On a souvent beaucoup plus fait le lien entre l'éducation scolaire et le développement d'une société. Le rôle de l'éducation familiale a été sur ce

point souvent occulté. Car les propagandes autour de l'école ont conduit les parents à faire, de manière abusive, une telle confiance à l'école et lui confier toute la charge de l'éducation. Erreur, parce qu'en réalité, l'école a essentiellement joué le rôle d'une éducation ou d'instruction au sens d'une formation académique ou professionnelle. Et même, à ce niveau, pour que cette mission réussisse, elle doit puiser ses bases, sa stabilité et ses convictions dans l'éducation familiale.

Comprendre l'institution familiale, ses fonctions sociales et son rôle face aux défis pour le développement d'une société, est une grande question qui interpelle de plus en plus. Et même les politiques devraient en tenir compte pour construire les plans de développement. Au cas contraire, ils courent le risque de construire leurs plans de développement pour une société qu'ils ne connaissent pas, lorsqu'ils se refuseront de regarder les structures familiales de leurs sociétés, lesquelles structures sont bien expressives des mentalités, des modes de pensées et de vie, un beau révélateur de la morale sociale. Particulièrement en Afrique où tout est à refaire en manière de construction de régimes politiques capables d'être socialement humanistes et sur des bases solides de développement, la recherche de la moralité sociale est d'une importance non négligeable. Sinon, le risque pour les politiques, dans l'absence de connaissance d'une quelconque forme de moralité sociale, c'est d'aller chercher les exécuteurs de leurs plans ou politiques de développement ailleurs, bien loin au-delà des frontières que dans la nation elle-même. Ne connaissant pas les gens qui peuplent leurs sociétés ni leur moralité sociale, les acteurs politiques auront donc raison ou tort de ne pas leur faire confiance.

La recherche scientifique et l'éclairage des connaissances sur les structures familiales qui composent la société sont donc une condition de premier ordre pour le développement. Cela conduira à une planification prospective du développement sur la base des structures familiales et sociales. Et l'éducation nationale, quand il faut la promouvoir, elle doit s'appuyer surtout sur une interaction Famille – École : la concertation familiale et les pratiques familiales efficaces déterminent une École plus dynamique pour la société.

Références bibliographiques

- Becker G., 1975: *Human Kapital*, 2^e éd, Chicago University Press.
- 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*, élément pour une théorie du système d'enseignement en France, Paris, Editions de Minuit.
- De Queiroz J.-M., 2011 : *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.
- Durkheim E., 1888 : « Introduction à la sociologie de la famille », Leçon d'inauguration d'un cours de science sociale professé à la Faculté des lettres de Bordeaux en 1888. *Extrait des Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux*, 10, 1888, pp. 257-281.
- Durkheim E., 1922 : *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Durkheim E., 1991 : *De la division du travail social*, (1^{ère} éd., 1893), Paris, P.U.F.
- Durkheim E., 2001 : *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. (1^{ère} éd., 1912) ; *Les classiques des sciences sociales* : consulté le 31

- janvier 2018, URL
 (http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/formes_vie_religieuse/formes_vie_religieuse.html).
- Duru-bellat M. et Van Zanten A., 2011 : *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Hill P. B. & Kopp J., 2002 : *Familiensoziologie: Grundlagen und theoretische Perspektiven*, Westdeutscher Verlag.
- Illich I., 1971 : *Une société sans école* (trad, de l'américain, 3^e éd.), Paris, éd. du Seuil.
- Jencks C. et al., 1979: *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*, New York: Basic Books.
- Joas H., 2001 : *Lehrbuch der Soziologie*. Kapitel 12. Familie. Gesellschaftliche Institutionen. Frankfurt/ New York, Campus Verlag.
- Meyer T. 1992: *Modernisierung der Privatheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer T. 1993: « Der Monopolverlust der Familie. Vom Teilsystem Familie zum Teilsystem privater Lebensform », in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 45, pp. 23-40.
- Müller-schneider T., 1994: *Schichten und Erlebnismilieus. Der Wandel der Milieustruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, Deutscher Universitätsverlag.
- Müller-schneider T., 2000: « Stabilität subjektorientierter Strukturen. Das Lebensstilmodell von Schulze im Zeitvergleich », in: *Zeitschrift für Soziologie* 29, pp. 361-374.

- Niemeyer F. 1995: « Strukturen der Privathaushalte», in: *Wirtschaft und Statistik 5*, pp. 287-292.
- Peuckert R., 1999: *Familienformen im sozialen Wandel*, 3. Auflage.
Opladen: Leske Budrich.
- Parsons T. 1975: *Gesellschaften: Evolutionäre und komparative Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schultz T. W., 1971: *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*, New-York, Free Press.