

# ReSciLac

---

Revue Pluridisciplinaire  
ISSN : 1840-8001

1<sup>er</sup> semestre 2021  
(Juin 2021, vol.1)

Université d'Abomey-Calavi  
©LASODYLA-REYO, 2021

---

Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften DatenBank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>

- <https://searchworks.stanford.edu/view/11844535>

---

Université d'Abomey-Calavi  
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication  
LASODYLA-REYO / UAC – 2021

ReSciLaC N°13  
Revue pluridisciplinaire

I<sup>er</sup> semestre 2021 (juin), vol.I

---

**Directeur de publication**

Prof. Akanni Mamoud IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Rédacteur en Chef**

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Comité de rédaction**

Dr (MC) Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr (MA) Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

**Comité scientifique et de lecture**

Prof. Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

Prof. Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tcha PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Michael AKINPELU (Université de Regina, Canada)

Dr Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

**Adresse**

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba  
(LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://lasodyla.uac.bj>

---

## Consignes aux auteurs

### Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr**

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés **en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba**.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

### Présentation des contributions

Mise en page :

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur14 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Centaur14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

**Notes** : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

---

**Références bibliographiques** : Police Centaur 14 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

**Exemples :**

Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.

Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.

Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.

De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-11.pdf>.

**Présentation**

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales que sur l'éthique et la déontologie.

**Ethique et authenticité**

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne **Grammarly – plagiarism-checker** pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

- I. Représentations des langues nationales / français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants, **Moufoutaou ADJERAN, Boni Hubert Idohou IDOHOU, Justine BASSABI SAMA CHRISTOPHE, Nina AHOUANMAHOUE, Mathieu ADJERAN, Rémi Oscar AKA** 10
2. Pratiques pédagogiques des enseignants des cours préparatoires des écoles primaires publiques à Ouagadougou entre monolinguisme et bilinguisme, **Zomenassir Armand BATIONO** 36
3. Les pronoms possessifs et indéfinis en kòdé : une étude distributionnelle, **Konan Fortuna Arnaud N'GORAN et Yapo Joseph Bogny** 43
4. La política bilateral y multilateral de España contra el narcotráfico en América Latina en el Siglo XXI, **DIOMANDE ZINIE ELLA** 53
5. Analyse de perceptions des enseignants ghanéens de FLE à l'égard de la performance académique des apprenants dans la Métropole de Takoradi, **Emmanuel Selorm GLIGBE** 67
6. Crisis y mutaciones sociales en Guatemala y Costa de Marfil, **Kouakou Laurent LALEKOU** 80
7. Brouille autour de la qualité de l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire : une contribution de la communication pour le développement, **SORO NANGAHOUOLO OUMAR et SIKAKOUAME PROSPER** 91
8. La superstition et le rationalisme comme système dualiste de valeurs dans *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain, **Mawuyra Gli et Sylvester Petrus Krakue** 106
9. Hybridité linguistique de Lynn Mbuko à travers *Chaque chose en son temps*, **Sikiru Adeyemi OGUNDOKUN & Olubunmi Oyebola ALAJE** 114
10. Dimension du pouvoir à travers la devise chez les Moose, **ZOUNGRANA Moumouni** 123
- II. La sémiotique du temps comme savoir de sens pratique, **Benoît Kastler** 135

12. Armed Conflicts and the Challenges Faced by Nigerian Troops in Peace Missions, **Sunday Owen ABANG, Ekong Akpan ESSIEN, Mattew Okiri, OKEYIM & Olufemi Opeyemi, AJAYI** 150
13. Etude des comportements sociaux des enfants victimes de violences accueillis au Centre Mesad à Abidjan (Côte d'Ivoire), **Affibè Worja AMICHIA, Kouadio Raymond N'GUESSAN, Atta KOUAME, Blé Marcel YORO, Yessonguilana Jean-Marie YEO-TENENA, Drissa KONE** 163
14. Les hommes battus : sexe fort et violence conjugale en Colombie et en Côte d'Ivoire, **Viviane ASSEMIEN Epse ADIKO** 171
15. Evaluation du système de rémunération et son rôle dans la prédiction des comportements organisationnels comme la satisfaction au travail des agents de la Banque Des Etats De l'Afrique Centrale (BEAC), **Tessa MOUNDJIEGOUT, Landry Fabrice MABIKA & Méthode Claudien BOUNDENGHAN** 184
16. Médiation conative de l'instituteur et performance logico-mathématique des apprenants des classes de Cours Élémentaire 2 et de Cours Moyen, **Djangonéti Marcel TIEMIAN BI & Kouassi N'GORAN** 196
17. Skills Development for Socio-Economic Transformation in Nigeria, **Joseph O. Jiboku & Peace A. Jiboku** 205

---

SCIENCES DU LANGAGE, LETTRES  
ET ARTS

# Représentations des langues nationales / français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants

Moufoutaou ADJERAN, Boni Hubert Idohou IDOHOU, Justine BASSABI SAMA CHRISTOPHE, Nina AHOUANMAHOUE, Mathieu ADJERAN, Rémi Oscar AKA<sup>1</sup>

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

m\_adjeran@yahoo.fr

## Résumé

*Les représentations à l'égard des langues nationales / français et leur contact se révèlent positives chez les élèves, les enseignants et les parents. Leurs contacts sont très appréciés par les élèves, les enseignants et les parents. Les pratiques déclarées et observées des enseignants font apparaître le recours aux langues maternelles comme ressources pour les enseignements-apprentissages, notamment pour ce qui concerne les mathématiques dans toutes les classes et de manière régulière. Les résultats obtenus confirment que l'enseignant se fait difficilement comprendre par ses élèves en utilisant le français comme langue adaptée aux situations de classe, lorsqu'il déroule son enseignement en mathématiques. L'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide dans sa langue maternelle ce qui facilite son adaptation à la vie de la classe et de groupe. C'est l'équilibre entre les usages linguistiques et leur articulation qui produisent des effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages. Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et bénéficie des représentations positives, contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le monolinguisme à l'école. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues innovants à condition que la qualité des manuels scolaires en langues nationales accompagne leur détermination. À cet égard, les manuels scolaires en yorùbá produits dans le cadre du projet ELAN se sont avérés décevants.*

**Mots-clés :** enseignements-apprentissages bilingues innovants, français, langues nationales, manuels scolaires, représentations

## Abstract

*The representations of the National / French languages and their contact are positive among students, teachers and parents. Their contact is highly valued by students, teachers and parents. The reported and observed practices of teachers indicate the use of mother*

---

<sup>1</sup> Cet article est issu des résultats du Projet de recherche AAP3 Enseignement / Apprentissage bilingues – Bénin – U.A.C., 2020-2021 financé par l'AUF, Apprendre et l'AFD. Les contributeurs qui y figurent sont les membres de l'équipe qui a conduit la recherche. Nos sincères remerciements à l'endroit des partenaires qui ont financé ce projet, de l'équipe de suivi basée à Dakar, des experts qui nous ont accompagnés, Professeurs Jean Émile Gombert et Muriel Nicot-Guillorel en l'occurrence, et le Recteur de l'Université d'Abomey-Calavi, Professeur Maxime da CRUZ pour son appui institutionnel.

*tongues as a resource for teaching and learning, mainly for mathematics in all classes and on a regular basis. The results confirm that teachers who use French as a language adapted to classroom situations have difficulty being understood by their students when teaching mathematics. The student expresses the wish to overcome the challenge and feels confident when the teacher helps him/her in his/her mother tongue, which facilitates his/her adaptation to the classroom and group life. A balance between linguistic uses and their articulation produces positive effects and improves teaching and learning. This approach is adapted to the Beninese context characterized by multilingualism and benefits from positive representations, contrary to institutional representations dominated by monolingualism in school. The linguistic skills of teachers and students make them predisposed to the implementation of innovative bilingual teaching-learning, provided that the quality of school textbooks in national languages accompanies their determination. In this regard, the textbooks in Yoruba developed within the framework of the ELAN project turned out to be disappointing.*

**Keywords:** *French, innovative bilingual teaching-learning, National languages, representations, textbooks*

## **Introduction**

Parmi les pays francophones d'Afrique, le Bénin offre un terrain particulièrement riche et complexe aux (socio)linguistes : riche étant donné la multitude des langues qui y sont parlées et complexe car le locuteur, qui peut posséder dans son répertoire verbal deux, trois et parfois même quatre à cinq langues, va se servir des différentes langues et variétés de langues dont il dispose pour marquer son ou ses positionnements dans une interaction donnée. C'est dans ce contexte que se trouve le français, langue officielle et médium des enseignements- apprentissages.

La France a exporté sa politique linguistique et éducative. Cette politique a engendré une situation de colinguisme entre le français et les langues nationales. D'une manière générale, les langues ne vivent pas isolées dans des univers clos, mais sont toujours en situation de coexistence-compétition avec d'autres systèmes linguistiques, internes ou externes à la communauté sociolinguistique de référence. Ces facteurs sont renforcés par les politiques linguistiques du Bénin qui a adopté la langue de l'ex-colonisateur comme langue officielle au détriment des langues nationales, produisant un effet de diglossie qui consiste, selon F. Gadet et R. Ludwig (2015 : 51), en la disparité des fonctions sociales qui se tiennent dans deux ou plusieurs langues coexistant sur un territoire.

Cette adoption de la langue française comme médium exclusif de l'enseignement / apprentissage a montré ses limites au fil des années. Les échecs successifs qui caractérisent le système éducatif béninois sont l'expression de l'impertinence du choix d'une politique éducative monolingue donc de cloisonnement des langues dans un pays multilingue comme le Bénin.

L'objectif de la recherche est de mettre en lumière les représentations des élèves, des enseignants et des parents, leurs sentiments réels (attirance ou réticence) à l'égard du français et des langues nationales et les implications de leurs représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants.

Il est largement démontré, depuis quelques années, que la motivation pour l'apprentissage d'une langue donnée reste préalablement conditionnée par les représentations que les élèves se construisent de ladite langue. Apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire et surtout de son utilité. Chaque élève a donc une représentation de la langue cible, et cette représentation générera plus ou moins de motivation, dès qu'il est question d'enseignement- apprentissage. Actuellement au Bénin, le niveau des élèves baisse et leur maîtrise de la langue française est sujette à des interrogations.

La problématique résumant l'ensemble de notre réflexion peut être traduite par les interrogations suivantes : dans un pays multilingue comme le Bénin où les langues ne disposent pas du même statut, et encore moins des mêmes fonctions sociales, quels types de représentations les élèves, les enseignants et les parents construisent-ils à l'égard du français et des langues nationales ? Quelles sont les implications de ces représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants ?

A partir de ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes :

- dans un pays multilingue comme le Bénin où toutes les langues ne disposent pas du même statut, encore moins des mêmes fonctions sociales, les élèves, les enseignants et les parents construisent des représentations variées à l'égard du français et des langues nationales ;
- leurs représentations ont des implications dans des enseignements-apprentissages bilingues ;
- la politique éducative monolingue a montré ses limites. Les enseignements-apprentissages bilingues se révèlent aujourd'hui comme la meilleure alternative pour renforcer l'efficacité du système éducatif béninois.

Pour rendre compte de notre objet, nous avons adopté une structuration en cinq parties. La première présente la démarche méthodologique qui fonde notre analyse. La deuxième traite des représentations des élèves, des enseignants et des parents à l'égard du français et des langues nationales puis leurs implications dans des enseignements-apprentissages bilingues au Bénin. La troisième propose une analyse de l'observation des pratiques de classes qui éclairent les usages linguistiques lors des pratiques de classes et qui permettront de croiser les représentations recueillies auprès des différentes cibles par passation de questionnaires avec lesdites pratiques de classes. La quatrième examine les implications des représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants dans le cadre convoqué. La cinquième s'est focalisée sur l'analyse critique des manuels scolaires conçus dans le cadre du projet ELAN.

## I. Démarche méthodologique

Nous avons procédé à une enquête de terrain dans le milieu scolaire (l'enseignement primaire) d'une part, et dans les familles d'autre part. Les échanges avec les divers acteurs de l'école (enseignants et élèves) et des parents permettront de cerner les constructions des représentations et les discours associés au français. La taille de l'échantillon des informateurs n'est pas obtenue par des théories mathématiques probabilistes. Dans notre cas, s'agissant d'une recherche qualitative de terrain, elle est égale au minimum à cinq individus par cible identifiée – sans tenir compte au préalable d'un pourcentage de la population soumise à l'étude – chaque représentant de l'autorité ou de l'institution publique ou privée est considéré comme un individu. L'informateur est choisi suivant les critères ci-après :

- a. âge et sexe (échantillonnage par quotas, à répartir entre vieux et moins vieux sans distinction de sexe) ;
- b. choix non raisonné de l'informateur (pas d'informateurs clés de départ pour orienter, pour fournir des noms de personnes et institutions pouvant faire partie de l'échantillon) ;
- c. volontariat (critère à utiliser en combinaison avec les autres dans des cas bien identifiés).

Le détail de notre échantillon est synthétisé dans le tableau ci-après :

**Tableau I** : Echantillonnage

Départements	Communes	Langues nationales choisies	Echantillon relatif aux observations de classe (01 ex-école pilote, 01 école monolingue) : 13 ex-écoles pilotes et 15 écoles monolingues	
			Ex-écoles pilotes identifiées	Ecoles monolingues
Alibori	Malanville	dendi	Guéné	09 écoles (privées et publiques en milieux urbains : dans les centres villes des communes)
Atacora	Natitingou	ditammari	Koundata	
Atlantique	Ouidah	fɔn	Agbanou/A	
Borgou	Nikki	baatɔnum	Oroumon	
Collines	Savè	yorùba	Diho	
Couffo	Azovè	aja	Kinkinhoué	
Donga	Djougou, Kérou, Copargo	dendi fulfuldè yom	Batoulou/A Toudakou Tanéka-Koko	
Littoral	Cotonou	fɔn	-	06 écoles (privées et publiques en milieux péri-urbains)
Mono	Athiémé	gɛn	Athiémé-Centre	
Ouémé	Porto-Novo	gun	Djègan-Kpèvi	
Plateau	Ifangni	yorùba	Kokoumolou/A	
Zou	Abomey	fɔn	Gbècon-Hounli/A	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>15</b>

Il résulte du tableau qui synthétise l'échantillon retenu, que les dix langues nationales et treize écoles pilotes sur les cinquante retenues dans le cadre du projet ELAN ont été prises en compte dans les observations de classes. Elles ont pris en compte quatre disciplines (français, mathématiques, ES morale et dessin), totalisent quatre-vingt-quatre séances d'observations et couvrent toute l'étendue du territoire national soit les douze départements et quatorze communes. En complément de ces écoles, nous avons choisi de façon aléatoire, quinze écoles (privées et publiques dans les zones urbaines et péri-urbaines) dans lesquelles nous avons fait des observations de classes pour un total de vingt-huit écoles situées dans les douze départements.

L'analyse critique des matériaux didactiques existants repose essentiellement sur leur confection : la qualité de la langue utilisée ne reflète pas toujours le niveau académique de leur concepteur dans l'hypothèse selon laquelle les documents didactiques en langues nationales ont été réalisés par des étudiants. Nous n'interrogeons évidemment pas les contenus notionnels ni les contenus pédagogiques mais plutôt la qualité des langues utilisées pour restituer les différents contenus. Ces langues étant les médiums d'enseignement, il ne fait pas l'ombre d'un doute que les documents qui sont conçus dans ces langues sont des portes ouvertes aux critiques. A partir de la collecte des différents manuels scolaires confectionnés dans le cadre du projet ELAN, de l'exposé des fautes relevées dans les manuels examinés, nous proposerons de pistes de solutions qui contribuent à en améliorer la qualité. Il est évident que la qualité des manuels scolaires influe sur la qualité des pratiques de classes avec lesquelles elles entretiennent un lien itératif. Pour cette analyse, nous retenons un échantillon de deux manuels en yorùbá.

Nos cibles sont les enseignants, les élèves et leurs parents. Pour ce qui est des enseignants, notre échantillon n'intègre que ceux en situation de classe soit six enseignants par département pour un total de soixante-douze sur l'étendue du territoire national. Les enseignants sont impliqués à double titre : en tant qu'acteurs associés au processus de la recherche et en tant que bénéficiaires des résultats de la recherche. En ce qui concerne les élèves, notre échantillon est également de soixante-douze et prend en compte des élèves des deux sexes des classes de CMI et de CM2 dont l'âge varie entre neuf et douze ans. Notre choix se justifie par le fait que, de notre point de vue, les élèves ciblés sont d'un niveau de raisonnement plus avancé que ceux des classes inférieures au regard de leur niveau scolaire. L'échantillon est également de soixante-douze pour ce qui est des parents des élèves. Il intègre les parents des deux sexes choisis de façon aléatoire dans les milieux retenus pour la collecte des données. Toutefois, un intervalle de dix ménages est respecté après le choix du premier ménage. Un seul parent bénéficie de la passation du questionnaire dans un ménage identifié.

Nous insistons sur les acquis méthodologiques concernant l'articulation entre les contextes immédiats et les lieux des enseignements-apprentissages du français au Bénin. Cette double contextualisation interroge la notion d'authenticité et implique, dans le même temps, de confronter les observations aux entretiens.

## I. Représentations des élèves, des enseignants, des parents à l'égard des langues nationales / français et des enseignements-apprentissages bilingues

Les représentations sociolinguistiques sont des représentations mentales assimilables à des idées subjectives et qui sous-tendent les langues en usage dans un contexte donné. Selon M. Adjèran (2016 : 11), « [...] elles peuvent être déterminées soit par les avantages sociaux que la connaissance d'une langue peut procurer à son locuteur, soit par les valeurs culturelles (maintien de la tradition ou apport du modernisme) véhiculées par la dite langue. »

*Représentations des élèves* – Les élèves de toutes les écoles, qu'elles soient ou non des ex-écoles pilotes, ont connu l'usage simultané du français et des langues nationales dans les pratiques de classes. Nous avons identifié l'usage du français avec l'aja, le baatonum, le dendi, le ditammari, le fon, le gun, le fulfulde, le lokpa, le yom et le yoruba. L'implication des langues nationales dans les pratiques de classe se justifie, selon les élèves, par le fait qu'elles facilitent l'explication des contenus notionnels, des leçons, des exercices de mathématiques et de français. Certains élèves, dans un pourcentage très faible, ont déclaré n'avoir pas eu la chance de bénéficier des explications dans leurs langues maternelles lors des pratiques de classes. Cela a notamment été le cas quand l'enseignant n'a aucune connaissance de leurs langues maternelles.

Majoritairement, les élèves ont une représentation positive quant à l'utilisation conjointe du français et des langues maternelles pour leur expliquer des leçons ou des exercices. Ils justifient leurs représentations et leur volonté de la formalisation de la pratique bilingue en situation de classes par l'état de fait qu'ils comprennent mieux les enseignements. C'est d'ailleurs ce qu'exemplifie la compilation suivante de leurs déclarations :

Je serai content que le maître utilise le français et ma langue maternelle pour m'expliquer les leçons et les exercices en classe. Le français seul est difficile pour moi. Lorsque le maître nous parle les deux langues, nous comprenons les devoirs et nous travaillons bien. Il faut que l'Etat dise oui pour l'utilisation des deux langues en classe. Je ne comprends souvent pas bien ce que dit le maître s'il explique le cours seulement en français.

S'il est clair que les élèves sont unanimes sur la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues, leur choix entre le français et les langues maternelles comme médium d'enseignement est à nuancer. Sur soixante-douze élèves, soixante-sept ont fait le choix du français comme médium d'enseignement soit 93.06 % contre cinq élèves qui préfèrent leur langue maternelle comme médium d'enseignement soit 6.94%.

Le premier groupe d'élèves (93.06%) fonde leur choix sur le fait que la maîtrise du français se révèle d'une grande nécessité dans le domaine scolaire et professionnel. Leur motivation s'articule dans des projets à court moyen et long terme. Sa maîtrise se présente comme un moyen pour atteindre des résultats bien définis, comme par exemple l'obtention de diplômes, étant donné qu'il s'agit de la langue de l'enseignement aussi bien au primaire, au collège/lycée qu'à l'université en République du Bénin. Elle s'articule également sur des perspectives professionnelles indiscutables basées sur des objectifs à court moyen et long

terme ou des projets de vie rendus possibles par le savoir acquis en français. Les déclarations des élèves corroborent bien cette visée :

Je dois parler français. Je pourrai ainsi voyager, communiquer aisément avec les étrangers qui ne comprennent pas ma langue maternelle. Je pourrai trouver du travail à la fin de ma formation. C'est d'ailleurs une obligation pour nous de parler français à l'école. Il faut l'écrire, le lire et le parler pour travailler.

Ces déclarations manifestent « une tension désidérative créée chez le sujet, [...] une intention de changer sa situation actuelle au profit d'une autre imaginée meilleure » (A. Coïaniz, 2001 : 23). Par ailleurs, les enjeux du français sont, dans ce cas de figure, basés sur une dimension valorisante et/ou intégrative. Ainsi, parler français dans le domaine pré ou professionnel, dans les institutions pourrait-il témoigner d'une bonne compétence langagière, que l'on associerait à un bon parcours scolaire et universitaire. En conséquence, on assiste à une dévalorisation continue des langues maternelles. Les langues maternelles étant confinées à des fonctions vernaculaires familiales.

Pour le deuxième groupe d'élèves soit 6,94% il est impératif de conférer le statut de médium d'enseignement à leur langue maternelle. Les enjeux ici sont autres et s'inscrivent dans un projet à court terme, celui de l'acquisition du savoir. Selon eux, le français est difficile et il faut passer par leur langue maternelle pour leur faciliter la compréhension des enseignements et donc l'acquisition des savoirs. Si les élèves arrivent à les verbaliser, ils se mettent dans la dynamique de les mobiliser en situation, c'est-à-dire de les exploiter comme des ressources pour comprendre et agir face à une tâche nouvelle, qu'elle soit scolaire, quotidienne ou professionnelle. La finalité des choix semble donc convergente même si la langue à utiliser dans l'enseignement constitue le point d'ancrage de la divergence entre les deux groupes.

*Représentations des enseignants* – Les enseignants ont reconnu globalement qu'ils parlent et le français et les langues maternelles aux élèves en classe. Une spécificité caractérise les enseignants des zones urbaines et spécifiquement ceux de la ville de Cotonou qui est à la fois une commune à statut particulier et un département. Cette spécificité se manifeste par le fait que les enseignants ont déclaré ne parler que français aux élèves. Cette situation s'explique par la présence du français dans le quotidien des élèves qui le pratiquent avec leurs parents en famille et entre eux à l'école d'une part, et le caractère multilingue de la classe concernant les langues maternelles des élèves d'autre part. Les enseignants sont dans l'embarras du choix d'une langue maternelle donnée pour accompagner les élèves. Lorsque c'est le cas, le fɔn qui est la langue véhiculaire dans cette ville est souvent utilisée à cette fin.

Les enseignants justifient l'usage des langues maternelles par le faible niveau des élèves en français d'une part, et le souci de les accompagner à réussir leur processus d'apprentissage d'autre part. C'est ce qui transparaît de la synthèse des déclarations suivantes des enseignants questionnés :

Les niveaux des élèves sont bas en français. Lorsque j'explique en langue maternelle, les élèves comprennent mieux. Lorsque j'utilise le français uniquement, les élèves ne comprennent pas toujours les activités, les notions, les consignes. Avec leurs langues maternelles en revanche, le message passe ; ils comprennent bien et réagissent promptement. En un mot, leurs langues

maternelles les aident à surmonter les difficultés de compréhension des textes de lecture, des noms des objets, des animaux qu'ils ignorent en français et je gagne du temps à dérouler convenablement mon enseignement. L'usage des langues maternelles s'impose surtout lors des leçons de français et des mathématiques pour expliquer les situations-problèmes. L'usage des langues maternelles s'imposent quasiment dans les classes de Cours d'Initiation (CI) et de Cours Préparatoire (CP). Les élèves de ces classes viennent des familles qui ne parlent que leurs langues maternelles à la maison surtout dans un milieu rural comme c'est le cas ici.

D'après les enseignants, les élèves apprécient positivement l'usage des langues maternelles en classe. Leur réaction repose sur le sentiment qu'ils ne se sentent pas forcément dans une situation d'apprentissage puisqu'ils se retrouvent à parler leurs langues maternelles comme s'ils étaient en famille. Ils sont très motivés à participer à l'animation de la classe. Les propos compilés ci-après des enseignants sont illustratifs de ce constat.

Les élèves apprécient bien qu'on leur explique les leçons, les exercices dans leurs langues maternelles parce qu'il s'agit de leur langue première qu'ils parlent en famille. La plupart ne comprennent pas français. Dans les villages, les populations ne parlent pas français mais plutôt les langues nationales. Lorsqu'ils m'écoutent parler, ils sont émerveillés, motivés et se sentent en famille. Ils sont connectés à leur identité. Ils comprennent mieux les explications. Ils sont donc à leur aise et réagissent bien. C'est un sentiment de joie qui anime l'enseignant de savoir qu'il est compris. Ils sont fiers qu'on leur explique les cours dans leurs langues d'une part, et ils se sentent concernés d'autre part. De ces faits, l'usage de leurs langues maternelles leur permet d'intérioriser le français et de mieux réussir les devoirs auxquels ils sont soumis. Les élèves qui avaient bénéficié du projet ELAN retrouvent leurs repères quand on essaie de leur expliquer les exercices dans leurs langues maternelles.

En nous fondant sur les différentes déclarations des enseignants, nous faisons les remarques suivantes :

- l'usage des langues maternelles est pour l'élève, une source de motivation. De ce fait, l'élève n'a pas le sentiment d'accomplir une activité qui n'a d'intérêt que pour l'enseignant puisqu'il se sent concerné. L'élève ne considère pas l'activité qu'à une fin d'évaluation mais comme un jeu qui lui rappelle la famille. Les enseignants utilisent une stratégie d'apprentissage qui aide l'élève à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon les leçons apprises, à assurer la réussite de l'activité à laquelle il est soumis. L'émerveillement s'inscrit dans cette même optique puisqu'il est un besoin primordial, inné à replacer au centre des activités éducatives ;
- l'enseignant installe une ambiance de collaboration avec ses élèves lorsqu'il fait usage de leurs langues maternelles. Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une ambiance de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble entre eux d'une part, entre eux et leur enseignant d'autre part pour atteindre un but commun. L'apprentissage coopératif a l'avantage de susciter la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leurs compétences et de leur capacité à contrôler leur apprentissage. Dans ces cas, les activités ne sont pas fondées sur la compétition – réservées aux élèves qui comprennent mieux le français – mais plutôt sur la collaboration qui donne une égalité de chance de réussite à tous.

Les enseignants sont, à 92%, tout à fait d'accord d'utiliser les langues maternelles en classe pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves. Leur accord est illustré par les déclarations suivantes :

Cette disposition fera l'affaire du système éducatif et des élèves. L'usage des langues établit un lien entre nous et les élèves. La finalité de notre travail, c'est d'amener les élèves à comprendre les enseignements. Les élèves auront donc de la facilité à comprendre les enseignements et ils apprécient positivement l'usage des langues maternelles en classe. Nous sommes obligés de les accompagner dans l'atteinte de leur objectif. Lorsque toutes les stratégies pour amener les élèves à une bonne compréhension de nos enseignements échouent, nous n'avons d'autre choix que de faire usage des langues maternelles bien que cela ne soit pas autorisé. Par exemple, en se focalisant uniquement sur le français au CI, les élèves ne comprennent rien. Pour ne pas être hypocrite, l'usage des langues maternelles s'impose à l'enseignant à moins qu'il ne comprenne pas lui-même la langue des élèves. C'est une stratégie pédagogique qu'il faut utiliser de temps en temps. A défaut de formaliser l'enseignement des langues maternelles aux côtés du français, il est souhaitable que l'Etat autorise officiellement l'usage des langues maternelles comme une stratégie pédagogique qui a pour mérite d'accélérer la compréhension et d'installer la motivation chez les élèves.

Les enseignants des ex-écoles pilotes ont, à l'unanimité, fustigé la suspension brutale de l'expérimentation de l'enseignement des langues maternelles. Cette situation a créé en leur sein un sentiment de frustration. « L'utilisation des langues maternelles est déjà intégrée dans nos habitudes pédagogiques, il serait difficile de s'en séparer. Avec l'utilisation des langues maternelles, les objectifs pédagogiques sont rapidement atteints. Vivement que l'Etat revienne sur sa décision pour le salut de l'école béninoise », ont-ils précisé.

Les enseignants interrogés ont, à l'unanimité rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement. Il ressort de leurs explications que les dispositions législatives actuelles ne sont pas favorables à un avis contraire. Le français est la seule langue officielle et de l'enseignement dans les écoles. Le bilinguisme – usage du français et des langues maternelles – contribuera à l'atteinte des objectifs pédagogiques et réduirait les difficultés à faire comprendre les contenus notionnels aux élèves. A la fin de leur formation, les élèves pourront poursuivre les études sans difficultés dans d'autres pays où ils pourront également travailler. Le maintien des langues maternelles aux côtés du français permettra, à coup sûr, aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à l'école. Le français garantit, de fait, une bonne scolarité et une insertion sociale et professionnelle positives. La contribution des langues maternelles, elles, se limitent à une réussite scolaire.

Leur rejet est sans équivoque quant à l'utilisation du seul français comme médium d'enseignement au cours primaire et repose sur les arguments selon lesquels l'enseignement donné uniquement en français est source d'échecs massifs. Cela n'aide pas les élèves à vite appréhender les contenus des enseignements. L'usage unique du français limite les élèves et constitue un handicap pour eux. Les élèves ne sentent pas concernés puisqu'ils sont niés dans leur identité. Les élèves se sentent reconnus par le truchement de leurs langues maternelles. Malgré toutes les dispositions notamment législatives ou de suspension de l'enseignement formel des langues maternelles, l'enseignement-apprentissage des mathématiques en l'occurrence nous renvoient naturellement aux langues maternelles

lorsqu'il s'agit du comptage. L'usage unique du français ne saurait combler les attentes des enseignants et des élèves en termes de résultats.

Nous déduisons des différentes déclarations des enseignants que le salut de l'école au Bénin, et par ricochet le succès des élèves, repose sur des enseignements-apprentissages bilingues. Les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants manifestent l'existence d'un recours aux langues maternelles comme ressources pour les enseignements-apprentissages, elles sont surtout centrées sur les cours d'initiation et préparatoire de manières assez sporadique et contingente. Différentes expériences sous-régionales confirment l'intérêt des élèves pour leurs langues maternelles dans l'enseignement scolaire (Les résultats obtenus au Burkina Faso exemplifient bien ce constat). L'effet positif de cette situation a pu être démontré sur le plan du développement personnel vers plus d'ouverture mais aussi vers plus de capacités d'analyse du fonctionnement des langues et plus généralement sur l'amélioration du rapport aux apprentissages à l'école.

*Représentations des parents* – Quarante-deux parents sur soixante-douze soit 58.33 % parlent uniquement leurs langues maternelles à leurs enfants en famille. Trente parents soit 41.67 % parlent d'autres langues en plus des langues maternelles aux enfants dont 20 % de ces parents parlent français avec leurs enfants à la maison. Les trente parents justifient leurs pratiques linguistiques en famille par le fait qu'ils utilisent d'autres langues hormis leurs langues maternelles pour faciliter les échanges avec leur entourage, avec leurs époux (ses) dans les couples bilingues, d'une part, et pour habituer les enfants à parler français, améliorer leur niveau en français, aider les enfants à comprendre le français dès qu'ils seront à l'école et à s'y intégrer, parce que c'est la langue de scolarisation, d'autre part.

Nous distinguons nettement deux tendances dans les déclarations des parents. La première tendance est relative à ceux qui parlent français à leurs enfants en plus de leurs langues maternelles et ceux qui ne parlent que d'autres langues nationales en plus de leurs langues maternelles à leurs enfants. Le premier groupe s'inscrit dans un projet à court moyen terme, celui de contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants. Le deuxième groupe en revanche se situe dans un projet pragmatique, celui de faciliter la communication au sein de la famille, d'une part, et avec leur environnement immédiat, d'autre part. Les parents sont unanimes à justifier la pratique de leurs langues maternelles avec leurs enfants dans le but de conserver leurs cultures et qu'ils ne voudraient en aucun cas perdre leurs langues donc leurs origines, et donc leurs identités. De ce fait, leurs enfants doivent s'approprier leurs langues maternelles.

En réponse à la question relative à leur accord afin que le maître utilise leurs langues maternelles pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves en classe, nous avons établi trois échelles de réponses. La première regroupe les parents – quarante-sept soit 65.29% des parents – qui ont marqué leur accord arguant que les enfants comprendront mieux les contenus enseignés en expliquant les leçons ou les exercices aux élèves dans leurs langues maternelles. Ils précisent ne trouver aucun inconvénient puisque cela concourt à la performance des élèves et donc à l'amélioration des résultats scolaires en général. Ils ont insisté sur le cas des classes de la maternelle, du Cours d'Initiation et du Cours

Préparatoire. Partant des motifs qui justifient l'accord de ce premier groupe de parents, nous retenons qu'ils insistent sur le bilinguisme qui semble bénéfique à leurs enfants. L'usage simultané de deux langues dans le processus d'enseignement-apprentissage, dès le plus jeune âge, est un atout pour les capacités intellectuelles, peu importent les deux langues acquises.

La deuxième prend en compte les parents – dix-sept au total soit 23.61 % des parents – qui sont tout à fait d'accord. Ils soutiennent également que les enfants comprendront mieux les contenus enseignés en expliquant les leçons ou les exercices aux élèves dans leurs langues maternelles. De plus ils arguent qu'il est d'une nécessité de savoir écrire et lire sa langue maternelle. Les langues maternelles leur facilitent la compréhension des leçons enseignées. Au total, 88.89% marquent leur accord quant à la pratique du bilinguisme français-langues maternelles dans les pratiques de classes.

La troisième et dernière échelle prend en compte les 11.11% des parents qui s'opposent à l'idée des pratiques de classes bilingues en milieu scolaire au motif qu'ils souscrivent que leurs enfants parlent français pour connaître une ascension sociale puisqu'ils connaissent déjà leurs langues maternelles et de surcroît, le français est la langue officielle et de l'enseignement. Les hésitations qui caractérisent l'expérimentation de l'enseignement des langues maternelles au primaire depuis des années au Bénin sont sources de démotivation des parents qui optent pour l'enseignement-apprentissage classiques avec le français comme médium d'enseignement.

Parmi les parents interrogés, cinquante-huit soit 80.56%, rejettent l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement pendant que 13.88 % se sont abstenus de se prononcer sur la question. Il ressort de l'explication des parents que la langue maternelle à elle seule n'est pas suffisante pour accompagner la scolarisation des élèves. Ils précisent que les langues maternelles n'ont pas une envergure internationale, situation qui confine les enfants dans leur environnement immédiat et limite leur compétitivité. Ces parents préféreraient garder leurs enfants à la maison que de les envoyer à l'école pour apprendre uniquement leurs langues maternelles. En revanche, ils optent pour le bilinguisme pour faciliter la compréhension des contenus enseignés aux élèves. L'élève aura une bonne connaissance du français, toute chose qui lui garantit une bonne scolarité et une insertion professionnelle assurée. Les langues maternelles sont considérées comme des leviers de compréhension indispensables à la réussite des apprentissages chez les élèves. La compréhension est primordiale pour la réussite de toutes les activités d'apprentissage. Les langues maternelles s'imposent définitivement comme un point d'ancrage du succès scolaire des élèves. Pour ce faire, les parents émettent le vœu que cette pratique soit formellement autorisée puis encadrée pour garantir sa réussite.

L'unanimité est faite chez les élèves quant à la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues en milieu scolaire. Ils y voient une source de réussite scolaire. Les résultats sont identiques chez les enseignants qui révèlent que cette stratégie pédagogique est intégrée à leurs pratiques de classes quoiqu'informelles au regard de son efficacité dans le processus de construction du savoir chez les élèves. Les parents d'élèves, à leur tour, ont épousé cette pratique qu'ils jugent primordiale dans la réussite scolaire de leurs enfants et ont émis le vœu de sa formalisation et de son encadrement par l'Etat. Nous concluons

donc à des représentations positives quant à la pratique des enseignements-apprentissages bilingues chez les cibles convoquées. Ces représentations fondent la pertinence de la pratique d'une part, et sont le pilier de sa réussite d'autre part.

## 2. Analyse des pratiques de classes observées

Le traitement des grilles d'observations s'inspire du schéma global d'analyse OPERA (2015). La base de données des observations de classes est composée de :

- des observations effectuées dans 28 écoles ;
- 1 classe est sélectionnée par école ;
- 84 observations faites dans les 28 écoles dont 3 observations par classe (français, mathématiques, Education Sociale (ES) morale ou dessin) ;
- 6 classes ont été observées (du Cours d'Initiation au Cours Moyen deuxième année).

Chacune des observations est recueillie dans la version initiale de la grille d'observations confectionnée. Elle comprend 4 domaines :

- les informations liées aux objets d'apprentissages ;
- les compétences langagières de l'élève ;
- les compétences langagières de l'enseignant ;
- l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et de groupe.

Deux principes ont guidé les observateurs dans le remplissage de la grille d'observations :

- noter les observations sans interpréter les paroles et les langues entendues, les activités, les faits, gestes et scènes observés ;
- s'efforcer d'être neutre et objectif.

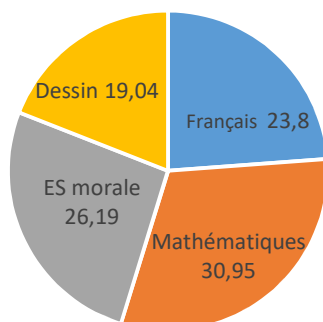
*Résultats par discipline* – Le traitement des 84 observations s'est effectué sur la grille d'observations regroupant les 4 domaines et les 47 items dont 11 items pour les enseignants et 36 items pour les élèves. Globalement, le dépouillement des 28 classes observées et dans les 4 disciplines totalise 84 observations dont le tableau ci-après en présente une synthèse.

**Tableau 2** : répartition des observations de classe par discipline

Français	Mathématiques	ES morale	Dessin	Total
20	26	22	16	84

Par discipline, le français et les disciplines qui lui sont attachées totalisent 20 observations soit 23.80% des observations effectuées. Les mathématiques recueillent 26 observations soit 30.95 %, l'ES morale 22 observations contre 16 pour le dessin soit respectivement 26.19% et 19.04% des observations.

Nombre d'observations (CI au CM2) selon la discipline  
**Total 84**



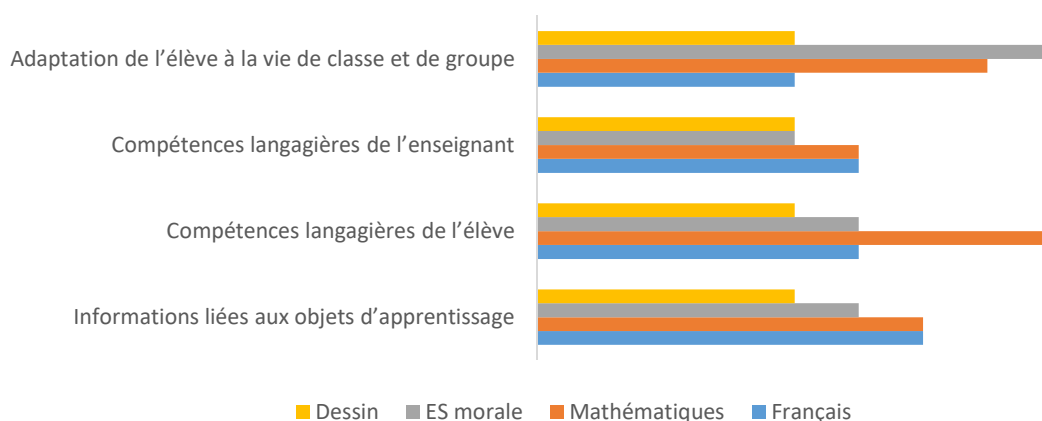
**Figure 1** : répartition des observations par discipline

*Résultats par discipline et par domaine* – Les 84 observations se distribuent entre les 4 disciplines et les 4 domaines comme l'indiquent le tableau ci-dessous et le graphique qui en résulte.

**Tableau 3** : Répartition des observations par disciplines et par domaines

Domaines	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total domaine
Informations liées aux objets d'apprentissage	5	5	4	4	<b>18</b>
Compétences langagières de l'élève	5	8	5	4	<b>22</b>
Compétences langagières de l'enseignant	6	6	5	4	<b>21</b>
Adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe	4	7	8	4	<b>23</b>
Total discipline	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>84</b>

Nombre d'observations (CI au CM2) selon les domaines  
**Total 84**



**Figure 2** : répartition des observations par *domaine*

Le domaine « compétences langagières de l'élève » enregistre le taux le plus élevé (8/22 soit 36.36%) et L'adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe (8/23 soit 34.78%). L'ES morale a le taux le plus élevé avec 8/22 (36.36%) observations. Le dessin a le taux le plus faible avec 4/16 (25%) observations. Le dessin est la discipline où la répartition des domaines est la moins déséquilibrée. Les compétences langagières de l'élève regroupent 22/84 observations (26.19%) pour les 4 disciplines (français, mathématiques, ES morale et le dessin). Les compétences langagières de l'enseignant totalisent 21/84 observations (25%). L'adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe compte 23/84 (27.38%) observations contre 18/84 observations (21.42%) pour les informations liées aux objets d'apprentissages.

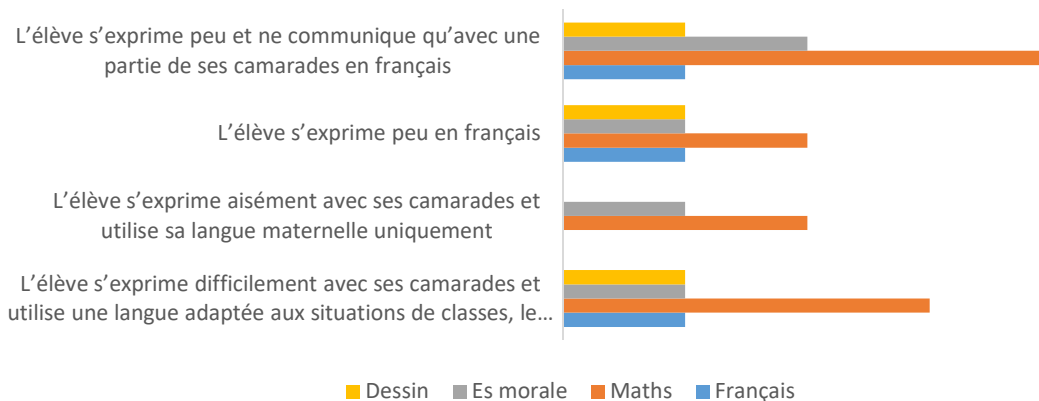
*Répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève » – Le tableau ci-après synthétise les données relatives au domaine « compétences langagières de l'élève ».*

**Tableau 4** : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève »

Compétences langagières de l'élève	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'élève s'exprime difficilement avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français	1	3	1	1	6
L'élève s'exprime aisément avec ses camarades et utilise sa langue maternelle uniquement	0	2	1	0	3
L'élève s'exprime peu en français	1	2	1	1	5
L'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français	1	4	2	1	8
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>22</b>

Dans le domaine « compétences langagières de l'élève » (22 observations), la dimension « l'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français » totalise 8 observations soit le taux le plus élevé de 36.36%.

**Nombre d'observations selon les dimensions du domaine  
"compétences langagières de l'élève". Total 22**



**Figure 3** : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève »

L'exploitation des 22 observations du domaine « compétences langagières de l'élève » relève que :

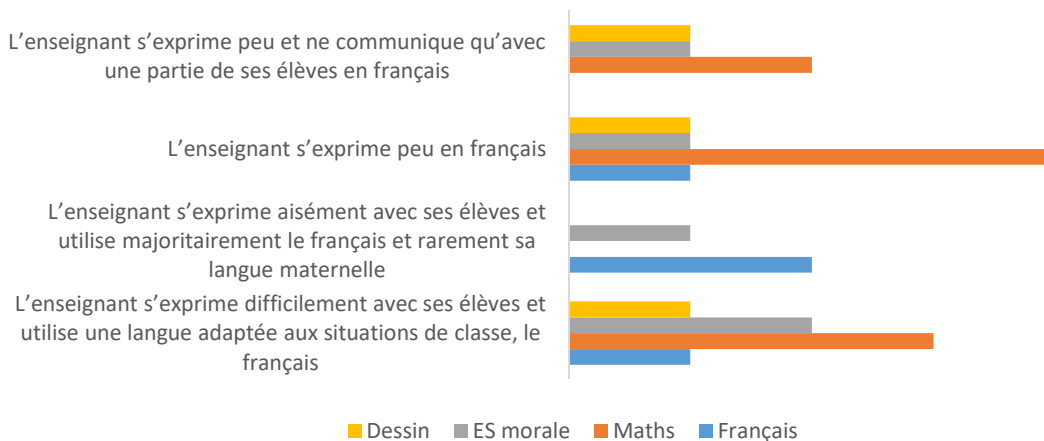
- l'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français 8 observations (36.36%) ;
- l'élève s'exprime peu en français 5 observations (22.72%) ;
- l'élève s'exprime aisément avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classes : le français 6 observations (27.27%) ;
- l'élève s'exprime difficilement avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classes : le français 3 observations (13.63%).

**Tableau 5** : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant »

Compétences langagières de l'enseignant	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français	1	3	2	1	7
L'enseignant s'exprime aisément avec ses élèves et utilise majoritairement le français et rarement sa langue maternelle	2	0	1	0	3
L'enseignant s'exprime peu en français	1	4	1	1	7
L'enseignant s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses élèves en français	0	2	1	1	4
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>21</b>

Dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant » (21 observations), « l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français » et « l'enseignant s'exprime peu en français » totalisent respectivement les taux le plus élevé 33.33%.

Nombre d'observations selon les dimensions du domiane  
"compétences langagières de l'enseignant". **Total 21**



**Figure 4** : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant »

L'exploitation des 21 observations du domaine « compétences langagières de l'enseignant » relève que :

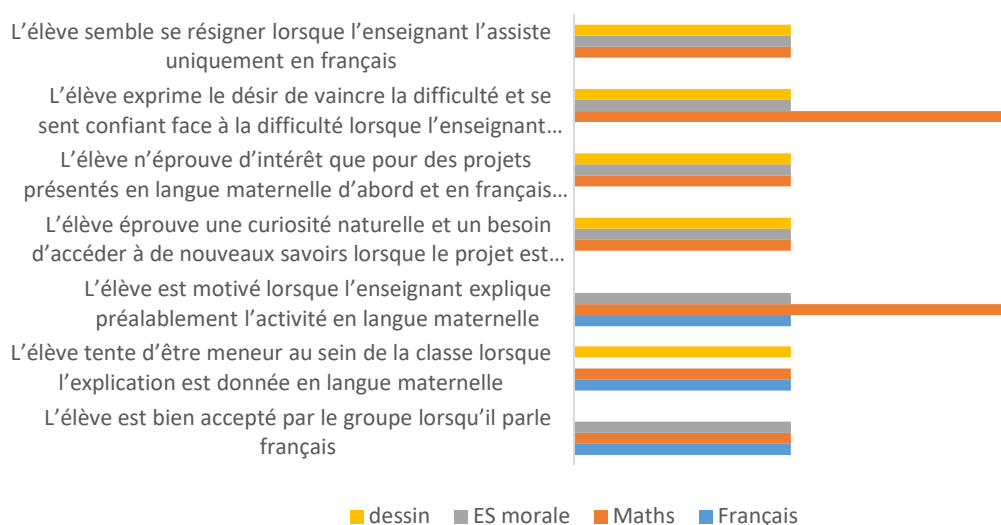
- l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français 7 observations (33.33%) ;
- l'enseignant s'exprime aisément avec ses élèves et utilise majoritairement le français et rarement sa langue maternelle 3 observations (14.28%) ;
- l'enseignant s'exprime peu en français 7 observations (33.33%) ;
- l'enseignant s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses élèves en français 4 observations (19.04%).

**Tableau 6** : répartition des observations dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe »

Adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'élève est bien accepté par le groupe lorsqu'il parle français	1	1	1	0	3
L'élève tente d'être meneur au sein de la classe lorsque l'explication est donnée en langue maternelle	1	1	0	1	3
L'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle	1	2	1	0	4
L'élève éprouve une curiosité naturelle et un besoin d'accéder à de nouveaux savoirs lorsque le projet est présenté dans sa langue maternelle	0	1	1	1	3
L'élève n'éprouve d'intérêt que pour des projets présentés en langue maternelle d'abord et en français seulement ensuite	0	1	1	1	3
L'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle	0	2	1	1	4
L'élève semble se résigner lorsque l'enseignant l'assiste uniquement en français	0	1	1	1	3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>23</b>

Dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe » (23 observations), « l'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle » et « l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle » totalisent le plus fort taux respectivement 17.39% comme le présente le graphique ci-après.

Nombre d'observations selon les dimensions du domaine "adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe". **Total 23**



**Figure 5** : répartition des observations dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe »

L'exploitation des 23 observations du domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe » révèle que :

- l'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle 4 observations (17.39%) ;
- l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle 4 observations (17.39%) ;
- les cinq autres dimensions totalisent 3 observations chacune soit un taux respectif de 13.04%.

En synthèse, nous retenons que les données présentées aident à comprendre les usages linguistiques dans les pratiques de classes observées, par le croisement des différentes variables en jeu et donnent du sens aux résultats quantitatifs qui en découlent. Ainsi, ces résultats confirment que l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français. Il s'exprime peu en français lorsqu'il déroule son enseignement en mathématiques et l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle. La langue maternelle est commune aux compétences langagières des élèves et des enseignants, et facilite donc l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et du groupe. C'est l'équilibre entre les usages linguistiques dans ces trois domaines et leur articulation qui produisent des pratiques empreintes d'effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages dans les classes observées. Les usages linguistiques bilingues se révèlent comme un levier de la pratique enseignante particulièrement en mathématiques qui les requièrent impérativement pour faire comprendre et faire apprendre.

Au-delà de l'implication des élèves par l'usage de leur langue maternelle, on assiste à leur mise en activité cognitive par l'enseignant sur des tâches ouvertes et plus complexes, les mathématiques en l'occurrence, qui semble favoriser les enseignements-apprentissages. Nous retenons, à partir de ces résultats qu'il n'y a pas une pratique qu'on pourrait qualifier de mauvaise mais qu'il existe des pratiques variées qui aboutissent à des effets positifs sur les enseignements-apprentissages à condition que les enseignants parviennent à doser de façon équilibrée les trois domaines convoqués en mettant en œuvre les variables significatives facilitant les enseignements-apprentissages notamment la mise en activité des élèves.

Les représentations positives notées chez les élèves et les enseignants à l'égard des enseignements-apprentissages bilingues entérinent les résultats issus des observations des pratiques de classes. Ces représentations transparaissent dans les résultats qui découlent de l'implication de l'élève dans le processus des enseignements-apprentissages à travers l'usage de sa langue maternelle d'une part et la motivation de l'élève à se mettre au travail d'autre part.

### **3. Implications des représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants**

Les représentations des enseignants, des élèves et même des parents sont favorables à la pratique des enseignements-apprentissages bilingues dans les classes. Les représentations des enseignants et des élèves invitent à l'ouverture d'espace pour l'utilisation des langues maternelles en situation de classe. Leur utilisation facilite les enseignements-apprentissages et les élèves en font spontanément usage lors des apprentissages. Les observations faites manifestent l'effectivité du décloisonnement des langues à l'opposé des discours institutionnels qui les cloisonnent. Ce décloisonnement bénéficie des représentations positives des enseignants et des élèves, d'une part, mais surtout du répertoire linguistique plurilingue des mêmes acteurs, d'autre part.

Les pratiques dans les écoles primaires peuvent être qualifiées de bilingues quoiqu'informelles. Elles impliquent le français et les langues maternelles des élèves selon les modalités et les objectifs poursuivis et concernent, contrairement aux pratiques pédagogiques formelles qui ne mettent que le français au cœur des enseignements-apprentissages, tous les élèves locuteurs des langues maternelles utilisées par les enseignants. Les élèves ne parlent pas français avant leur scolarisation alors que le français est la seule langue au centre du dispositif pédagogique formel.

La justification de la pratique des enseignements-apprentissages bilingues est de faciliter la transmission du message de l'enseignant à l'élève, d'une part, et de faciliter la compréhension de ce message transmis, d'autre part. Les enseignants ont avoué avoir des difficultés à se faire comprendre lorsqu'ils se contentent de l'usage exclusif du français. La pratique observée ne saurait être qualifiée de bilinguisme formel au sens de français-langues maternelles, dans la mesure où il n'y a pas une allocation horaire à l'enseignement des langues maternelles. Nous la qualifions de bilinguisme pragmatique en ce sens qu'il facilite la résolution d'une situation-problème. Ce bilinguisme pragmatique a pour objectif

de faciliter la compréhension chez l'élève et de l'impliquer en lui parlant une langue qu'il comprend mieux. Il permet de le motiver à travailler et de l'accompagner à réussir au mieux ses apprentissages. C'est ainsi qu'il faut comprendre D. Moore (1996) lorsqu'elle précise que l'utilisation des langues des élèves n'est pas formalisée, et qu'elle constitue un moyen de faciliter la continuité de l'échange et d'éviter les « parasitages » apparaissant dans l'interaction en salle de classe. Il s'agit de réponses pragmatiques au contexte d'après A. M. Y. Lin (2005 : 46).

Il est noté une volonté affichée des enseignants d'accompagner les élèves par cette pratique d'enseignements-apprentissages bilingues en plein temps mais ils sont, hélas, tenus par les dispositions législatives qui font du français la seule langue de l'enseignement au Bénin. Pourtant, ils sont convaincus de la pertinence des langues maternelles des élèves comme levier de leur réussite scolaire. Les dispositions législatives actuelles confinent les enseignants dans des représentations monolingues de l'acquisition du savoir et ne tiennent pas compte de la richesse du répertoire linguistique des enseignants et des élèves mais se basent sur des pratiques ancrées dans le principe du cloisonnement des langues plutôt que de leur complémentarité.

Il en résulte que les enseignants travaillent dans un climat d'hypocrisie à peine voilée. Ils font semblant de se conformer aux dispositions en vigueur. Dans les classes observées, les pratiques plurilingues sont pragmatiques, à l'encontre des dispositions officielles. Les enseignants et les élèves deviennent des complices dans ce contournement de la règle puisqu'ils exploitent leurs ressources linguistiques pour faire apprendre et pour apprendre. Le constat est que l'utilisation des langues maternelles dans l'explication des consignes, des leçons aux élèves est très fréquente.

Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et elle bénéficie de représentations positives contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le monolingue à l'école. À cette occasion, l'enseignant saisit sa chance d'être autonome dans la résolution des problèmes qui jalonnent son parcours professionnel. Il se sent valorisé et donc apte à améliorer les résultats de ses élèves. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues. Nous insistons sur le rôle déterminant des langues des élèves dans la construction des savoirs. Il devient nécessaire de soumettre la pratique actuelle – français-langues maternelles – telle qu'elle est pratiquée de façon régulière, à la discussion entre les pairs, d'une part, entre les enseignants et les autorités éducatives, d'autre part, de manière à créer un espace d'échanges autour des principes des enseignements-apprentissages bilingues que nous trouvons innovants.

Les résultats de nos observations confortent et précisent certaines préconisations pour la mise en place des enseignements-apprentissages bilingues innovants dans les écoles au Bénin. Nous rappelons ci-après les lignes de force :

- inciter les enseignants à valoriser des enseignements-apprentissages bilingues à travers de discours institutionnels qui promeuvent le décroisement des langues dans les écoles ;
- valoriser les répertoires linguistiques des enseignants et des élèves et les mettre au cœur des pratiques de classes ;

- impliquer les parents en intégrant leurs langues dans la formation de leurs enfants. Les dispositions actuelles qui imposent l'usage exclusif du français les excluent et les conduisent à ne pas être dans la capacité d'aider leurs enfants ;
- au cours de la formation initiale des enseignants, développer des compétences professionnelles fondamentales à la mise en place de la pratique des enseignements-apprentissages bilingues.

#### 4. Critiques des manuels scolaires conçus dans le cadre du projet ELAN

D'après M. Chatry Komarek (1994), l'édition d'un nouveau manuel scolaire répond toujours à un besoin. Ce besoin peut provenir d'une rupture de manuels dans les écoles et dans une discipline donnée, des modifications significatives dans les programmes d'enseignement et / ou de la mauvaise qualité des manuels scolaires disponibles. Les manuels de la langue aja, baatonum, ditammari, dendi, fon et yorùbá ont été édités en 2013 dans le cadre de l'expérimentation de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Bénin avec le soutien du projet ELAN. Quel que soit le motif qui sous-tend l'édition et/ou la discipline concernée, l'objectif principal d'un manuel vise à l'efficacité de l'apprentissage. D'après W. F. Mackey (1972), les principales caractéristiques d'un manuel se résument ainsi qu'il suit : sélection, gradation, présentation et répétition. Ils conditionnent, dans une certaine mesure, la structuration, l'organisation et l'évaluation au cours du processus des enseignement-apprentissages. De ce fait, le manuel constitue un support didactique dont la confection requiert non seulement d'importantes ressources, mais surtout une expertise confirmée.

En l'absence de chaînes éditoriales comme dans les pays du Sud, la production des manuels scolaires dans les pays Nord est souvent confiée aux enseignants, aux enseignants chercheurs, aux Conseillers Pédagogiques et/ou aux Inspecteurs. Les conséquences de cet amateurisme sont perceptibles. C'est justement ce que précise B. Djihouessi (2009) lorsqu'il dit que ne disposant le plus souvent pas des compétences requises et du profil adéquat en matière d'édition, le contenu des manuels qu'ils produisent est souvent inadapté au contexte. Les différents efforts en cours pour améliorer la fourniture des manuels scolaires à tous les enfants d'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2015) devraient en amont être soutenus par la recherche de la qualité dans la conception et la confection des manuels scolaires. Le rapport de validation de la politique relative aux manuels scolaires indique qu'il est d'une impérieuse nécessité d'accorder toute l'attention voulue à l'élaboration pédagogique, à la fabrication, à la distribution et à l'utilisation des manuels afin que chaque enfant et chaque enseignant puissent disposer d'outils de qualité.

En dépit de toutes ces dispositions qui pouvaient fonder la qualité des manuels scolaires en langues nationales produits dans le cadre du projet ELAN, leur qualité est plutôt décevante pour la langue yorùbá en l'occurrence. Dans le cadre de ce travail, nos critiques se limiteront au cas du yorùbá. Il restera à vérifier qu'ils sont applicables aux autres manuels confectionnés dans d'autres langues, ce qui nous paraît vraisemblable. Les deux manuels concernés par notre critique ont pour titres :

- *Mon premier livre de mathématique en yorouba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba)* ;
- *Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba (iwe kika ni ede yoruba).*

Deux remarques s'imposent à partir de l'observation des titres des deux manuels : le manuel est en langue yorùbá et il n'était nullement nécessaire d'adjoindre un titre en français ; les titres proposés en yorùbá manifestent une absence de la transcription des tons, préjudiciable à la lecture et à la compréhension du titre au regard du caractère distinctif des unités suprasegmentales dans la langue convoquée. Plus déconcertant encore, le titre du manuel de mathématiques propose deux graphies du glossonyme yorùbá qui ne riment à rien dans langue (*yorouba et yoruba*). Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons, des constructions syntaxiques inintelligibles caractérisent les deux manuels examinés, leurs titres compris.

Le tableau ci-après facilite la lecture des incongruités qui mettent en exergue la qualité décevante des manuels en langue yorùbá mis à la disposition des enseignants et des élèves depuis 2013 jusqu'à l'avènement de la suspension du projet le 12 février 2018 par courrier n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP.

**Tableau 7** : Un bref aperçu des incongruités contenues dans le manuel de mathématiques

<i>Mon premier livre de mathématique en yorouba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba)</i> <i>Ìwé ìshìrò kinni fun ilé-èkó aláḱòbèrè</i> au lieu de <i>iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba</i>				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
yíó, yóó et yio	aucun sens	yóó	marqueur du futur	pp.2-3 et p.6
riro	aucun sens	ríró	réfléchir	p.5
Ṣnà	qualité du travail, art	Ṣnà	route, voie	p.5
ṢwṢ	aucun sens	Ṣwó	main	p.2
sori	aucun sens	sóri	sur, au-dessus de	p.2
ìrànwó	aucun sens	ìrànṢwó	aide	p.6
gḗgḗ	aucun sens	gḗgḗ	exactement	pp.6-7
kika	aucun sens	kíkà	à lire, la lecture de	p.7
kikṢ	aucun sens	kíkṢ	à écrire, l'écriture	p.7
aworan	aucun sens	àwóran	image	pp.9-10 ; p.12 ; p.22 ; p.25 ; p.29
àworan	aucun sens	àwóran	image	p.8 ; p.11 ; p.13 ; p.31
akokpṢ	aucun sens	àkókṢ	l'ensemble	p.14 ; p.18 ; pp.20-21
àkókṢ	aucun sens	àkókṢ	l'ensemble	p.18 ; p.22

diɛ	aucun sens	diɛ̃	peu	p.13
njɛ	aucun sens	njɛ̃	est-ce que	p.16
kere	aucun sens	kéré	petit	p.17
naa	aucun sens	naà	concerné	p.27
idɔɔba	aucun sens	idɔɔbã	égalité	p.31
melo	aucun sens	méloó	combien	p.32
yí	tourner	yíí	celui / celle	dans tout le manuel
wònyí	aucun sens	wònyíí	ceux / celles	dans tout le manuel
báyí	aucun sens	báyíí	de cette manière	dans tout le manuel

**Tableau 8 :** Un bref aperçu des incongruités contenues dans le manuel de lecture

<i>Mon premier livre de lecture-écriture (IWE KIKA ni ede yoruba)</i> <i>Íwé kíkà kinní</i> au lieu de <i>IWE KIKA ni ede yoruba</i>				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
ɛbi	aucun sens	ɛbí	famille	de la p.2 à la fin du manuel
ibeere	aucun sens	ìbèèrè	question	dans tout le manuel
iwe	aucun sens	ìwé	livre	p.9
ɔsan	aucun sens	ɔsán	à midi, en cours de journée	pp.24-25
ɔgèdè	aucun sens	ògèdè	banane	p.22
bàbà	cuivre	baba	père	pp.22-23 ; p.27
fila	aucun sens	filà	bonnet, chapeau	p.22
Ile	aucun sens	ilé	maison	p.24
imu	aucun sens	ímú	nez	p.24
agbado	aucun sens	àgbàdò	maïs	p.28
kòkòrò	aucun sens	kòkòrò	clé	pp.28-29
òmòdè	aucun sens	òmòdè	enfant	pp.36-37
bòòlù	aucun sens	bòòlù	ballon	p.43
yio	aucun sens	yòò	marqueur du futur	dans tout le manuel

A partir de l'observation des deux tableaux, nous notons que les manuels comportent de nombreuses incongruités inhérentes aux variations graphiques induites par la mauvaise transcription ou la non transcription des tons, des mots dépourvus de sens, des contre-sens en yorùbá. La mauvaise transcription ou la non transcription des tons est très présente dans les manuels examinés et semble constitutive des incongruités observées.

Les incongruités relevées ont handicapé les processus des enseignements-apprentissages chez les enseignants et leurs élèves, et corroborent les incriminations des enseignants au sujet de la qualité des documents mis à leur disposition. Ils interpellent les autorités afin qu'elles impliquent ceux de droit, qui conviennent, qui maîtrisent les langues dans le sens de l'amélioration de la qualité des manuels. Ils ont précisé que certains noms de concepteurs y sont à titre figuratif. Au cours de l'expérimentation, ceux qui étaient indiqués n'étaient pas impliqués ont-ils ajouté. Les enseignants soulignent la nécessité de corriger les manuels.

## Conclusion

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence les représentations des élèves, des enseignants, des parents à l'égard des langues nationales / français, les contacts interlangues et leurs implications dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants. Les élèves ont une représentation positive quant à l'utilisation conjointe du français et des langues maternelles pour leur expliquer les leçons ou les exercices. Ils sont unanimes sur la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues. En revanche, leur choix entre le français et les langues maternelles comme unique médium d'enseignement est à nuancer. Sur soixante-douze élèves, soixante-sept ont fait le choix du français comme médium d'enseignement soit 93.06 % contre cinq élèves qui préfèrent leur langue maternelle comme médium d'enseignement soit 6.94%. Le premier groupe d'élèves (93.06%) fonde son choix sur le fait que la maîtrise du français se révèle d'une grande nécessité dans le domaine scolaire et professionnel. Le deuxième groupe d'élèves soit 6.94% conçoit qu'il est impératif de conférer le statut de médium d'enseignement à une langue qu'ils comprennent : leur langue maternelle ; pour eux, les enjeux s'inscrivent dans un projet à court terme, celui de l'acquisition du savoir.

Les enseignants sont, à 92%, tout à fait d'accord d'utiliser les langues maternelles en classe pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves. Ils ont, à l'unanimité, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement. Il ressort de leurs explications que les dispositions législatives actuelles ne sont pas favorables à l'utilisation des langues maternelles des élèves comme ressources des enseignements-apprentissages. Le français est la seule langue officielle d'enseignement dans les écoles. Ils soutiennent que la reconnaissance officielle de l'utilisation des langues maternelles aux côtés du français permettraient, à coup sûr, aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à l'école.

Les parents ont, à 80.56%, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement pendant que 13.88 % se sont abstenus sur la question. Il ressort de l'explication de la majorité des parents que la langue maternelle à elle seule n'est pas suffisante pour accompagner la scolarisation des élèves, d'une part, et que les langues maternelles n'ont pas une envergure internationale, situation qui confine les enfants dans leur environnement immédiat et limite leur compétitivité, d'autre part. Par contre, ils sont unanimement favorables à l'usage des langues maternelles aux côtés du français pour faciliter la compréhension des contenus enseignés aux élèves.

Les résultats des pratiques déclarées et observées confirment que l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français. Il s'exprime peu en français lorsqu'il déroule ses enseignements en mathématiques et l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide avec sa langue maternelle. La langue maternelle est présente dans les compétences langagières des élèves et des enseignants et facilite l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et du groupe. Le dosage mesuré de cette pratique produit des effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages dans les classes observées. Les pratiques pédagogiques bilingues se révèlent bénéfiques particulièrement en mathématiques qui les requièrent impérativement pour faire comprendre et faire apprendre.

Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et bénéficie des représentations positives auprès des élèves, des enseignants et des parents contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le cloisonnement des langues à l'école. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues. L'implication des langues maternelles des élèves facilite leur mise en activité cognitive par l'enseignant sur des tâches ouvertes et plus complexes, les mathématiques en l'occurrence.

Les incongruités relevées dans les manuels scolaires en yorùbá conçus dans le cadre du Projet ELAN et qui ont handicapé les processus d'enseignements-apprentissages bilingues chez les enseignants, leurs élèves doivent servir d'exemples et révèlent l'impérieuse nécessité de veiller à la qualité des documents mis à disposition des écoles. Les autorités sont vivement interpellées afin qu'elles impliquent les experts et les spécialistes des langues dans l'amélioration de la conception et de la qualité des manuels, d'une part, et du succès des enseignements-apprentissages bilingues, d'autre part. Des travaux complémentaires plus étendus méritent d'être faits sur la base des pratiques déclarées et observées des enseignants et des élèves pour mettre en évidence les effets à grandes échelles de ces enseignements-apprentissages bilingues innovants au Bénin.

## Références bibliographiques

- Adjera, M. (2016). « Approche terminologique et ébauche d'une description des représentations à l'égard du français dans trois villes du Bénin ». *Revue Algérienne des Sciences du Langage* 3, pp.6-16.
- Chatry-Komarek, M. (1994), Des manuels scolaires sur mesure, guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement, Paris : L'Harmattan.
- Coianiz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Djihouessi, B. (2009). La problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue : Quelles solutions pour une éducation de qualité au Bénin. In Tchitchi Y. T. (éd.), *Langues et politiques de langues au Bénin*. Cotonou : Ablode, pp. 105-137.
- Gadet, F. et Ludwig R. (2015). *Le français au contact d'autres langues*. Paris: Ophrys.
- Lin, Angel M. Y. (2005). « Critical transdisciplinary perspectives on language in education policy and practices in postcolonial contexts: the case of Honk Kong ». In

- Decolonisation, globalisation, Language in education policy and practice*, édité par Angel M. Y. et Peter W. M. Clevedon: UK.
- Mackey, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2018). Courrier n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP du 12 février 2018.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2013). *Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba, Version expérimentale*. Porto Novo : Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2013). *Mon premier livre de mathématique en yoruba, Version expérimentale*. Porto Novo : Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

# Pratiques pédagogiques des enseignants des cours préparatoires des écoles primaires publiques à Ouagadougou entre monolinguisme et bilinguisme

Zomenassir Armand BATIONO  
Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso)  
zomenassir@yahoo.fr

## Résumé

*Dans les écoles primaires publiques à Ouagadougou, les pratiques pédagogiques dans les classes de cours préparatoire posent un certain nombre de difficultés face à la barrière linguistique. Il ressort des observations de classes que certains enseignants font usage des langues nationales, bien qu'informel, lors des séances d'exercices et atteignent leurs objectifs. En revanche, ceux qui font le choix de la pratique unique du français s'éloignent des objectifs fixés. L'usage simultané du français et des langues nationales dans ces classes se révélerait bénéfique aux apprenants.*

**Mots-clés :** politique linguistique, sociolinguistique scolaire, sociodidactique, méthode IPB, méthode active.

## Abstract

*In public primary schools in Ouagadougou, teaching practices in preparatory classes pose a number of difficulties in the face of the language barrier. Class observations show that some teachers use national languages, albeit informal, during exercise sessions and achieve their goals. On the other hand, those who choose the sole practice of French are moving away from the objectives set. Simultaneous use French and national languages in these classes would prove beneficial to learners.*

**Keywords:** Linguistic Policy, Sociodidactic, IPB method, Active Method.

## Introduction

Ouagadougou, capitale du Burkina Faso à l'instar de toutes les villes africaines, est caractérisée par le multilinguisme. En milieu scolaire, le français reste la langue officielle selon l'article 35 de la constitution du 27 janvier 1997. Par ailleurs, la loi N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation à son article 10 indique que :

Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur.

Cependant, pour le cas des langues nationales et des autres langues visées par cette loi, il n'existe pas de politique linguistique claire en la matière. Le français demeure la langue de l'administration, du pouvoir et de l'école au Burkina Faso. Ainsi, les méthodes, les techniques et les procédés utilisés dans la pratique pédagogique en classe de cours préparatoire première et deuxième année à Ouagadougou sont précédés de mimes ou de gestes pour inviter les jeunes apprenants à deviner les objets et les notions que l'on souhaite leur faire découvrir. Ces pratiques pédagogiques qui sont caractéristiques de l'enseignement classique présentent des insuffisances et ne sont pas adaptées au milieu sociolinguistique de l'enfant. C'est pourquoi Noyau C. (2007 : 49-52), précise qu'avec le système basé sur :

tout en français, l'entrée de l'enfant dans le français est extrêmement lente : les enfants sont pratiquement muets pendant leurs 2 ans de CP - ils ne prennent pas la parole, même s'ils pratiquent la répétition en chœur, de syllabes, de mots, de formules toutes faites comme les salutations, ou de phrases, et ils comprennent très partiellement ce que le maître dit.

Pour contourner ces difficultés, certains enseignants recourent, de façon informelle, à la langue nationale pour faciliter les apprentissages. En effet, les enseignants pratiquent d'une façon ou d'une autre un enseignement bilingue pour faciliter la compréhension entre les maîtres et leurs élèves. Cela s'explique par le fait que les apprenants sont face à l'acquisition d'une langue qu'ils ne connaissent pas a priori. Cette situation fonde l'interrogation suivante : Quel type d'enseignement utilisé dans la pratique pédagogique au cours préparatoire ? Cette interrogation se décline en d'autres interrogations spécifiques ainsi qu'il suit : Quel rôle joue la langue nationale dans l'assimilation des connaissances au cours préparatoire (CP) ? Autrement dit, quel avantage peut-on tirer de l'alternance des langues au CP ? Quelle place occupe l'enseignement bilingue dans le processus d'enseignement au CP ? Pour mieux répondre à ces interrogations, nous avons émis les hypothèses ci-après :

- l'enseignement classique fait du seul usage du français, à lui seul, ne permet pas une bonne acquisition des connaissances au cours préparatoire ;
- les objectifs pédagogiques sont atteints lorsque que les enseignants pratiquent à la fois le français et la langue nationale ;
- au cours préparatoire, l'enseignement bilingue est une pratique courante quoiqu'informel pour une meilleure acquisition des connaissances en français.

L'objectif visé dans cette étude est de mettre en lumière l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif classique et d'inciter les politiques à en tenir compte de façon officielle pour contribuer à l'atteinte des résultats. Trois références théoriques fondent notre approche et sont les suivantes : la sociolinguistique scolaire, la politique linguistique et la sociodidactique.

## I. Références théoriques

*Théorie de la sociolinguistique scolaire.* La sociolinguistique scolaire est une branche de la sociolinguistique qui intervient sur le terrain de l'école, des synthèses indispensables à la recherche pédagogique sur l'interrelation verbale, des pratiques

discursives en classe, des performances des enfants en relation avec leurs milieux familiaux/sociaux.

*Théorie de la politique linguistique.* Dans le contexte de notre travail, la notion de politique renvoie, à une entité supérieure, à des dirigeants, au système de pouvoir, aux réformes scolaires. D'après les travaux de Calvet J. L., (1996 :11), la politique linguistique désigne : Un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre les langue (s) et la vie sociale, et planification linguistique, la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte. Pour l'auteur (*op.cit.* :6) l'expression politique linguistique est un sous-champ de la sociolinguistique, notamment de la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues.

Dans la même veine, pour Boyer H. (2010 :3), la notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un Etat, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet Etat en matière de langue(s).

*Théorie de la sociodidactique.* L'approche sociodidactique tient compte des besoins linguistiques et des paramètres socioculturels et permet de construire des curricula adaptés. L'enseignement bilingue s'inscrit parfaitement dans cette approche. En effet, il permet une meilleure acquisition des connaissances aux apprenants et constitue un tremplin pour l'enseignement de la langue seconde (L2), car la langue maternelle permet de tisser un pont qui facilite l'accès aux connaissances de la L2.

## 2. Méthodologie

*Echantillonnage.* Notre échantillonnage est de cinquante classes de CP des écoles primaires publiques de la ville de Ouagadougou dont vingt-cinq classes où les enseignants ne comprennent pas la langue véhiculaire (mooré) et vingt-cinq autres classes dans lesquelles les enseignants comprennent et font usage de la langue nationale véhiculaire (mooré) dans les apprentissages. Nous relevons par ailleurs que le choix des écoles publiques n'est pas fortuit. En effet, contrairement aux écoles privées qui, en général, contiennent des effectifs limités et accueillent des apprenants issus d'une certaine élite de la société, les écoles publiques reçoivent des enfants de tous les horizons. Elles se caractérisent par leurs effectifs pléthoriques et représentent de notre point de vue le meilleur cadre pour déceler les problèmes liés aux enseignements-apprentissages.

Ensuite, deux questionnaires ont été administrés. Le premier questionnaire a été administré pour acquérir les opinions des enseignants sur l'alternance des deux formes d'enseignement à savoir l'enseignement bilingue et l'enseignement classique. Dix encadreurs pédagogiques ont pris part à cet exercice. Quant au deuxième questionnaire, il concernait surtout les élèves. Il a permis de vérifier dans chaque classe le répertoire linguistique de chaque élève dont l'effectif est de cinq cent soixante-huit élèves pour l'ensemble des cinquante classes de notre étude.

*Observation de classe.* Nous avons essentiellement observé des leçons d'exercices d'observations et sensorielles au CP. Ces leçon sont variées et différentes en fonction des classes. Au cours préparatoire, lesdites leçons sont généralement enseignées pour éduquer le sens et l'observation du jeune élève. En exercice d'observation, nous avons pris part à des leçons de géométrie qui se caractérisent par le repérage de la taille et de la forme des objets

(triangle, cercle, carré, rectangle et bien d'autres). En exercice sensoriel, nous avons observés des leçons sur les couleurs, les surfaces lisses et rugueuses, sur la température (c'est chaud, c'est froid), sur le goût (sucré et salé) et bien d'autres. La diversité de leçons observées a permis de comprendre les véritables difficultés des enseignements dans le processus d'enseignement-apprentissage dans ces classes.

Au cours de l'observation de classe, la méthode de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB) en vigueur, préconise que dans les classes de CP, les enseignants passent par des mimes ou des gestes pour amener les enfants à découvrir la notion du jour. Cette façon d'enseigner va en droite ligne de la méthode active qui précise que l'enfant est maître de lui-même. Il participe alors activement à la construction du savoir. Le maître devient à ce titre un guide pour lui.

### 3. Résultats

Pour les vingt-cinq classes dans lesquelles les cours se déroulent exclusivement en français, nous avons fait les constats ci-après :

- une lenteur et un retard dans le déroulement du programme annuel : Avec une moyenne de 40% du programme exécuté par an. Les autres thèmes du programmes non exécutés sont reportés sur l'emploi du temps du premier trimestre du cycle suivant ;
- une faible participation des élèves qui ont tendance à se replier sur eux même pour éviter les railleries de leurs camarades ;
- des difficultés de compréhension entre maîtres et élèves : il arrive des fois où les enseignants se retrouvent bloqués face à l'explication de certaines leçons ;
- les résultats scolaires sont relativement acceptables : en effet, les résultats sont à la hauteur des programmes exécutés (40%).

De ce faire, l'appropriation des connaissances chez l'enfant est très lente à cause de l'exclusivité de l'utilisation du français. A ce titre Dabène L. (1991 : 57) affirme que l'institution scolaire traditionnellement fondée sur l'inculcation de modèles standards monolingues impose inévitablement aux sujets issus de milieux plurilingues de censurer une partie de leurs potentialités linguistiques.

Au regard de ce résultat, nous pourrions affirmer que le premier obstacle à l'acquisition des connaissances est l'exclusivité du français en classe. Pour le cas des vingt-cinq classes dans lesquelles les enseignants usent de temps en temps et de façon informelle la langue nationale pour l'enseignement, les résultats se présentent comme suit :

- bon déroulement du programme annuel : l'utilisation de la langue véhiculaire renforce les compétences des enfants dans l'acquisition des notions en français. Nous estimons à une moyenne de 68% des programmes exécutés par an. Les autres thèmes non exécutés au cours de l'année sont aussi reportés sur le premier trimestre du cycle suivant ;
- une forte participation des élèves en classe : on constate une bonne ambiance entre élèves et maîtres et les élèves se bousculent pour être les premiers à répondre aux questions ;

- une parfaite compréhension entre le maître et ses élèves : le maître puise souvent dans le vocabulaire local pour amener les apprenants à découvrir les notions du jour ;
- les résultats sont assez-bien : l'utilisation informelle de la langue nationale a boosté la participation des élèves à la construction du savoir.

Au vu de ces deux résultats nous pourrions nous accorder avec Piaget J. (1974 : 10) qui révèle que l'enfant :

apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes.

C'est pourquoi dans cette même veine, Diop C. A. (1979 : 415) soutient qu'un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance.

A l'unanimité, les dix encadreurs pédagogiques interrogés pensent que l'Etat devrait revoir sa politique en matière d'éducation de façon générale et surtout de façon spécifique pour les classe de CP. Ils estiment que la majorité des enfants inscrit au CP dans les établissements publics ne font pas l'école maternelle qui est un maillon essentiel qui prépare l'enfant pour son entrée à l'école primaire. Donc, l'enfant reste dans le bain linguistique de la langue véhiculaire (mooré) qu'il apprend dans le milieu familial formel et dans le milieu extra-familial. Il est bien connu que l'enfant est perméable à l'acquisition des langues, mais les rythmes de déroulement des programmes d'enseignement et des emplois du temps restent inadaptés à des apprenants dont l'âge est compris entre sept et huit ans. Aussi, lorsque la classe est tenue par un suppléant pour cause d'absence du titulaire de la classe, des difficultés de compréhension apparaissent entre le nouveau maître et les élèves car, les mimes et les gestes exécutés par les maîtres ne sont pas codifiés. D'un enseignant à un autre, les mimes sont différents ainsi que d'une classe à une autre. Ce qui pose une première difficulté aux apprenants. Aussi, dès les premiers moments de scolarité, les enfants ne sont pas initiés aux mimes et gestes. Alors, ils mettent beaucoup de temps pour s'approprier les gestes du maître. C'est plutôt à la répétition de la leçon qu'ils commencent à deviner les mimes, les gestes et les notions nouvelles à apprendre.

Pour le cas particulier des enseignants qui comprennent la langue véhiculaire, ils compensent ces difficultés par l'usage de la langue nationale. Ce qui suscite une émulation en classe entre les apprenants. Pour la vérification du répertoire linguistique des élèves, nous relevons que pour un effectif de cinq cent soixante-huit élèves, 2,1% ne parle pas mooré (langue nationale véhiculaire de la ville) ce qui donne un effectif de onze élèves tous issus des migrations récentes des parents vers la capitale. 97,9% s'exprime bien en mooré. Cette configuration pose un réel problème car nous sommes dans une situation d'enseignement classique dans laquelle le français est la langue d'enseignement.

#### 4. Discussions

Au vu des résultats obtenus, il est clair que la langue nationale mooré a joué un rôle très important dans les résultats scolaires des élèves en classe de CP. En effet, étant confrontés aux difficultés de la méthode IPB à transmettre les connaissances, des enseignants (es) ont trouvé des procédés pour permettre aux apprenants d'être efficaces en classe. Ce qui pose le problème général de l'utilisation des langues nationales à l'école primaire. A ce titre, Maurer B. (2010 : 3) interpelle l'opinion en ces mots : « la langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux et rend plus aisée l'acquisition progressive d'une langue seconde ou étrangère ».

En effet, l'utilisation exclusive du français au CP dans les écoles primaires publiques rend timide les élèves qui arrivent pour la première fois dans un système qu'il ne comprend pas. En plus de cette difficulté, ils découvrent des gestes (mimes) qu'ils doivent deviner et assimiler en même temps que les leçons d'exercices sensorielles et d'observations. Tous ces éléments sont autant de facteurs qui alourdissent la compréhension, car présentant pour l'enfant plusieurs difficultés à assimiler. Par exemple, lorsque le maître dit : « qu'est-ce que c'est ? » pour inviter les élèves à découvrir une notion, il précède cette question par un mime ou un geste approprié qui a priori est connu de lui seul. Aussi, pour dire « c'est rond », le maître fait un geste dans l'espace montrant la forme d'un cercle, ou bien il fait toucher les bords arrondis d'un cercle préalablement découpé dans un carton. Ce qui peut prêter à confusion. Si les exemples ne sont pas suffisamment variés, l'enfant peut penser que la rondeur est liée au seul carton ou à l'espace.

Par contre, les classes qui font souvent usage de la langue nationale pour faire élucider certaines notions du cours font avancer les programmes. En effet, lorsque le maître mime et dit « qu'est-ce que c'est ? » et que les élèves hésitent ou ne réagissent pas, il pose la question en langue nationale (mooré) « bw̄ la woto ? ». Les claquements de doigts se font immédiatement sentir. Certains élèves trouvent la réponse en mooré acceptée par l'enseignant et immédiatement traduit en français. Ce qui renforce les compétences des enfants dans les deux langues. Cette situation s'accorde parfaitement avec la pensée de Nikiema N. (2000 : 123 – 156.) qui affirme que la valorisation des langues nationales à l'école n'est pas une mauvaise chose en soi pour l'apprentissage du français dans les établissements scolaires, bien au contraire, on pourrait s'appuyer sur les langues nationales pour rendre encore plus efficace l'acquisition du français.

Au regard des difficultés que rencontrent les enseignants du cours préparatoire dans les écoles primaires publiques de Ouagadougou, nous proposons les solutions suivantes : Introduire des réformes invitant les enseignants à utiliser la langue nationale afin de permettre l'acquisition des connaissances. Ce qui donne une base légale quant à l'utilisation des langues nationales dans les écoles classiques au CP en attendant la mise en œuvre de l'enseignement bilingue.

Mais tout ceci n'est possible que lorsqu'il y a un engagement politique réel de la part de l'Etat. Selon Boyer H. (. 2010 : 6),

Pour qu'une politique linguistique (comme toute politique publique : éducative, sanitaire, environnementale...) ne s'arrête pas au stade des déclarations et passe à l'action, il faut qu'elle mette en place un dispositif et des dispositions : on passe à un autre niveau, celui de l'intervention concrète, et c'est alors qu'on peut parler de planification, ou d'aménagement ou de normalisation linguistiques.

De ce qui précède, nous estimons que le rôle de l'Etat est d'accompagner cette pratique en prenant des textes de cadrage pour permettre une pratique uniforme chez tous les enseignants en s'inspirant des meilleures pratiques en la matière.

## Conclusion

En définitive nous retenons que les enseignants des cours préparatoires ont des difficultés pour l'enseignement des disciplines comme les exercices sensoriels et d'observations. Une enquête menée sur le terrain montre que les enseignants qui utilisent de façon informelle la langue nationale face aux difficultés de compréhension mutuelle entre élèves et maître avancent considérablement dans leurs programmes. Par contre, ceux qui n'utilisent que le français dans leur pratique pédagogique comme le préconise la méthode IPB rencontrent d'énormes difficultés. Un enseignement bilingue serait salutaire et mérite d'être formalisé par l'Etat.

## Références bibliographiques

- Boyer H. 1991. « Langues en conflit ». Etudes sociolinguistiques, Paris : L'Harmattan.
- Calvet L.-J. 1996. *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF.
- Dabène, L. 1991. *Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue*. *Enfance*, 44(4), 291–295.
- Diop C. A. 1979. *Nations nègres et Cultures*. Paris : Présence Africaine, Tomes I et II.
- IPB (1994). « Les langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso », Actes du colloque, Ouagadougou.
- Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007, portant Loi d'Orientation de L'Education.
- Maurer B. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*, Paris : L'Harmattan.
- Nikiema N. 2000. «La scolarisation bilingue accélérée langue nationale-français comme alternative viable de l'éducation de base non formelle au Burkina Faso», Mélanges en l'honneur du professeur Coulibaly Bakary, Cahiers du CERLESHS, 2<sup>ème</sup> numéro spécial (Nikiema, Norbert, éd.), Université de Ouagadougou, pp. 123-156
- Noyau C. 2007. L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. Tréma [En ligne]. 28. Disponible sur : <<http://trema.revues.org/282>>. [Consulté le 7 juin 2021].
- Piaget J. (1974), *La prise de conscience*. Paris : PUF.

# Les pronoms possessifs et indéfinis en kòdè : une étude distributionnelle

Konan Fortuna Arnaud N'GORAN  
Université Félix Houphouët-Boigny  
fngoran@gmail.com

&

Yapo Joseph BOGNY  
Université Félix Houphouët-Boigny  
joseph.bogny@gmail.com

## Résumé

*Cet article étudie la morphologie des pronoms possessifs et indéfinis ainsi que leurs distributions dans les énoncés. Précisons que le kòdè est un parler baoulé pratiqué dans le Département de Béoumi. De nos recherches, nous avons constaté que l'étude des pronoms en général et les pronoms possessifs et indéfinis en particulier n'ont pas fait objet d'études. Dès lors, quels sont les pronoms possessifs et indéfinis de ce parler ? Comment sont-ils formés ? Comment se comportent-ils dans les différents énoncés ? Ces questions ont favorisé le recueil d'un corpus obtenu par le biais d'informateurs résidants à Diéviéssou, un village de Béoumi. Recueilli par un dictaphone, il fut transcrit avec des outils de traitement linguistique (Praat et Flex). De cette étude, il ressort que ces pronoms ont des formes et des distributions variées. Certains ont même une morphologie différente de celle utilisée dans les autres parlers baoulés.*

**Mots-clés :** Pronoms possessifs, pronoms indéfinis, distribution

## Abstract

*This article studies the morphology of possessive and indefinite pronouns and their distribution in statements. It should be noted that kòdè is a Baule language used in the Department of Béoumi. From our research, we found that the study of pronouns in general and possessive and indefinite pronouns in particular have not been studied. Therefore, what are the possessive and indefinite pronouns of this language? How are they formed? How do they behave in the different statements? These questions have favored the collection of a corpus obtained through informants living in Diéviéssou, a village in Béoumi. Collected by Dictaphone, it was transcribed with linguistic processing tools (Praat and Flex). From this study, it appears that these pronouns have various forms and distributions. Some of them even have a different morphology from that used in other Baoule languages.*

**Keywords:** possessive pronouns, indefinite pronouns, distribution

## Introduction

Le kòdédé est un parler baoulé précisément celui de Béoumi. C'est un parler dont la spécificité et la particularité offrent plusieurs pistes d'études. Dès lors, notre choix s'est porté sur certains lexèmes de ce parler tels que les pronoms en particulier les pronoms possessifs et indéfinis. De ce fait, quelle serait la morphologie de ces pronoms dans ce parler ? Sont-ils identiques aux pronoms des autres parlers ? Quelles sont leurs distributions dans les énoncés ? De ces interrogations, nous postulons d'abord que les pronoms dans ce parler peuvent avoir des formes variées et occuper différentes positions dans un énoncé. Ensuite, nous supposons que certains même s'ils ramènent à la même sémantique ont des formes différentes par rapport aux autres parlers. Pour mener à bien notre étude, nous utiliserons la théorie de la Grammaire Générative élaborée par Chomsky N. (1957). Nous focaliserons notre choix sur le programme minimaliste de Chomsky N. (1993) auquel nous ferons recours à l'opération de fusion qui est basée sur le concept de déplacement et d'association de constituants. Ce travail s'appuie sur des énoncés obtenus grâce à un recueil effectué dans les villages kòdédé de Béoumi par le biais d'un dictaphone numérique. Ces données ont été transcrites avec des outils de transcription tels que Praat et Flex. Ce travail consistera à analyser la morphologie des pronoms possessifs et indéfinis et leurs distributions dans les énoncés.

### I. Cadres méthodologique et théorique

Il s'agira de décrire la méthodologie de travail et la théorie sur laquelle repose l'analyse des données.

#### I.1 Cadre méthodologique

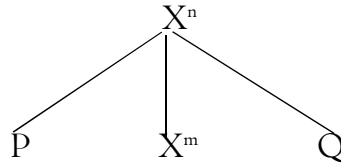
L'obtention des données a nécessité une enquête auprès des locuteurs de ce dialecte de la langue Baoulé. Une liste d'items, de structures phrastiques et de syntagmes a été établie. Cette dernière a constitué notre questionnaire de base. Elle a facilité nos entretiens avec les informateurs. Ces entretiens ont été effectués à l'aide d'un dictaphone Philips, Models LFH0655 série numéro VHIA1128026262. Le recueil des données s'est effectué à Diéviéssou dans le Département de Béoumi, qui est une ville du centre de la Côte d'Ivoire. Ce recueil a duré une semaine, du 12 au 19 septembre 2020. Le dépouillement et le traitement des données sont faits avec les logiciels Praat et Flex.

#### I.2 Cadre théorique

La Grammaire Générative est la théorie utilisée pour l'analyse des données. Cette théorie élaborée par Chomsky N. (1957) permet en effet d'expliquer les faits de langue et intervient dans tous les domaines linguistiques. Cette théorie a connu des mutations, sa dernière évolution étant le Programme Minimaliste. Besoin est donc de préciser pour chaque niveau de l'étude, les concepts de cette théorie qui sont sollicités pour les analyses. Au niveau phonologique, l'opposition des traits binaires des segments est utilisée pour effectuer les analyses. Le volet des analyses morphologiques s'est fait grâce à la conception de Selkirk E. (1982). Ses propositions permettront d'expliquer le processus de formation

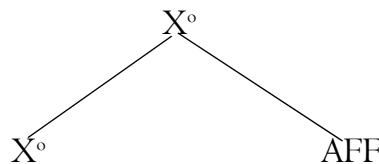
des items dérivés et composés. Cette proposition a été réadaptée par Mel G. (1994) pour permettre de mieux analyser les lexèmes des langues particulières. On peut la résumer à travers le schéma qui suit :

(1)



De ce schéma, on retiendra que  $x$  représente une matrice de traits catégoriels,  $Q$  ne possède aucun trait catégoriel commun avec  $x$ .  $x^m$  est la tête de  $x^n$  et que  $Q$  et  $P$  ne peuvent apparaître en même temps. À cette conception, s'ajoute celle de Mohanan K. (1986) qui permet d'expliquer les items obtenus par dérivation affixale et la proposition de Scalise S. (1986) pour expliquer les dérivations complexes à savoir les dérivations par double adjonction, double position et double antéposition. Celle de Mohanan K. revue par Kouamé Y.(2003). Ce dernier propose le schéma suivant :

(2)



Ce schéma représente par  $x^o$  tout lexème qui peut être une tête lexicale (Nom, verbe, Adjectif...) et AFF tout morphème grammatical. Sur le plan syntaxique, nous nous appuyerons sur le Programme Minimaliste (Chomsky N.1993) qui envisage une réduction des lois utilisés dans les principes et paramètres. Vélicu A-M. (2005 :103) dira à ce propos « Le système des catégories non substantives (sans traits sémantiques purs) est sensiblement allégé, en ce qui concerne les catégories fonctionnelles. Seules sont retenus D (le Déterminant), C (le complémenteur), les inflexions fini T (Temps) et non finie I (Infinitif) ».

Les analyses seront faites à partir des conceptions de Kayne R. (1994, 2017) qui utilise le déplacement de constituants pour expliquer des faits de langue et les concepts de Rizzi L. (1997) qui permettent d'analyser la tête C sous une vision d'éclatement de tête. Enfin, l'opération de fusion sera utilisée qui est aussi basée sur le concept de déplacement des constituants et d'association de constituants. La fusion se fait selon Vélicu A-M. (2005) soit par substitution à une position vide créée dans l'opération ou par une adjonction. Elle possède trois propriétés à savoir la binarité des branchements, l'endocentricité et l'ordre des constituants. Quant au déplacement, Vélicu A-M. (2005) la conçoit comme étant la théorie de la vérification des traits et est régie par des règles portant le nom de Principes d'économie. Ces principes peuvent se résumer à quatre règles essentielles que sont la procrastination (vérification ou écrasement si possible des traits contextuels, forcée par les paramètres lexicaux), le dernier recours, l'avarice et la distance

minimale. Cela sous-entend que les variations syntaxiques dus au déplacement des constituants sont effectuées sous la base de certaines contraintes.

## 2. Les pronoms

Cette étude sur les pronoms est axée sur les pronoms possessifs et les pronoms indéfinis.

### 2.1. Les pronoms possessifs

Le pronom possessif se définit comme un pronom qui marque la possession et donc il varie selon le nom auquel il se rapporte. Dans ce parler, on en dénombre un certain nombre. Quelques-uns y seront étudiés.

#### 12.1.1. Le cas de *n̄ljǒ* / *n̄ljě*

Analysons les énoncés suivants :

(3)

a) *n̄ljǒ*.

Pr.Poss ISg

« *C'est le mien (la mienne).* »

b) *n̄ljě jè lè ámagō*.

Pr.Poss ISg / Foc / verb / mangue

« *La mangue est la mienne.* »

c) *n̄ljě jè lè ámagō ó*.

Pr.Poss ISg / Foc / verb / mangue / Top

« *La mangue est la mienne.* »

L'observation des énoncés nous permet de voir que ce pronom possessif a une forme composée. C'est l'association du pronom de la première personne du singulier accompagné d'un morphème qui peut être perçu comme un génitif. Cet élément est suffixé au pronom. On remarque aussi que le pronom possessif relatif à la première personne du singulier varie lorsqu'il passe d'un énoncé où il est seul ou bien en position finale à un énoncé où il intervient avec d'autres éléments étant en position initiale. Il y a élision de la voyelle [ɛ] en contact avec le [ɔ]. En fait, nous avons le procédé suivant :

(4)

$$/n̄-ljě-ǒ/ \longrightarrow /n̄-lj(ě)-ǒ/ \longrightarrow [n̄ljǒ]$$

Lorsque le pronom est employé seul, le morphème [ɔ] se retrouve postposé au morphème [ɛ] et il se produit un phénomène d'amuïssement. Ceci permet aussi de dire que le morphème [ɔ] est un morphème d'insistance, de désignation et de précision de l'objet possédé. La forme phonologique de ce pronom serait en fait :

(5)

/nlié/ → [nljě]

Cette forme est la forme phonologique car comme le montre les exemples en (3 b et c) et selon les contextes d'apparitions de la voyelle [ɔ], la forme en (5) présente plus d'occurrence. La forme [nljǒ] n'intervient que lorsque le pronom est employé seul.

### 2.1.2 Le cas de àljǒ /àljě

Partons des énoncés suivants :

(6)

a) àljǒ.

Pr.Poss 2Sg

« C'est le tien (la tienne). »

b) àljě jè lè amágò.

Pr.Poss 2Sg/ Foc/ verb/ mangue

« Cette mangue est la tienne. »

c) àljě jè lè amágò ó.

Pr.Poss 2Sg/ Foc /verb/ mangue /Top

« La mangue est la mienne. »

Tout comme le pronom possessif relatif de la première personne du singulier, celui de la deuxième personne du singulier également est formé sur la même base. Le seul changement, c'est le pronom de la deuxième personne qui est préfixé. Ces exemples nous permettent de percevoir que les pronoms possessifs ont deux formes comme nous l'avons vu plus haut en (3) et que le topic ó pouvait ne pas apparaître.

### 2.1.3 Le cas de mèljǒ /mèljě

L'étude des deux pronoms possessifs traités plus haut nous a donné un processus de formation, voyons si celui-ci diffère de ceux analysés plus haut. Soit les énoncés suivants :

(7)

a) mèljǒ.

Pr. Poss 3PL

« C'est le leur (la leur). »

b) mèljě jè lè amágò.

Pr. Poss 3PL /Foc/ verb/ mangue

« La mangue est la leur. »

c) mèljě jè lè amágò ó.

Pr. Poss 3PL / Foc /verb /mangue /Foc

« La mangue est la leur. »

Nous constatons que c'est le même procédé de formation que celui observé pour la formation des autres pronoms possessifs. Aussi, le pronom varie lorsqu'il passe d'un énoncé simple à un énoncé complexe. Dès lors, la forme phonologique des pronoms possessifs serait :

(8)

Pronom personnel +ljě (ǝ)

La forme *ljǝ* intervient lorsque le pronom est employé seul. La forme *ljě* intervenant lorsque le pronom est employé avec d'autres éléments. On retiendra aussi que ce pronom a une forme discontinue car le spécifieur *ǝ* est intrinsèque à ce pronom et quand bien même il n'est pas phonétiquement réalisé, phonologiquement il est perceptible. Cela justifie les deux formes qu'il possède ainsi que les changements morphophonologiques qui interviennent. La formation des pronoms possessifs s'effectue ainsi avec la suffixation du morphème *ljě* ou *ljǝ* au pronom de conjugaison.

En plus, vu que c'est le même procédé de formation qui régit tous les pronoms possessifs, nous n'avons pas jugé utile d'étudier certains cas comme celui de *elǝ/ elǝ/ de jelǝ/ jelǝ* et de *amulǝ/ amulǝ*. Le tableau ci-dessous permet de les classifier :

	SINGULIER	PLURIEL
I <sup>ère</sup> PERSONNE	nǝ / njě	jelǝ / jelǝ
2 <sup>ème</sup> PERSONNE	alǝ / alǝ	amulǝ / amulǝ
3 <sup>ème</sup> PERSONNE	elǝ / elǝ	melǝ / melǝ

Tableau I : Les pronoms possessifs du kòdé

## 2.2 Les pronoms indéfinis

Le pronom indéfini désigne des choses ou des êtres de manière peu précise. En kòdé, il en a été dénombré un certain nombre. Leur processus de formation sera analysé. Cette étude permet de voir si à l'instar des pronoms possessifs, ils ont une règle de formation et comme les pronoms personnels ont une forme variante.

### 2.2.1 Le cas de *éfi*

Soit les énoncés suivants :

(9)

a) srā éfi numā awlō lō.

Personne/ Pr.Indéf/Nég/ maison/ dans

« Il n'y a aucune personne dans la maison/il n'y a personne dans la maison. »

b) akīsī adīmā amāgō éfi.

Akissi/ Acc : manger : Nég/ mangue/ Pr.Indéf

« *Akissi n'a mangé aucune mangue.* »

c) srá' éfi áwòmà

Personne /Pr.Indéf/ Acc : aller : Nég

« *Aucune personne n'est allée /personne n'est allé.* »

L'analyse et l'observation des énoncés nous permettent donc de voir que ce pronom a une forme invariable. En outre, il suit toujours le nom auquel il est rattaché. Il peut de ce fait, occuper une position médiane comme finale selon la position du nom auquel il est rattaché. Il a la valeur de *aucune*.

### 2.2.2 Le cas de srá' kŭ/srá' vjê

Lors de notre recueil de données, nous avons été confrontés à ces items composés qui désignaient une même réalité. Voyons leurs natures par la substitution avec les exemples qui suivent ensuite leurs morphologies.

Soit l'énoncé de base suivant :

(10)

jaó bálì.

yao/venir : Acc

« *Yao est venu.* »

Nous allons remplacer le nom *yao* par les deux items composés obtenus lors de nos recueils.

(11)

a) srá' kŭ bálì.

personne/ un/ venir : Acc

« *Quelqu'un est venu.* »

b) srá' vjê (mè) bálì.

personne / Ind/ (3PL)/ venir : Acc

« *Quelqu'un (certaines personnes) est (sont) venu (es).* »

Par le processus de substitution, nous voyons que srá' kŭ et srá' vjê sont des pronoms dans la mesure où ils peuvent prendre la même place et jouer le même rôle que le nom *yao* dans la phrase en (10).

c) srá' kŭ (srá' vjê) (mè) sú dí ámágo.

personne / un/ (personne/ adv)/ Prog/ manger/ mangue

« *Quelqu'un (certaines personnes) est (sont) en train de manger une mangue.* »

En nous appuyant sur les exemples en (11a et b), nous pouvons en déduire que le morphème pour désigner quelqu'un dans cette langue a deux formes. La première forme est le morphème srá' kŭ qui est glosé « *quelqu'un* ». C'est un morphème composé de srá' qui

signifie personne et de *kū̄* qui glose *un*. *Sr̄á vjê* quant à lui est formé de *sr̄á* qui veut dire *personne* et du morphème *vjê* qui est l'adverbe *aussi*. Ces pronoms contrairement à celui que nous venons de voir plus haut précèdent le verbe et ne peuvent par conséquent pas se retrouver en position finale d'un énoncé. Cette position s'explique surtout par le fait que ce sont des pronoms composés dont le premier terme est un nom. Par conséquent, ces pronoms ne suivent pas un autre nom mais précèdent le verbe.

### 2.2.3 Le cas de *ngbā̄*

Soit la phrase de base suivante :

(12)

*Jyě dílè tí kpā.*

poisson / manger/ être/ adj

« *Le poisson est bon à manger.* »

Remplaçons le nom *Jyě* par l'item *ngbā̄* et analysons les variations :

(13)

a) *Líkē ngbā̄ dílè tí kpā.*

Chose/ tout/ manger/ être/ adj

« *Tout est bon à manger.* »

Nous constatons que *ngbā̄* peut remplacer le nom, il est donc un pronom. Ajoutons un autre énoncé pour mieux voir sa morphologie :

b) *sr̄á ngbā̄ dí nnḡ*

Personne/ tout/ manger : Hab/viande

« *Tout le monde mange de la viande.* »

Comme le montre l'exemple en (13a) comparé à (13b), ce pronom varie selon le trait +humain. En effet, on constate en (13a) que quand il s'agira de désigner des objets ou des animaux, le morphème *líkē* lui sera postposé à quoi ? Cependant quand il s'agit de remplacer un nom +humain alors il sera précédé de *sr̄á*. On peut donc en déduire qu'il a deux formes : *líkē ngbā̄* et *sr̄á ngbā̄*. De l'étude des pronoms indéfinis, il peut se dégager le tableau récapitulatif suivant :

	+HUMAIN	+OBJET
AUCUN ÊTRE	<i>sr̄á éfì</i>	<i>líkē éfì (éfì)</i>
UN SEUL ÊTRE	<i>sr̄á kū̄</i>	<i>líkē kū̄</i>
PLUSIEURS ÊTRES	<i>sr̄á ngbā̄</i> <i>sr̄á vjê</i>	<i>líkē ngbā̄</i> <i>líkē vjê</i>

Tableau 2 : les pronoms indéfinis du *kòdè*

## Conclusion

En somme, retenons de ce travail qu'il a été effectué sous la base de la Grammaire Générative. Il a concerné l'étude distributionnelle et morphologique des pronoms possessifs et indéfinis du kòdè. Ainsi, ils ont des formes variées et sont tous de formes complexes. Ceux de formes complexes possèdent pour certains, deux morphologies qui sont complémentaires. Au niveau distinctif, il faut dire que certains se réalisent différemment des autres parlars baoulés. Relevons de tous ces faits que notre problématique a pu être débattue et les questions qu'elle a suscitées ont eu leurs réponses. Notre hypothèse de départ était d'abord que les pronoms dans ce parler peuvent avoir des formes variées et occuper différentes positions dans un énoncé. Ensuite, que certains même s'ils ramènent à la même sémantique ont des formes différentes par rapport aux autres parlars. Nos analyses ont pu le démontrer. Cette étude revêt un intérêt d'ordre scientifique car elle permet d'établir une documentation et d'enrichir celles qui existaient déjà sur l'étude des pronoms en général et sur le baoulé principalement. Elle est aussi socio-didactique car elle permettra à ceux qui sont intéressés par ce parler de voir son fonctionnement et faciliter son apprentissage. Ce travail émet aussi de nombreuses pistes de recherches comme par exemple une étude comparative de ces pronoms avec ceux utilisés dans les autres parlars baoulés. Enfin, elle ouvre aussi des pistes de recherches avec une étude plus approfondie avec des énoncés plus complexes et en association avec d'autres marques aspecto-modales de ce parler.

## Références bibliographiques

- Aikhenvald, A. 2000. *Classifiers a Typology of Noun Categorization Devices*. Oxford University Press.
- Assanvo, D. 2016. « Sémantismes du préfixe reduplicatif en agni indénié ». *ILENA* 16, Numéro Spécial. 128-149.
- Bogny, Y. J. 2011. « Invariant cognitif et variation linguistique dans les langues kwa : une révisitation de l'ordre des mots ». *Revue LTML* 7.
- Chomsky, N. 2013. « Problems of projection », *Lingua* 130, 33–49.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. Hague: Mouton.
- Creissels, D. et Kouadio, J. 1977. *Description phonologique et grammaticale d'un parler baoulé*. Abidjan : ILA. LIX.
- Dubois, J. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dryer, M. 2007. « Noun phrase structure ». In *Language typology and Syntactic Description. Volume II: Complex construction*. Edited by Timothy Shopen. Second Edition Cambridge: Cambridge University Press, 151-205.
- Dryer, M. 2007. « Word order ». *Language typology and Syntactic Description. Volume I: Clause structure*. Timothy Shopen (ed), 61-130.
- Ehire, L. 2009. *L'áfemá (parler agni de la Sous-Préfecture de Maféré). Étude phonologique et grammaticale*. Thèse pour le doctorat unique. Université de Cocody. Département des Sciences du Langage.
- Kayne, R. 1994. *The Antisymmetry of syntax*. Cambridge : MIT Press.

- Kouadio, J. et Kouame, K. 2004. *Parlons baoulé, e kan bawle*. Langue et de Côte d'Ivoire. Paris : L'harmattan.
- Kouamé, Y. E. 2003. *Morphologie nominale et verbale du ñzikplí, parler baoulé de la sous-préfecture de Didiévi*. Thèse de doctorat unique. Abidjan : Université de Cocody : Département Sciences du langage.
- Mel, G. B. 1994. Le móbu-mřǐ (Langue aïzi d'Abra Sous-Préfecture de Jacqueville) Étude phonologique et grammaticale, tome I et tome 2. Thèse pour le doctorat d'état. Université d'Abidjan, ILA.
- Mel, G. B. 1994. 1994. « A propos de la polysémie et de la monosémie : analyse sémantique d'un verbe adioukrou : igŋ ». *Annales de l'Université d'Abidjan. Serie H, tome XIII*, 35-68.
- Mohanan, K. 1986. *The theory of lexical phonology*. Boston : D. Reidel.
- Rizzi, L. 1997. «The fine structure of the left periphery». *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*. 281–337.
- Scalise, S. 1986. *Generative morphology*. Foris Publication, Dordrech Holland/Riverton-USA.
- Selkirk, E. 1982. *The syntax of words*. Cambridge: MIT Press.
- Vélicu, A-M. 2005. « Le Programme Minimaliste en Grammaire Générative : retour à une philosophie dérivationnelle », *Dialogos* (12) 103-122.

# La política bilateral y multilateral de España contra el narcotráfico en América Latina en el Siglo xxi

DIOMANDE ZINIE ELLA  
Universidad Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)  
zinusdio@yahoo.fr

## Resumen

*El fenómeno del narcotráfico entre España y América Latina es constante e involucra a varios actores a nivel mundial entre los que destacan las Naciones Unidas y la Unión Europea. Esta implicación internacional influye en la política bilateral antidroga de España con los países de la región. El estudio que hemos realizado está dedicado a la cuestión de la calidad de la implicación de España en la erradicación de este fenómeno en un contexto bilateral y multilateral. Para identificar su alcance, revisamos el marco institucional de esta lucha contra el narcotráfico y la implementación de la estrategia política española antes de proceder a su estudio analítico.*

**Palabras clave:** narcotráfico, España, América Latina, política bilateral, política multilateral.

## Résumé

*Le phénomène du trafic de drogues entre l'Espagne et l'Amérique Latine est en constance et implique plusieurs acteurs au niveau mondial notamment les Nations Unies et l'Union Européenne. Cette implication internationale a une influence sur la politique bilatérale de lutte contre le trafic de drogues de l'Espagne avec les pays de la région. L'étude que nous avons entreprise se consacre à la problématique de la qualité de l'implication de l'Espagne dans l'éradication de ce phénomène dans un contexte bilatéral et multilatéral. Dans l'objectif d'en décèler la portée, nous passons en revue le cadre institutionnel de cette lutte contre le trafic de drogues et la mise en œuvre de la stratégie politique espagnole avant de procéder à son étude analytique.*

**Mots-clés :** Trafic de drogues, Espagne, Amérique Latine, Politique bilatérale, politique multilatérale

## Abstract

*The phenomenon of drug trafficking between Spain and Latin America is constant and involves several actors at the global level, notably the United Nations and the European Union. This international involvement has an influence on Spain's bilateral anti-drug trafficking policy with the countries of the region. The study we have undertaken is devoted to the issue of the quality of Spain's involvement in the eradication of this phenomenon in a bilateral and multilateral context. In order to identify its scope, we review*

*the institutional framework of this fight against drug trafficking and the implementation of the Spanish political strategy before proceeding to its analytical study.*

**Keywords:** Drug trafficking, Spain, Latin America, Bilateral policy, multilateral policy

## Introducción

En un estudio publicado en 2001, el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías clasificaba a España como "el principal punto de entrada de cocaína y cannabis [...] Por su posición estratégica como el punto de entrada más importante de cocaína procedente de América Latina, España es también el país europeo que más cantidad de esta droga ha incautado" (Susanne G., David P., 2012: 5). Aunque se han producido cambios en la configuración del consumo de drogas por Europa y la lucha contra el narcotráfico en todo el mundo, este estudio demuestra que, más allá de la legendaria América Latina y sus carteles de la droga<sup>2</sup>, países europeos, en particular España, su antigua potencia colonizadora, están igualmente afectados por el narcotráfico. Hoy en día, con la magnitud del fenómeno, los países afectados y las organizaciones internacionales que se dedican a combatir el narcotráfico convergen hacia una respuesta integrada. España se inscribe en esta dinámica consensuada a través de la convergencia de las políticas en torno al modelo europeo.

Este artículo se dedica a la problemática de la cualidad o sea, la eficacia de la convergencia de las políticas de lucha contra el narcotráfico defendida por España. En otras palabras, ¿cuál es el contexto y el marco institucional de la política integrada en materia de drogas contra el narcotráfico entre España y América Latina? ¿Cómo se despliega la política española de lucha contra el narcotráfico? Y, ¿cuáles son los retos por encarar en España y América Latina?

La hipótesis de la globalidad del narcotráfico entre los dos continentes es por encarar. Eso significa que la política española de lucha contra el tráfico ilícito de drogas procedentes de América Latina está condicionada por interés socio económicos de tal modo que podría parecer inadecuada o ineficaz. El objetivo de este estudio es poner de manifiesto el papel de España en la lucha común contra el narcotráfico. Usamos un método analítico que parte del conocimiento general de la realidad del narcotráfico entre España y América Latina para realizar la distinción, el conocimiento, la clasificación de sus distintos elementos esenciales y las relaciones que mantienen entre sí. Con los datos oficiales sobre el tema, proponemos un plan en tres partes que son el contexto y el marco institucional en primer lugar, la aplicación de la política en la segunda parte y el enfoque analítico en la tercera parte.

---

<sup>2</sup> Todos los países del norte del continente americano son productores de sustancias ilícitas, ya sea marihuana y metanfetaminas para Canadá y Estados Unidos o marihuana y heroína para México. [...] América del Norte es también el principal país de tránsito de drogas ilícitas de América, México, que transporta alrededor del 90% de toda la cocaína y el 70% de la metanfetamina y la heroína producidas en el hemisferio. (Mylène B., 2009: 2)

## I. Contexto y marco institucional de la lucha integrada

### I.I Contexto de lucha contra el narcotráfico

La expansión colonial de las potencias europeas en América ha ido integrando progresivamente el opio y otros estupefacientes en el tráfico y el consumo. Desde mediados del siglo XVII hasta finales del siglo XIX, las motivaciones comerciales y financieras contribuyeron a su uso regular. En cuanto a la extensión del fenómeno en Europa Occidental, Marcos K. (1993: 119) afirma :

El crecimiento y modernización de Europa occidental, la Revolución Industrial y su expansión mundial, producen tendencias y resultados que directa e indirectamente inciden en el surgimiento y avance de la drogadicción y del narcotráfico, en la expansión y la diversificación de la demanda y de la oferta.

La dinámica de la modernización es, por tanto, la base del crecimiento de la oferta y la demanda. Países latino-americanos tales como Bolivia, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela, conocidos hoy como principales productores de drogas, son eslabones de una cadena internacional. (Notimérica/EP, 2017)

La lucha convergente contra el narcotráfico se remonta a los años noventa. Desde un punto de vista comunitario, la lucha se basa en el principio de la corresponsabilidad de reducir tanto la oferta procedente principalmente de América Latina como la demanda en Europa. A esta meta compartida se sumó la gestión de la seguridad pública, que se ha convertido en una verdadera preocupación común en Europa así como en América Latina, donde la violencia relacionada con el narcotráfico está creciendo. Se trata, pues, de un enfoque ante todo comunitario, puesto que emana de la Unión Europea. Al principio de la lucha, los países latinoamericanos y la Unión Europea, de la que España forma parte, se inscribieron en una dinámica de guerra contra las drogas en América Latina y de reducción de los daños de las drogas en Europa. Pero, frente al fracaso de la lucha, alternativas incluyendo la despenalización y regulación del mercado de algunas drogas y sustancias<sup>3</sup> son emprendidas.

En el caso del tráfico hispano latinoamericano, si en América Latina la estructura del narcotráfico está ligada a la configuración de grupos armados y cárteles<sup>4</sup> que controlan todo el proceso de producción hasta la comercialización, España, por su parte es: "receptor de Marruecos, el hachís; y de Latinoamérica, la coca; por su posición geográfica y gran productor de marihuana; y cuenta con unos perfectos y fluidos canales de distribución, principalmente en el transporte por carretera, con camiones que llevan toda clase de frutas y verduras por toda Europa." (Patricia Ortega Dolz, Elisa Lois, Rebecca Carranco, Nacho Sánchez, Jesús Cañas, 2021: 1)

Aunque España produce marihuana, está claro que recibe cocaína de América Latina desde el establecimiento de los enlaces históricos de la colonización y por razones económicas ya que es un dinámico negocio con sus redes por el mundo. La cooperación

---

<sup>3</sup> Es cuestión del cannabis, las bebidas de caféina y el té de coca. (Guía de Políticas de Drogas del IDPC, 2021: 8)

<sup>4</sup> Se trata de estructuras criminales a ejemplo del Cartel de Sinaloa y grupos guerreros especialmente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) o el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

entre ambas partes en la lucha contra el tráfico de drogas tiene en cuenta las dimensiones bilateral y multilateral. Por afectar a la mayoría de los países europeos a partir de España y por ser el narcotráfico un problema de orden mundial, la lucha por su erradicación obliga la implicación de actores exteriores como la Organización de las Naciones Unidas.

## **I.2 Naciones Unidas y la lucha contra el narcotráfico**

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito es uno de los organismos que se encarga específicamente de la cuestión de lucha contra el narcotráfico. Prevé un tratamiento multilateral de ambos fenómenos desde una perspectiva global e integrada. Cuenta con el Programa de las Naciones Unidas para la Fiscalización Internacional de Drogas creado en 1995. La comisión orgánica del Comité Económico y Social actúa como el principal órgano decisorio del sistema de las Naciones Unidas que se ocupa de las cuestiones relacionadas con las drogas. Compuesta de todos los Estados miembros de la ONU, la comisión se reúne cada año en Viena para discutir y tomar decisiones sobre una amplia gama de cuestiones relacionadas con el sistema mundial de control de drogas.

España es miembro en cuatro instrumentos. Primero, es miembro de la Comisión de Estupefacientes establecida por la resolución 9(I) del Consejo Económico y Social en 1946 para asistir al Consejo en su misión de supervisión de la aplicación de los Tratados de Fiscalización Internacional de Drogas. En segundo lugar, España es parte de la Comisión de Prevención del Delito y Justicia Penal creada mediante la resolución 1992/I que actúa como principal órgano normativo de las Naciones Unidas en cuestiones de prevención del delito y justicia penal. En tercer lugar, forma parte de La Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción con la que está cerca de tener una ratificación universal. Cuarto, es miembro de la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, adoptada por la resolución 55/25 de la Asamblea General de 15 de noviembre de 2000. Esta comisión es considerada como el principal instrumento internacional en la lucha contra la delincuencia organizada transnacional.

En la dinámica de despliegue sectorial de las Naciones Unidas, la Oficina Regional de la OMS para América es la Organización Panamericana de la Salud con la que el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, el Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales de España firmaron en 2015 un Memorandum de Entendimiento sobre Drogas. Se trata de un acuerdo que tiene por objeto establecer un mecanismo de cooperación que permita fortalecer el ámbito de salud pública en relación con el consumo de sustancias psicoactivas. Dicho de otra forma, con el apoyo institucional de las Naciones Unidas, el consumo de drogas se convierte en un problema de salud pública cuya resolución requiere la participación activa de todos. Su compromiso se concreta con el desarrollo de la asistencia técnica en los países de América Latina afectados por el fenómeno de las drogas. Las actividades realizadas mediante la cooperación incluyen la formación de recursos humanos, la evaluación de proyectos, el fortalecimiento institucional y el intercambio de buenas prácticas en la región latinoamericana por la mediación de España.

Al margen de esta dimensión global encarnada por las Naciones Unidas, España es activa en la lucha comunitaria contra el narcotráfico. Siendo miembro de la Unión Europea desde 1986, su colaboración en acciones comunitarias nos parece lógica.

### **I.3 Ámbito comunitario con la Unión Europea**

En el contexto europeo de lucha contra el narcotráfico, la diferenciación entre países productores, países consumidores y países de tránsito han dado lugar a la homogeneidad de las zonas geográficas, con algunas peculiaridades. Así pues, en la actualidad, la región andina latinoamericana sigue siendo la principal zona de producción de cocaína. Del mismo modo, gran parte de las drogas sintéticas e incluso parte de la cocaína, se transforman en Europa. (Susanne G., David P., 2012: 4).

Hablando de la lucha común frente a América Latina, España, por medio de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas, participa activamente en los trabajos de los órganos europeos dedicados al fenómeno. Se trata de los Grupos de Trabajo y los Comités de la Unión Europea, el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías Europol y la Comisión de Políticas y Acciones Nacionales sobre el Alcohol. También es miembro del Grupo de Dublín, un grupo informal de los Estados Miembros de la Unión Europea y varios otros países, que promueven el intercambio de información entre los Estados miembros de la Unión Europea y otros países concernidos por problemas mundiales y regionales relacionados con las drogas. Además, España preside actualmente dos grupos de trabajo del Grupo de Dublín: los de América del Sur y los del Norte de África. (Delegación del Gobierno de España para el Plan Nacional de Drogas, 2021).

Este compromiso de España junto a la Unión Europea se basa en uno de sus principios fundamentales que es el desarrollo de mecanismos regionales de colaboración y cooperación con América Latina y otras áreas de intereses especiales. En el contexto de las relaciones de la Unión Europea con otras regiones del mundo, España participa, con especial interés, en el Mecanismo de Coordinación y Cooperación en Materia de Drogas. Es establecido con la Comunidad de Estados Latinoamericanos América y el Caribe (CELAC) creada en 1995, que organiza reuniones anuales para reforzar la cooperación en materia de políticas contra drogas. En el territorio latinoamericana, se desarrollan proyectos de cooperación en colaboración con la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD). Es una comisión de la Organización de los Estados Americanos (OEA), que tiene varios seminarios de capacitación sobre drogas organizados con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). En vista de la pertenencia de España a los organismos europeos de lucha contra el narcotráfico, se entiende que es un miembro muy integrado en la política comunitaria dirigida a América Latina. Con este juego de intereses, España parece usar la potencia institucional europea para conseguir más notoriedad en la región latinoamericana. La dimensión multilateral fortalece la política bilateral de España en materia de lucha contra el narcotráfico. Pero, con sus antiguas colonias de América, las relaciones bilaterales constituyen una vertiente imprescindible.

#### I.4 Marco bilateral

España, en cualidad de uno de los principales puntos de entrada de la cocaína y el cannabis procedentes de América Latina en Europa, desempeña un papel estratégico en la intermediación y distribución de la cocaína. A pesar de este estatuto no resplandeciente en Europa, tiene firmada una serie de acuerdos bilaterales de cooperación con los países de América Latina, la subregión de la que procede gran parte de la droga que se distribuye en Europa. Se trata de acuerdos de cooperación en materia de prevención del consumo, control del tráfico ilícito de estupefacientes, sustancias psicotrópicas y precursores químicos.

Tabla de acuerdos de cooperación en materia de lucha contra el narcotráfico entre España y América Latina

Países firmantes	Fecha y lugar de la firma	Fecha de entrada en vigor	Publicación en el Boletín Oficial del Estado
Reino de España- República de Nicaragua	Madrid, 12 de julio de 2005	12 de julio de 2005	
Reino de España- República del Paraguay	Asunción, 1º de agosto de 2003	1º de agosto de 2003	BOE N° 240, de 7 de octubre de 2003
España- República Dominicana	Santo Domingo de Guzmán, 15 de noviembre de 2000	1º de enero de 2002	BOE N° 309 del miércoles 26 de diciembre de 2001
España- Costa Rica	San José, 22 de noviembre de 1999	31 de agosto de 2001	BOE N° 178 de jueves 26 de julio de 2001
España -Honduras	Tegucigalpa, 13 de noviembre de 1999	25 de enero de 2002	BOE N° 27 de jueves 31 de enero de 2002
España -Guatemala	Guatemala, 9 julio de 1999	7 de noviembre de 2001	BOE N° 43, de 19 de febrero de 2002
España -Ecuador	San Francisco de Quito, 30 de junio de 1999	27 de marzo de 2000	BOE N° 45, de martes 22 de febrero de 2000
España -Brasil	Madrid, 11 de noviembre de 1999	11 de noviembre de 1999	
España -Argentina	Madrid, 7 de octubre de 1998	24 de octubre de 2000	BOE N° 278, de 20 de noviembre de 2000
España -Perú	Lima, 17 de septiembre de 1998	2 de agosto de 1999	BOE N° 151, de viernes 25 de junio de 1999

<b>España -Colombia</b>	Santa Fe de Bogotá, D. C. , 14 de septiembre de 1998	14 de septiembre de 1998	
<b>España -Cuba</b>	Santiago, 10 de noviembre de 1998	26 de enero de 2001	BOE N° 183, de miércoles 1° de agosto de 2001
<b>España -Uruguay</b>	Montevideo, 18 de marzo de 1998	25 de enero de 2002	BOE N° 73, de martes 26 de marzo de 2002
<b>España -Panamá</b>	Panamá, 13 febrero 1998	17 de agosto de 1999	BOE N° 172, de martes 20 de julio de 1999
<b>España -Venezuela</b>	Madrid, 24 de septiembre de 1996	5 de marzo de 1998	BOE N° 74, de viernes 27 de marzo de 1998
<b>España -El Salvador</b>	San Salvador, 14 de noviembre de 1997	14 de noviembre de 1997	
<b>España -Bolivia</b>	La Paz, 10 de noviembre de 1997	26 de diciembre de 1998	BOE N° 281, de 24 de noviembre de 1998
<b>España -México</b>	Méjico, 6 de noviembre de 1997	8 de agosto de 1998	BOE N° 152, de viernes 26 de junio de 1998
<b>España -Chile</b>	Santiago de Chile, 12 de noviembre de 1996	4 de mayo de 1998	BOE N° 121, de 21 de mayo de 1998

Fuente: Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, 2021, *Acuerdos Bilaterales de cooperación en la lucha contra las drogas*, Madrid, Plan Nacional Sobre Drogas, p.I.

Son acuerdos bilaterales firmados en la década noventa es decir con ocasión de la puesta en marcha de la política comunitaria europea de lucha contra el narcotráfico. Se nota que los acuerdos firmados temprano son los con los países andinos y los del centro de América, específicamente México, focos del narcotráfico. Aunque algunos siguen sin figurar en el *Boletín Oficial de Estado* (BOE), se nota claramente que solo son acuerdos de cooperación en materia de prevención y no de erradicación. Lo que significa que estos acuerdos bilaterales se firmaron para prevenir los daños de un fenómeno que ya afecta a la población. Tras el recorrido de los acuerdos y las instituciones internacionales implicados en la lucha contra el narcotráfico procedente de América Latina, abordamos en esta segunda parte la implementación de las acciones concretas que derivan. Son de orden multilateral y bilateral.

## **2. Desarrollo de la política de lucha contra el tráfico de drogas**

### **2.1 Acciones multilaterales**

El compromiso de España ante la Unión Europea en América Latina, más allá de su estatuto de país miembro, es intenso por el hecho de que es uno de los principales países receptores de la droga procedente de allí. El marco multilateral en el cual colabora la Unión Europea es una dimensión importante en la lucha contra el narcotráfico. Concretamente, España toma parte en las reuniones periódicas y anuales entre la Unión Europea y América Latina. La reciente tuvo lugar en noviembre de 2018 en Panamá. Así, la implementación del Programa de Cooperación entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe en Políticas de Drogas (COPOLAD) en el período 2013 -2020 permite la realización de varios programas entre otros: COPOLAD I y II, el PAcCTO y EUROsociAL+ para la reducción de la demanda y la oferta de drogas. La Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP) y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas (DGPNSD) del Ministerio de Salud, Servicios Sociales e Igualdad gestionan la Fase II de COPOLAD.

Más concretamente, de las acciones emprendidas por España en América Latina bajo la cúpula de la Unión Europea, el ejemplo palpable es la Oficina de Cooperación de la Policía Internacional, órgano creado por el Ministerio del Interior y dependiente de la Secretaría de Estado de Seguridad de España. Dispone, en todo el mundo, de Equipos Conjuntas de investigación con la policía y la judicatura de los países miembros de la Unión Europea. En América Latina, está presente gracias a la Plataforma de Bogotá, un centro dirigido por España cuya misión es combatir eficazmente el tráfico de cocaína procedente de la Región Andina que intenta ingresar a la Unión Europea. Los programas desplegados a nivel multilateral son abundantes. No obstante, las acciones de orden bilateral se llevan en España y América Latina a la vez. Reflejan la ideología de doble cara del gobierno español frente al narcotráfico procedente de América Latina.

### **1.2 Acciones bilaterales**

Por motivos históricos y culturales, España conduce actividades de lucha contra el tráfico de drogas en la región de América Latina y en su territorio. A nivel bilateral, está en estrecha colaboración con la mayoría de los países latinoamericanos, como lo demuestran los acuerdos firmados con ellos. Esta colaboración se enriquece con visitas de autoridades, seminarios y encuentros.

España, en calidad de observadora, es invitada, por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas, a tomar parte en las sesiones de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas y la Organización de los Estados Americanos (CICAD/OEA) que se celebran dos veces al año desde 2003. Sin embargo, de manera concreta, la cooperación se lleva a cabo mediante los siguientes proyectos:

- SAVIA -Drogas (Fase I), iniciada en 2008 que promueve el apoyo directo y la cofinanciación de iniciativas locales sobre el consumo de drogas;
- SAVIA -Drogas (Salud y Vida en las Américas), cuya Fase II iniciada en 2011, consiste en el fortalecimiento de la prevención, la reducción e integración social en materia de drogas a nivel local. Es un proceso de descentralización de políticas

nacionales de lucha contra el narcotráfico y de desarrollo de estructuras interinstitucionales específicas en los países andinos en particular Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela;

- los cursos de formación, por el Programa Iberoamericano de Formación Técnica Especializada.
- la movilidad de las técnicas nacionales y locales para el mejoramiento de la capacidad profesional e institucional en la materia en Uruguay.
- la elaboración de una guía de referencia para el desarrollo de políticas públicas sobre la Integración Social y Drogas en América Latina.

La represión es bastante activa en el territorio español con un total de 22.878 detenciones por posesión de drogas entre 2004 y 2013, de las cuales el 12% son colombianos y el 5% son dominicanos sobre un total de 65% de extranjeros involucrados en el tráfico (Gobierno de España, Ministerio del Interior, 2014: 5 -6) Con estas cifras, Colombia es el país latinoamericano con más nacionales narcotraficantes detenidos en España.

También, son frecuentes las incautaciones de drogas. En noviembre de 2019, por ejemplo, el primer semi-sumergible en Europa fue interceptado en las costas gallegas con 3.000 kilos de cocaína a bordo que, según se informa, procedía de Brasil y Colombia. (Patricia Ortega Dolz, Elisa Lois, Rebecca Carranco, Nacho Sánchez, Jesús Cañas, 2021: I). Y a pesar de las incautaciones y detenciones espectaculares, el número de grupos organizados dedicados al tráfico de drogas en territorio español no deja de aumentar. Según datos del Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado, en 2019, 109 grupos organizados se dedicaron principalmente al tráfico de cocaína. De hecho, es la actividad delictiva favorita de los colombianos en España.

La gestión del narcotráfico en España parece estar al alcance de las autoridades españolas, ya que las incautaciones y detenciones son efectivas. De todas formas, siendo la impunidad una de las tristes realidades del tráfico de drogas, "los narcos empiezan a entrar en prisión pasados los 30 años y muchos tienen tan engrasadas sus empresas que siguen operando entre rejas y salen en libertad con fianzas que pagan con el dinero procedente del narcotráfico" (*Idem*, 2021: 5). Es la razón por la que España opta por la solución atenuante de despenalización de la detención de pequeñas cantidades.

Empero, en un ámbito específico, actúan instituciones públicas españolas como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Con sus actividades de proximidad, extienden la acción gubernamental contra drogas.

### **2.3 Actividades de la AECID**

El Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España, gracias a los centros de formación de la AECID, desarrolla un programa de seminarios y cursos en algunos países de América Latina. La AECID pretende mejorar la formación de los diferentes actores involucrados en la planificación y ejecución de políticas de drogas en América Latina, posibilitando un enfoque multidisciplinario que involucre a autoridades,

instituciones y ciudadanos. El Plan Interconecta lanzado en el primer semestre de 2017 tiene una gama de actividades, en particular:

- El Taller de Planificación y Gestión Municipal sobre Drogas e integración social organizada en el Centro de Capacitación de la AECID en La Antigua de Guatemala, del 14 al 17 de marzo de 2017. Es celebrado en el marco del Programa SAVIA con la colaboración conjunta de (CICAD/OEA);
- El Taller subregional sobre la formulación de políticas de salud relativas al uso de Sustancias Psicoactivas en Centroamérica y República Dominicana celebrado en el Centro de Capacitación de la AECID en La Antigua de Guatemala, del 20 al 24 de marzo de 2017;
- La Reunión del Grupo de Expertos (CICAD/OEA) sobre Reducción de la Demanda de Drogas y Salud Pública, celebrada en el Centro de Capacitación de la AECID en Cartagena de Indias, Colombia, del 30 de mayo al 2 de junio de 2017, sobre el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- Las actividades realizadas en el marco del Plan Interconecta en el segundo semestre de 2017 son las siguientes:
  - El Taller Subregional sobre Formulación de Políticas de Salud en Sustancias Psicoactivas en Sudamérica, celebrado en el Centro de Capacitación de la AECID en Santa Cruz de la Sierra de Bolivia, del 2 al 4 de octubre de 2017, para el fortalecimiento de competencias técnicas del personal de los países de la región.
  - La Reunión del Grupo de Expertos (CICAD/OEA) sobre Desarrollo Alternativo Integral y Sostenible, realizada en el Centro de Capacitación de la AECID en La Antigua de Guatemala, del 17 al 19 de octubre de 2017, para dar seguimiento al Plan de Trabajo y promover el intercambio de competencias.
  - Los Cursos de Prevención del Abuso de Drogas en Menores y Jóvenes en el Centro de Capacitación de la AECID Cartagena de Indias de Colombia, del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2017 atención de los profesionales de la educación, la salud y los servicios sociales instituciones públicas y privadas.
  - El Taller de Revisión Manual de Supervisión y Evaluación de Alternativas al encarcelamiento de los Tribunales de Tratamiento de Drogas que se llevó a cabo del 5 al 7 de diciembre de 2017 en el Centro de Capacitación de la AECID en La Antigua de Guatemala, en coordinación con la Secretaría (CICAD/OEA).

Desde un punto de vista global, las acciones emprendidas por la AECID son esencialmente formativas. Muestran la voluntad española de conformarse con la prevención del flagelo en el territorio latinoamericano. A pequeña escala, actúa la Red Iberoamericana de ONG que trabajan en la Adicción a las Drogas. Es una red que tiene una gran envergadura porque se interesa por la sociedad misma.

#### **2.4 Acciones de la RIOD**

La RIOD, creada en 1999, agrupa a casi 1.000 entidades sociales, públicas y privadas, 40 ONG y tres plataformas en América Latina y España. Se trata de la primera red en la materia. (Secretaría general Iberoamericana, 2021) Esta red desempeña un papel

fundamental en la región latinoamericana con las actividades de cooperación con América Ibérica, apoyándose en la sociedad civil. Su misión es favorecer la Interacción entre los miembros y las instituciones financieras para mejorar la transferencia de información y la financiación.

En esta dinámica iberoamericana, es prevista la formación de profesionales en gestión, apoyo organizativo y técnico y la realización de estudios e investigaciones sobre la toxicomanía. Así, con el apoyo de la Delegación del Gobierno de España y de la AECID, la RIOD organiza un seminario y una asamblea general al año.

El primero de este tipo se llevó a cabo del 1o al 3 de abril de 1998 en la ciudad de Cartagena de Indias de Colombia. Este seminario de intercambio de información y experiencias sirvió de espacio de encuentro a 60 entidades y de representación a más de 500 ONG de 18 países de América Latina y España. (Delegación del Gobierno de España para el Plan Nacional de Drogas 2021). España contribuye activamente a este proceso ayudando a financiar los gastos de organización de las reuniones anuales, la secretaría, el trabajo en red e incluso algunos de sus proyectos.

Y en virtud de éstos, se encuentran los Seminarios Iberoamericanos sobre Drogas celebrados en mayo de 2019 en Montevideo en Uruguay, los estudios analíticos y representativos, los guías de buenas prácticas elaboradas en 2018, las capacitaciones en manejo de información y las campañas de sensibilización. También existen los programas de mejora de las condiciones de vida y de la calidad y las acciones o promociones de planes de políticas de reducción de riesgos en 2017. Se trata de proyectos financiados por el Gobierno de España a través de los Ministerios de Sanidad, de Asuntos Exteriores y del Plan Nacional de Drogas. (RIOD, 2021)

Notamos que la RIOD es una red muy activa. Lleva acciones preventivas y formativas como las actividades de orden bilateral. La multitud de actividades teóricas es muestra de la voluntad española de quedarse a la fase académica de la cooperación en materia de lucha contra el narcotráfico. Los ámbitos diplomáticos e institucionales repasados y las acciones de lucha contra el tráfico de drogas conocidas, consagramos esta tercera parte a su análisis.

### **3. analítico de la política española de lucha contra el narcotráfico**

#### **3.1 Política multilateral de envergadura**

La política española de lucha contra el tráfico de drogas se centra más en las dimensiones bilateral y multilateral. Dicho de otro modo, está fortaleciendo su habilidad de respuesta basándose en el apoyo internacional. El estudio de la dimensión diplomática y de las acciones llevadas a cabo en este sentido indica que España, al implicarse en la aplicación de la política de las Naciones Unidas contra el tráfico de drogas o al tomar parte activamente en las actividades llevadas a cabo por la Unión Europea, está adquiriendo notoriedad en una América Latina donde la magnitud del tráfico de drogas exige la unión de acciones.

En otros términos, España por sí sola no puede acabar con el tráfico de drogas en América Latina. Puede contar con una política comunitaria europea suficientemente dotada de medios materiales, técnicos y financieros. Los programas de la Unión Europea

son legiones en la región latinoamericana como acabamos de mencionar. Es una preferencia por la dimensión multilateral que pone en tela de juicio la responsabilidad de España en la erradicación del narcotráfico en América Latina. Como uno de los principales países de entrada de la droga procedente de América Latina ¿debería España implicarse personalmente en la lucha con una política bilateral más amplia y fructífera, consciente de los retos sociales y económicos en la lucha contra la droga? La colaboración en acciones supranacionales o multilaterales y en la política bilateral minimalista constituye la postura conciliadora que elige España frente a las instituciones internacionales y a América Latina. La preferencia española por el apoyo de las instituciones internacionales en la lucha contra el narcotráfico procedente de América Latina no excluye una política bilateral más activa, señal de su distinción ideológica.

### **3.2 Necesidad de una política de lucha más práctica**

España ha suscrito acuerdos de cooperación en materia de prevención del consumo y control del tráfico ilícito de estupefacientes con 19 países latinoamericanos y la AECID. También, su agencia oficial de cooperación cuenta con una red de centros de formación que desarrolla un programa de seminarios y cursos en algunos países de América Latina. No obstante, existe un claro vínculo entre los acuerdos firmados y los programas de capacitación. Ambos son actos que emanan de la voluntad política de atenerse al marco teórico de la lucha. Es cierto que la orientación de la Comunidad Europea hacia la reducción del consumo de drogas no favorece el avance de la lucha. La clasificación jerárquica de las drogas en función de su utilidad médica, dividiéndolas en dos grupos distintos, sobre todo, las drogas occidentales, llamadas "útiles o legalizadas" y las drogas tradicionales, llamadas "inútiles", parece arriesgar su erradicación. También, es evidente que en la lucha contra el tráfico de drogas, las responsabilidades están bien situadas y que el Gobierno español no puede sustituir al Gobierno mexicano. Pero, en la adopción de decisiones políticas internas, los dos países podrían intensificar la represión de los traficantes con la ayuda de sus fuerzas de policía. En cuanto a los acuerdos de cooperación y actividades formativas, sería interesante que España, a falta de destrucción de las redes de producción, se inscribiera en la dinámica de toma de decisiones políticas concretas que conduzcan a la identificación y neutralización de las redes de distribución en el territorio europeo ya que los cárteles dificultan la tarea en América Latina. De todas formas, entre una política represiva necesaria en América Latina y una ideología tolerante en Europa, la posición de España importa. Y es el reto que tendría que enfrentar.

### **3.3 Reto entre el compromiso en América Latina y la suavización de las medidas en España**

En América Latina, la colaboración activa de España en la ONU y el papel de la Unión Europea en la lucha contra el narcotráfico está bien establecido. La AECID y la RIOD, con sus actividades de formación y capacitación, son una muestra del apoyo institucional de España a los países latinoamericanos afectados por el narcotráfico. Por consiguiente, España, de una forma u otra, está comprometida con la lucha contra las drogas en América Latina. Igualmente, es uno de los países europeos que están a favor de

la flexibilización de las normas en este ámbito; lo cual es contradictorio. Combatir la producción y comercialización de drogas en América Latina y abogar por la indulgencia con respecto al consumo de algunas drogas es una estrategia política. España adopta una política más permisiva en favor de "un enfoque integral de salud y des-criminalización de pequeñas cantidades de drogas. Asimismo, en España y Holanda, el cultivo de marihuana para el uso personal está permitido" (Susanne G., Palacios D., 2012: 20)

El contraste es evidente o, mejor dicho, la realidad se impone. El narcotráfico en América Latina, con los cárteles, la violencia y el crimen organizado es grave. No obstante, sólo recibe una acción preventiva y formativa por parte de España. En su propio país, el consumo de drogas es tan grande que se tiende a aliviarlo. Desde un punto de vista global, la gestión del tráfico de drogas entre España y América Latina tiende a ajustarse a las normas internacionales en la materia.

Hoy, entre la prohibición o la represión y la reducción de los daños de las drogas, la respuesta parece estar en la tras-nacionalización del problema es decir, una mayor coordinación entre España y los principales países latinoamericanos involucrados y la adopción de estrategias comunes a escala internacional. Si España adopta el postulado europeo de reducción de la demanda y de la oferta de drogas mediante acciones comunes, su política bilateral con los países latinoamericanos debería cumplirlo. El ámbito de cooperación iberoamericana, que reúne España, Portugal Andorra y los países latinoamericanos, debe servir como plataforma de intensificación de las políticas bilaterales de reducción de la oferta latinoamericana y de la demanda española en materia de drogas. Esto tiene en cuenta la revisión de los acuerdos bilaterales vigentes desde hace más de un decenio. Es una revisión que consistirá en la apertura de los acuerdos ya firmados a la posibilidad de acciones represivas mutuas en España y el país firmante de América Latina. La dimensión bilateral constituye lo ideal para la implementación de la represión focalizada ya que tan pronto como los dos países firmantes están de acuerdo, la resolución consensuada se facilita.

## **Conclusión**

El caso de la gestión del flagelo del tráfico de drogas entre España y América Latina ha permitido darse cuenta de su complejidad. Su erradicación implica a los países productores latinoamericanos y a España, uno de los principales consumidores europeos. Si hasta ahora, el paradigma de la guerra contra las drogas se ha opuesto al de la reducción de los daños a la persona humana, la evolución de los debates tiende hacia la globalización o el enfoque común en la erradicación progresiva. En esta dinámica, España está consolidando su acción en América Latina mediante su fuerte implicación en la realización de programas dirigidos por organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Unión Europea. Aunque tiende a sofocar la política bilateral de España en América Latina, la actuación de estos agentes de dimensión multilateral en la región demuestra el impacto internacional del tráfico de drogas. Hoy, en la encrucijada entre la represión de las drogas y la reducción de sus daños, España debería ser capaz de asumir una política bilateral apoyada por la dimensión iberoamericana. Esta dimensión política, al margen de la

Comunidad Europea, constituye una alternativa segura para mejorar la lucha contra el tráfico de drogas. Y en ese caso, el reto sería conciliar ibero -americanidad y europeidad.

## Referencias bibliográficas

- Bruneau, M. 2009. *L'Amérique du Nord face au narcotrafic : une communauté de sécurité?* Québec : Gordon Mace.
- Gobierno de España, Ministerio del Interior. 2014. *Evolución del tráfico ilícito de drogas en España en 2013*. Madrid: Secretaria de Estado de Seguridad-Centro de Inteligencia contra el crimen organizado.
- Gobierno de España, Ministerio de Sanidad. 2021. *Acuerdos Bilaterales de cooperación en la lucha contra las drogas*. Madrid: Plan Nacional Sobre Drogas.
- Gratius, S. y Palacios, D. 2012. *Europa y América Latina: la lucha contra la droga y el narcotráfico*. Brussels: Unión Europea, Fundación para las Relaciones Internacionales y el Dialogo (FRIDE).
- Guide de l'IDPC sur les politiques des drogues. 2021. Réguler les marchés de drogues. Consultable à [http://fileserv.idpc.net/library/IDPC-guide-3-FR/IDPC-drug-policy-guide\\_Chapter-3.2](http://fileserv.idpc.net/library/IDPC-guide-3-FR/IDPC-drug-policy-guide_Chapter-3.2). : 15-20.
- Jaime Jiménez, Oscar. 2018. *La UE frente al crimen organizado: América Latina y el tráfico de cocaína*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Kaplan, M. 1993. Tráfico de drogas en América Latina: emergencia, contexto internacional y dinámica interna. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal México: *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* 76: 115-154.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España y la Organización Panamericana de la Salud sobre Cooperación en Fortalecimiento del Enfoque de Salud Pública en el Abordaje del Uso de Sustancias Psicoactivas. 2015. *Memorando de Entendimiento*. Washington D.C.: Delegación del Gobierno PNSD.
- Ministerio de Sanidad, Secretaria General de Sanidad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. 2021. *Proyectos RIOD*. Madrid: RIOD.
- Notimérica/EP. 2017. *Los mayores productores de droga del mundo son países latinoamericanos*. Madrid: Notimérica.
- Ortega Dolz, P. Lois, E. Carranco, R. Sánchez, N. y Cañas, J. 2021. *La brutal eclosión de la marihuana protagoniza una nueva era en el tráfico de drogas que huye de los nombres propios, se diversifica con bandas policriminales y se internacionaliza*. Madrid / Pontevedra / Barcelona / Málaga / Cádiz: El País.
- Secretaría general Iberoamericana. 2021. *La Red Iberoamericana de ONGs que trabajan en drogas y otras adicciones (RIOD) se suma al Registro de Redes Iberoamericanas*. Madrid: Consultable à <https://www.segib.org/la-red-iberoamericana-de-ongs-que-trabajan-en-drogas-y-otras-adicciones-riod-se-suma-al-registro-de-redes-iberoamericanas/>

# Analyse de perceptions des enseignants ghanéens de FLE à l'égard de la performance académique des apprenants dans la Métropole de Takoradi

**Emmanuel Selorm GLIGBE**  
**University of Cape Coast (Ghana)**  
emmanuel.gligbe@ucc.edu.gh

## Résumé

*Cette étude analyse la perception des enseignants ghanéens de français langue étrangère (FLE) en ce qui concerne la performance de leurs apprenants. Elle s'interroge spécifiquement sur l'impact du point de vue des enseignants qui pourrait avoir des retombées sur la performance des apprenants du FLE. L'enquête a été menée auprès d'une trentaine d'enseignants de FLE de 11 écoles secondaires dans la Métropole de Takoradi. Pour obtenir les résultats, les méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées. Nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles les perceptions défavorables des enseignants ont un effet négatif sur l'enseignement et l'apprentissage du français, comparativement aux perceptions positives des enseignants qui ont un impact positif. L'étude a également fait apparaître que les enseignants s'attribuent le mérite de la réussite des apprenants, mais attribuent leurs échecs soit aux apprenants, aux parents soit à l'école. L'étude suggère que les enseignants adoptent des attitudes positives, telles que de bonnes relations avec les apprenants, les encourager à étudier la langue française et les motiver en les informant des avantages de l'apprentissage du français et des possibilités que l'étude du français est susceptible de leur offrir dans un avenir proche.*

**Mots-clés :** apprenant, attribution, enseignant, évaluation perception, représentation

## Abstract

*This paper analyses the perceptions of Ghanaian teachers of French as a foreign language (FFL) with regard to the performance of their learners. Specifically, it examines the impact of teachers' perceptions on the performance of FFL learners. The survey was conducted with about 30 EFL teachers from 11 secondary schools in the Takoradi Metropolis in Ghana. The results were obtained using both quantitative and qualitative research methods. The findings indicated that teachers' unfavourable perceptions have a negative impact on the teaching and learning of French, compared to teachers' positive perceptions which have a positive impact. The study also found that teachers take credit for learners' success, but attribute their failures to either the learners, parents or the school. The study suggests that teachers adopt positive attitudes, such as good relationships with learners, encouraging them to study French and motivating them by informing them of the benefits of learning French and the opportunities that studying French is likely to offer them in the near future.*

**Keywords :** Attribution, evaluation, learner, perception, representation, teacher

## Introduction

Selon Kuupole D. D. (1994), en dépit des efforts pour promouvoir l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) au Ghana, le résultat sur le terrain suggère qu'il y a beaucoup à faire, la réussite de FLE a beaucoup d'obstacles. L'un de ces obstacles est la difficulté liée à l'apprentissage de cette langue comme discipline. Nous avons constaté que les enseignants de la langue française au Ghana ont certaines perceptions des performances des apprenants. Les relations enseignant-apprenant ne sont pas seulement importantes pour les enseignants, elles influencent également les processus d'apprentissage des apprenants. Paradoxalement, malgré l'abondance de la littérature sur l'effet de l'enseignant sur les pratiques pédagogiques, comme le note Anderson L.W. (1992), il y a une pénurie de recherches sur les croyances des enseignants. Le Ghana n'est pas une exception. Bien que diverses questions touchant les apprenants, telles que la pédagogie et l'évaluation, aient été abordées depuis leur création, trop peu de recherches ont été menées sur la perception que les enseignants ont de la réussite et de l'échec scolaires en FLE. Plusieurs études ont mis en évidence les difficultés d'apprentissage et d'enseignement du français au Ghana. Plusieurs de ces études se sont focalisées sur les difficultés auxquelles font face les apprenants cependant aucune de ces études n'a interrogé la perception des professeurs de français par rapport à la performance des apprenants de FLE. Par exemple nous pouvons mentionner les études faites par Kuupole D. D. (1994, 2005), Yiboe Y. T. (2010), Bakah E.K (2010), Ayi-Adzimah D. K. (2010), Bakah E.K et De-Souza A. Y. M. (2012), Dé-Souza A.Y. M. (2013), pour ne citer que celles-ci. Ces études ont attribué les difficultés des apprenants à plusieurs facteurs mais aucune n'a questionné la perception des enseignants de FLE. Dans cette perspective, nous proposons de faire une étude exploratoire de la perception des enseignants de FLE de Senior High School à l'égard de la performance (échec et réussite) des apprenants dans la métropole de Takoradi. Pour ce faire, la présente étude repose sur les objectifs suivants : d'abord identifier les facteurs qui influencent la perception des enseignants de FLE à l'égard leurs apprenants de FLE, ensuite déterminer comment les enseignants de FLE perçoivent leurs apprenants de FLE et enfin examiner l'impact de la perception des enseignants de FLE sur leurs apprenants de FLE. Nous faisons l'hypothèse que la perception que les enseignants de FLE ont de leurs apprenants serait basée sur l'évaluation. L'évaluation constitue un des éléments fondamentaux de la relation enseignant/ apprenant (Cuq J-P., 2003). Ainsi, la perception des enseignants est susceptible d'influencer la performance des apprenants.

### I. Clarification conceptuelle

#### I.1 Perception

Selon Newcomb T. M., Turner R. H. et Converse P. E. (1970) la perception sociale comporte les aspects organisationnels de l'information sur les individus et l'attribution de caractéristiques à ceux-ci, souvent sur la base d'indices seulement sommaires. Ces attributions présentent une certaine cohérence malgré les écarts observés et sont allouées de manière sélective dans la mesure où elles sont influencées par les dispositions personnelles de l'individu qui perçoit. Les mécanismes qui structurent et

organisent l'information sont versatiles ; un seul et même ensemble d'informations peut être organisé de différentes façons. Ainsi, la perception sociale fait référence à un ensemble de processus qui se produisent entre la présentation d'informations sur un individu et la façon dont ce dernier est considéré. Dans le cadre de ce travail, nous définissons la perception comme l'idée que l'enseignant des apprenants, basée sur la performance de ces derniers. La perception ainsi conçue est basée sur l'évaluation de l'enseignant.

## **I.2 Représentation**

Le terme « représentation » désigne : des faits qui peuvent ou non s'appuyer sur des données perceptives et concerner tout autant le « corps » que l'« esprit » (Gilly M., 1980 : 23). Selon Castelloti V. et Moore D. (2002 : 7), « La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ ayant pour objet l'étude des langues, leur appropriation et leur transmission. Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d'apprendre et utiliser les langues sont influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage ». Pour nous, la représentation est l'image qu'un enseignant fait d'un apprenant ou groupe d'apprenant, ainsi la représentation est directement liée à la perception.

## **I.3 Evaluation**

D'après Genoud P. A. (2004 : 16), le terme « évaluation », qui signifie « attribuer une valeur », est fréquemment utilisé dans la littérature anglaise pour désigner les représentations, notamment lorsqu'il s'agit d'auto-évaluation. Selon Richards A.R. (2004 : 8), l'évaluation en éducation « est le fait de vérifier la position relative de deux points sur un continuum de connaissances, de compétences et d'attitudes dans le domaine de l'éducation, l'évaluation peut en effet refléter le processus (formatif ou sommatif) par lequel l'enseignant reconnaît des compétences chez un apprenant, généralement à travers les résultats d'un test ». Ainsi, « évaluer » signifie mettre en relation des informations avec des critères préalablement définis afin de prendre des décisions. Dans ce travail, nous l'utiliserons avec une dimension plus subjective, dans le sens où cette évaluation correspond à une appréciation dans laquelle des éléments personnels sont inclus, c'est-à-dire comme synonyme du terme « représentation » (Genoud P. A., 2004). En d'autres termes, l'évaluation est basée sur le point de vue de l'évaluateur, dans notre cas l'enseignant. Par conséquent, la perception qu'un enseignant a d'un apprenant dépendra de son évaluation de cet apprenant. L'évaluation « permet d'apprécier le développement des apprenants et le niveau des connaissances acquises par ceux-ci et, de manière indirecte, d'évaluer l'enseignant lui-même » (Genoud P. A., 2004 : 16).

## 2. Méthodologie de l'étude

Notre population comprend les enseignants du français langue étrangère dans les Senior High School dans la métropole Takoradi. Tous ces enseignants concernés ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord ils enseignent les cours de français dans un pays anglophone ; et puis ils enseignent la langue française dans un milieu plurilingue où les langues des apprenants rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère (Kuupole D.D, 2005). Nous avons employé l'échantillonnage à choix intentionnelle (Pires, A. 1997) pour retenir les écoles parce que notre recherche se focalise seulement sur les enseignants du FLE, tous les enseignants disponibles ont pris part à cet exercice. Nous avons adapté aux « Questionnaire Perceptions et pratiques des superviseurs » (Bouchamma Y, 2001) pour la collecte des données. En tous, les données sont collectées dans 11 écoles, 32 enseignants dont 14 femmes et 18 hommes ont pris part à l'exercice. Les données recueillies ont été soumises à une analyse employant la méthode mixte. Toutes les écoles dans lesquelles nous avons mené notre enquête sont des écoles publiques. L'homogénéité des écoles est importante pour l'étude parce que les retombées de l'étude pourraient aider à avoir un aperçu sur d'autres écoles secondaires de même statut.

## 3. Présentation des résultats et l'analyse des données

Les résultats et les analyses sont présentés suivants les objectifs de l'étude.

**Tableau I** : Perception des enseignants par rapport au français comme discipline scolaire

Items	Fréquence	Pourcentage
Difficile	28	87,5%
Facile	4	12,5%
Pas de réponse	0	0%
Total	32	100%

En examinant le tableau I, l'on constate que la majorité des enseignants pensent que le français en tant que discipline scolaire est une matière complexe : 28 répondants, soit 87,5% sur les 32 pensent que le français est une matière difficile. L'on constate qu'une minorité de 4 répondants représentant 12,5% disent que le français est une matière facile. Nous remarquons que la forte majorité pense que le français est difficile à cause de la grammaire (règles) complexe qui régit l'emploi et l'usage de cette langue. La complexité d'une grammaire se définit en fonction des éléments nécessaires à apprendre et à articuler simultanément dans une phrase. Il est à noter que l'idée dont se font les enseignants du français en tant que matière pourrait influencer leur perception.

**Tableau 2** : Perception des apprenants selon les enseignants

Items	Fréquence	Pourcentage
Facile	5	15,63%
Moyen	7	21,87%
Difficile	20	62,50%
Pas de réponse	0	0%
Total	32	100%

Le tableau 2 indique comment les apprenants de FLE perçoivent le français selon les enseignants. Nous constatons que c'est seulement 5 répondants sur les 32, soit 15,63% qui pensent que l'apprentissage du français est facile. Sept répondants représentant 21,87% des répondants pensent que le français n'est ni facile, ni difficile. Plus de la moitié des répondants, 20 apprenants soit 62,5% pensent que le français est complexe à apprendre. Nous remarquons que plus de 84,37% des répondants (21,87%+62,5%) pensent que le français n'est pas facile à apprendre. Ceci n'est pas surprenant dans la mesure où dans le tableau précédent, les professeurs aussi pensent que le français est une discipline complexe. Nous sommes d'avis que la représentation qu'ont les apprenants du cours de français est aussi influencé par la perception des enseignants.

**Tableau 3** : Distribution des écoles selon la situation socio-économique

Items	Fréquence	Pourcentage
Très favorisées	1	3,12%
Favorisées	4	12,50%
Défavorisées	20	62,50%
Très défavorisées	5	15,62%
Pas de réponse	2	6,25%
Total	32	100%

En examinant les données du tableau 3, nous constatons que la majorité des écoles dans lesquelles travaillent nos répondants se trouvent dans un milieu socioéconomique défavorisé. En effet, c'est seulement 5 enseignants représentant 15,62% qui pensent travailler dans une école plus ou moins socioéconomiquement favorisée, la grande majorité des répondants, soit 25 représentants 78,12% (62,50%+15,62%) se trouvent en milieu socio-économique défavorisé. Ce tableau 5 indique aussi que deux répondants soit 6,25% n'ont pas répondu à la question. Nous remarquons que les écoles socioéconomiquement

défavorisées sont caractérisées par exemple, par des enfants des familles peu scolarisées, par la pauvreté, par la fréquentation de pairs déviants, par le manque de lieux de loisirs supervisés et par les échecs scolaires. Le statut d'une école est important pour cette étude dans la mesure où les situations économiques défavorables d'une école peuvent entraver la trajectoire scolaire des apprenants surtout l'apprentissage d'une langue notamment le français parce que Cuq J-P. (2003) remarque que tout enseignant de langue a pu vérifier dans sa pratique de classe que, dans la très grande majorité des cas, un enfant de milieu défavorisé participe moins à la classe et sollicite moins l'enseignant qu'un enfant issu de la classe moyenne ou favorisée. Le statut de l'école nous pensons pourrait influencer la perception des enseignants dans la mesure où les écoles de statut défavorisé influencent la performance des apprenants.

**Tableau 4 :** Facteurs qui influencent la performance des apprenants

Items	Fréquence	Pourcentage
Les apprenants	31	96,88%
Les parents	20	62,50%
L'enseignant	15	47,87%
Pas de réponse	0	0%
Total	32	100

Le tableau 4 indique les résultats des données des variables qui pourraient influencer directement l'échec ou la réussite d'un apprenant. Quatre (4) items (l'apprenant lui/elle-même, les apprenants, l'école et les enseignants) sont les données parmi lesquelles les répondants devaient choisir. Ils avaient la possibilité de choisir le nombre d'item qu'ils voulaient. Les résultats indiquent que les 32 répondants ont choisis, tous, plus d'un item : 100% des répondants pensent que l'enseignant, dans une grande mesure, pourrait influencer la performance de ses apprenants ; 31 répondants, soit 96,88% pensent que les apprenants influencent leur performance c'est-à-dire que la réussite ou l'échec de l'apprenant dépend de ce dernier. 20 répondants, soit 62,50% pensent que la performance des apprenants pourrait aussi être influencée par l'établissement de ce dernier, c'est-à-dire que l'école comme institution pourrait influencer la performance des apprenants. L'école dans le contexte de cette étude peut être, par exemple, les aménités qui pourraient faciliter l'apprentissage de la langue. Aménités telles qu'une bibliothèque bien équipée, un laboratoire de langue et peut-être une salle de média où les apprenants auront l'opportunité de regarder et de suivre les émissions dans la langue française.

Les résultats des données illustrées dans les tableaux ci-dessus nous donnent l'idée sur les facteurs qui influencent la perception des enseignants de leurs apprenants. Les enseignants investigués enseignent dans les écoles publiques et ces institutions n'ont pas des facilités adéquates pour favoriser l'apprentissage de la langue ce qui peut influencer la perception des enseignants. Par exemple, la plupart des écoles n'ont pas des documents et des matériels pour l'apprentissage de FLE. Dans certaines de ces écoles il n'y pas du tout de livres de français pour les apprenants, le seul document de référence est le cours que le

professeur donne en classe. Par ailleurs, le tableau 1 indique que les apprenants dont ces répondants enseignants pensent que le français est une matière difficile complexe : plus de la moitié : 62,50% de ceux qui ont pris le test confirment que ceux qu'ils enseignent pensent que le français est une matière difficile ; 21,87 % des répondants signalent que le français n'est ni facile, ni difficile. Le tableau 3 indique que la majorité des écoles dans lesquelles ces enseignants enseignent sont défavorisées, misérables : 62,50% des écoles sont défavorisées et 12,62% des écoles sont très défavorisées. Nous comprenons donc que la majorité dans ces institutions est défavorisée, ce qui influencerait la perception des enseignants.

**Tableau 5 :** Disposition des apprenants selon les enseignants par rapport à l'apprentissage de FLE

Items	Fréquence	Pourcentage
Ils sont très motivés	7	21,88%
Ils sont motivés	5	15,62%
Ils ne sont pas motivés	10	31,25%
Ils ne sont pas intéressés	9	28,13%
Pas de réponse	1	3,12%
Total	32	100%

Le tableau 5 indique la distribution de ce que les enseignants pensent de la motivation des apprenants dans leur classe respective. Parmi les 32 répondants, 7 enseignants soit 21,88% des répondants pensent que leurs apprenants sont très motivés pour apprendre le français ; 5 répondants représentant 15,62% pensent que les apprenants sont motivés. Selon les répondants la majorité les apprenants n'aiment pas les cours de français : 10 répondants soit 31,25% disent que les apprenants ne sont pas motivés pour apprendre le français alors que 9 enseignants pensent que leurs apprenants ne s'intéressent pas au cours de français. Par conséquent, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ne sont pas motivés ou s'intéressent peu à l'apprentissage du FLE. L'intérêt des apprenants à apprendre le français pourrait informer comment les enseignants perçoivent leurs apprenants. Ici nous assistons au cas où la plupart des apprenants sont peu motivés à apprendre le français ce qui pourrait contribuer au jugement de l'enseignant. Par exemple les apprenants ne sont pas motivés parce qu'ils sont faibles en FLE.

**Tableau 6 :** L'intérêt des apprenants par rapport au cours de français

Items	Fréquence	Pourcentage
Ils s'intéressent au cours	10	31,25%
Ils s'intéressent peu au cours	5	15,63%
Ils ne s'intéressent pas	16	50%
Pas de réponse	1	3,12%
Total	32	100%

Les résultats chez les répondants dans le tableau 6 n'est pas si différent des résultats du tableau I3. Nous remarquons que c'est seulement 10% des répondants qui pensent que leurs apprenants s'intéressent au cours de français. Plus de la moitié des répondants : 21 répondants représentant 65,63% ne s'intéressent pas au cours de français. Autrement dit, la grande majorité des apprenants n'est pas motivée pour apprendre le français comme l'indique le tableau précédent. Comme dans le tableau I3, plus de la moitié des apprenants ne sont pas motivés à apprendre le français. Ici nous constatons que la majorité des apprenants de n'intéresse pas au cours, et ceci aura sans doute une forte probabilité d'informer la perception des enseignants.

**Tableau 7 :** Réaction rapport la performance des apprenants

Items	Fréquence	Pourcentage
Je suis très satisfait	5	15,62%
Je suis quelque fois satisfait	8	25%
Je ne suis pas satisfait	13	40,63%
Je suis déçu	4	12,50%
Pas de réponse	2	6,25%
Total	32	100%

Le tableau 7 ci-dessus, résume la réaction des enseignants par rapport la performance des apprenants. Plus de la moitié des répondants n'est pas satisfaite de la performance des apprenants à l'examen. Le tableau aussi indique que 40,63% et 12,50% ne sont pas satisfaits ou sont déçu ; 25% des répondants disent qu'ils sont parfois satisfaits de la performance à l'examen de leurs apprenants. Deux répondants soit 6,25% sont indifférents à cette question. Le pourcentage élevé des enseignants qui ne sont pas satisfaits de la performance de leurs apprenants pourrait être due au fait que les apprenants ne sont pas motivés pour apprendre le français. Ce manque de motivation de la part des apprenants peut être aussi lié aux méthodes d'enseignements adoptés par ces enseignants. La performance des apprenants est sans doute l'un des variables qui pourrait informer la perception des enseignants. Par exemple un apprenant de mention médiocre est faible en français donc paresseux. Nous remarquons que la majorité des répondants pensent que la plupart de leurs apprenants ne sont pas motivés à apprendre le français. Plus de la moitié des répondants affirme que les apprenants soit ne sont pas motivés, soit ne s'intéressent pas à la langue française. Aussi, plus de la moitié des répondants donne l'impression que les apprenants sont faibles en français donc ont de mention médiocre à l'examen.

**Tableau 8 :** Si la perception a un impact sur la performance des apprenants

Items	Fréquence	Pourcentage
Oui	26	81,25%
Non	4	12,50%
Pas de réponse	2	6,25%
Total	32	100%

Les données recueillies (tableau 8) indiquent que la majorité de 26 répondants, soit 81,25% des répondants pense que la perception peut avoir un impact sur la performance des apprenants. Une minorité de 4 répondants représentant 12,50% de ceux qui ont pris le test pense que la perception n'a aucun impact sur la performance des apprenants. 2 répondants soit 6,25% sont indifférent à cette question. Le tableau suivant nous donne les types d'impacts que les répondants pensent avoir sur les apprenants.

**Tableau 9 :** Impact de perception sur la méthode d'enseignement

Items	Fréquence	Pourcentage
Oui	22	68,75%
Non	7	21,88%
Pas de réponse	3	9,37%
Total	32	100%

Le tableau 9 indique les données sur la question de savoir si la perception de l'enseignant par rapport à la performance des apprenants pourrait influencer la méthode d'enseignement de l'enseignant. La lecture du tableau indique la majorité des répondants : 22 répondants soit 68,75% pensent que la perception de l'enseignant peut influencer ses approches d'enseignement en classe. Par exemple un enseignant qui perçoit ses apprenants comme motivés pour apprendre sa matière dans notre cas le français fera son mieux pour les aider à affronter leurs difficultés relatives l'apprentissage de cette langue. Au cas contraire l'enseignant qui remarque que les apprenants ne prennent pas les cours au sérieux aura de la réticence à aider les apprenants même s'ils sont en difficultés, dans la mesure où l'enseignant a déjà cette représentation envers ces apprenants. Le tableau suivant contient les résultats de la perception positive des enseignants.

**Tableau II :** Impact de la perception positive des enseignants

Items	Fréquence	Pourcentage
Encourager les apprenants	20	62,50%
Motiver les apprenants	12	37,50%
Décourager les apprenants	0	0%
Démotiver les apprenants	0	0%
Pas de réponse	0	0%
Total	32	100%

Concernant la perception positive des enseignants par rapport à la performance des apprenants, tous les répondants pensent que la perception positive des enseignants peut soit encourager, soit motiver les apprenants à apprendre la langue française : 20 répondants qui représentent 62,50% pensent que la perception positive des enseignants encourage les apprenants alors que 12 répondants soit 37,75% pensent que la perception positive par rapport la performance positive motivent les apprenants. Le tableau suivant présente l'impact de la perception négative des enseignants à l'égard de la performance des apprenants.

**Tableau I2** : Impacts de la perception négative des enseignants

Items	Fréquence	Pourcentage
Encourager les apprenants	0	0%
Motiver les apprenants	0	0%
Décourager les apprenants	15	46,87%
Démotiver les apprenants	16	50%
Pas de réponse	1	3,13%
Total	32	100%

Le tableau I2 présente les données sur la perception négative à l'égard de la performance des apprenants selon les répondants. Tous les répondants dans l'unanimité disent que la perception négative des enseignants ne pourrait pas encourager, ni motiver les apprenants. Autrement dit, la perception négative aura une répercussion négative sur l'apprentissage des apprenants. Au contraire, 15 répondants qui représente 46,87% pensent la perception négative décourage les apprenants. La moitié des répondants : 16 soit 50% considèrent que la perception négative démotive les apprenants. 1 répondant soit 3,13 n'a pas répondu à cette question. Nous remarquons la perception des enseignants a quelques répercussions sur l'apprentissage / l'enseignement du français comme l'indique les tableaux discutés ci-dessus. La majorité écrasante de 81,25% des répondants affirme que la perception des enseignants a des répercussions sur l'apprentissage / l'enseignement. Le tableau I7 montre que 71,83% des répondants pensent que la perception peut avoir des impacts positifs et négatifs sur l'apprentissage du FLE. Nous remarquons d'avantage que 68,75% des répondants pensent la perception peut influencer les techniques d'enseignement que l'enseignants adopte en classe. Le tableau I9 illustre quelques côtés positifs de la perception où 62,50% des répondants pensent que la perception positive de l'enseignant peut encourager les apprenants alors que 37,5% répondants pensent cette dernière peut motiver les apprenants.

#### 4. Discussion

Il ressort de l'analyse que la majorité des répondants affirme que les apprenants pensent que le français est une discipline complexe à apprendre. Cette prétendue difficulté chez les apprenants ne doit en aucun cas peser sur le choix d'une langue à apprendre, dans notre cas le français. Sur le long terme, ce sont surtout la motivation et la persévérance de

la part de l'apprenant qui feront la différence. Il ressort aussi des analyses que les apprenants ne sont pas motivés à apprendre le français. La motivation des apprenants est importante pour nous dans la mesure où elle pourrait informer la perception des enseignants. La motivation est l'essence de l'apprentissage. En effet, la motivation donne l'envie à accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs, à avancer dans le processus de l'apprentissage (Viau R., 1994 ; R.M. Ryan & E.L. Deci, 2000). Pour motiver les apprenants, l'enseignant doit rendre l'activité d'apprentissage du français signifiante. Plus une activité a du sens aux yeux de l'apprenant, plus il la juge pertinente et utile (Eccles J.S. & Wigfield A., 2002). Les résultats ont montré que la perception négative de la part de l'enseignant a un impact négatif sur l'apprentissage/ l'enseignement dans la mesure où ce que l'enseignant pense de ses apprenants a de répercussions sur sa méthode d'enseignement employée en classe. Ainsi l'enseignant devrait avoir une perception positive dans la mesure où ceci pourrait motiver ou encourager les apprenants (Williams, M. & Burden, R., 1997). . Finalement, l'étude a révélé que les enseignants attribuent la réussite des apprenants à leur personnalité alors qu'ils rejettent l'échec des apprenants. Les enseignants allient l'échec de leurs apprenants aux facteurs externes : aux apprenants eux-mêmes, aux parents, et à l'école. Dans la mesure où l'étude a montré que les parents, les écoles, et la personnalité de l'enseignant influencent la perception de l'enseignant. Alors, nous recommandons que tous ces acteurs assument leurs responsabilités pour la réussite du français langue étrangère (FLE). Par exemple les parents doivent susciter le désir de l'apprentissage du français chez leurs enfants. Les parents peuvent par exemple conseiller que le français pourrait les aider à trouver de bon travail dans l'avenir soit au Ghana parce qu'ils seront bilingues, soit dans les pays francophones. Les écoles aussi doivent susciter l'apprentissage du français par l'accès aux livres et aux matériels pédagogiques en français pour les enseignants et les apprenants. Aussi l'enseignant doit améliorer sa personnalité par des formations continues dans la mesure où ceci pourrait lui permettre de mieux comprendre les apprenants (Remmers, H. H. 1993).

## Conclusion

Cette a traité de la perception que les enseignants de français se font à l'égard de la performance de leurs apprenants. L'étude interroge spécifiquement l'impact que la perception des enseignants pourrait avoir sur la performance des apprenants en FLE. Nous avons enquêté 32 enseignants dans II écoles dans la Métropole de Takoradi au Ghana et avons utilisé deux instruments pour la collecte des données auprès des répondants : le questionnaire et l'observation de classe. Le questionnaire nous a permis de collecter les informations nécessaires concernant la perception des répondants et l'observation de classe nous a donné un aperçu sur les pratiques de classe. Nous avons présenté, analysé et interprété les données recueillies en adoptant la méthode mixte. En considérant les différentes moyennes présentées dans les résultats, nous constatons que les répondants sont conscients de leur capacité à influencer les résultats des apprenants. Par ailleurs, les enseignants ont tendance à attribuer la réussite des apprenants aux facteurs internes (par exemple l'enseignant) et leur échec à des causes externes (les parents et l'école) afin de maintenir une image positive de soi au détriment de la prise en compte objective de la

réalité (Adewale O. S, 2013). Ceci est évident dans les analyses où tous les répondants pensent que l'enseignant est responsable de la réussite en classe de FLE. Ainsi, c'est seulement l'apprenant, l'école et les parents qui doivent assumer leur responsabilité (blâmer) pour l'échec de l'apprenant. En d'autres mots, les enseignants s'attribuent les raisons de réussite en classe de FLE et les causes d'échec à l'apprenant plus que toute autre cause. La majorité des répondants ont souligné les multiples incidences de la pauvreté dans le système éducatif ghanéen et, en particulier, le manque de diverses ressources susceptibles de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français comme la cause de l'échec des apprenants en français. Par rapport à la perception des enseignants, l'étude a montré que la représentation que l'enseignant a de l'apprenant a des impacts sur l'enseignement / l'apprentissage du français. Il s'ensuit que la perception négative de la part de l'enseignant a un impact négatif sur l'apprentissage/ l'enseignement dans la mesure où ce que l'enseignant pense de ses apprenants a des répercussions sur sa méthode d'enseignement (Fang, Z. 1996). Ainsi, la perception négative de l'enseignant peut démotiver ou décourager les apprenants alors que la perception positive pourrait motiver ou encourager les apprenants selon les répondants (Kyprianou, C. 2001). Cette étude ouvre des pistes pour des recherches ultérieures sur le même sujet à une grande échelle dans la mesure où notre étude est limitée sur les enseignants dans la métropole de Takoradi.

## Références bibliographiques

- Anderson, L.W. 1992. *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : IPE, Unesco.
- Adewale, O. S. 2013. Teaching personality as a necessary construct for the effectiveness of teaching and learning in schools: An implication for the development in the era of globalization. *Journal of Education and Human Development*, 2(2), 15-23.
- Ayi-Adzimah, D. K. 2010. *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*. Thèse non publiée du Ph. D. de l'Université de Strasbourg. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Bakah, E. K. 2010. *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : Régularités discursives et perspective didactiques*. Thèse du Doctorat non publiée. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Bakah, E. K. & De-Souza, Y. M. 2012. Difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI dans les écrits des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast. *National Development through Language Education*. Cape Coast : University Printing Press.
- Bouchamma, Y. 2001. *Supervision de l'enseignement et réformes* : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>. Menlo Park, Ca. : Addison-Wesley Publishing Compagny.
- Castelloti, V. ; Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et Enseignements*. Strasbourg : Edition Conseil de l'Europe.
- Cuq, J. -P. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- De-Souza, A. Y. M. 2013. *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* Thèse de doctorat de l'Université de Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91-120.
- Fang, Z. 1996. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, Vol. 38, (1) 47-65.
- Genoud, P.A. 2004. *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. Fribourg : Université de Fribourg (Suisse).
- Gilly, M. 1980. *Maître élève : rôle institutionnel et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kyprianou, C. 2001. *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Kuupole, D. D. 1994. Quels problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens : une étude de cas ». *Cahiers du CERLECHS*.
- Kuupole, D.D. 2005. Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage du français (FLE) aux apprenants Ghanéens : Le rôle de l'enseignant. *Journal des professeurs de français, 003*, 19-40.
- Newcomb, T.M ; Turner, R.H. Converse, P.E.1970. *Social psychology : the study of human Interaction*. Chicago. Print.
- Pires, A. 1997. Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Paris : PUF.
- Remmers, H. H. 1993. Rating methods in research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 329-378. Chicago : Rand McNally.
- Richards, A.R. 2004. A Fitness Model of Evaluation. *The journal of Aesthetics and Arts Criticism*. Volume 62/3, 263-275.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, Vol. 25(1), 54-67.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Williams, M. & Burden, R.1997. Motivation in language learning : A social constructivist perspective. *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol.16 (3), 19-27.
- Yiboe, K. T. 2010. *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. (Unpublished PhD Thesis). Université de Strasbourg.

# CRISIS Y MUTACIONES SOCIALES EN GUATEMALA Y COSTA DE MARFIL

Kouakou Laurent LALEKOU  
Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil)  
fohundy08042013@gmail.com / lmoyerlk@yahoo.fr

## Resumen

*En Guatemala, la guerra civil o conflicto armado interno que tuvo lugar de 1960 a 1996 en el contexto de la guerra fría entre el bloque capitalista de Estados Unidos y el bloque comunista de la Unión Soviética tuvo importantes consecuencias. Una de ellas son las mutaciones sociales encarnadas por la Mara. Este fenómeno social en Guatemala recuerda a los «Microbios» surgidos de las transformaciones sociales provocadas por la crisis post-electoral de 2010 a 2011 en Costa de Marfil. ¿Quiénes son la Mara y los «Microbios»? ¿Cómo aparecieron? ¿Cuál es el impacto social de cada uno de ellos? ¿A qué se debe la persistencia de estos fenómenos atípicos? Este artículo parte de la convicción de que las pandillas son la consecuencia de los cambios sociales debidos a las crisis en ambos países. El objetivo es presentar la existencia de estas bandas como una de las metamorfosis sociales resultantes de las guerras en los respectivos países.*

**Palabras Clave :** Crisis, mutaciones sociales, pandillas, Guatemala, Costa de Marfil

## Abstract

*In Guatemala, the civil war or internal armed conflict that took place from 1960 to 1996 in the context of the cold war between the capitalist bloc of the United States and the communist bloc of the Soviet Union had important consequences. One of them is the social mutations embodied by the Mara. This social phenomenon in Guatemala is reminiscent of the «Microbes» that emerged from the social mutations provoked by the socio-political and military crisis of 2001-2010 in the Ivory Coast. Who are the Mara and the «Microbes»? How did they appear? What is the social impact of each of them? What is the reason for the persistence of these atypical phenomena? This article starts from the conviction that gangs are the consequence of social mutations due to crises in both countries. The objective is to present the existence of these gangs as one of the social metamorphoses resulting from the wars in the respective countries.*

**Keywords:** Crisis, social mutations, gangs, Guatemala, Ivory Coast.

## Introducción

En las últimas tres décadas, Guatemala está marcado por la presencia de pandillas juveniles conocidas como *Mara*. Las principales son la *Mara* 18 (M-18) y la *Mara Salvatrucha* (M-S). La incidencia delictiva de estas bandas urbanas afecta a la población a

todos los niveles: social, económico y político. Ha sido capaz de crear una psicosis colectiva de desesperación, miedo y terror entre la población, por los riesgos que estas organizaciones criminales representan, especialmente para las clases populares al tener que convivir con ellas en sus lugares de residencia, y sobre todo por los múltiples actos delictivos que realizan en sus calles, barrios, y hoy en día en casi todo el país.

Los actos delictivos perpetrados por ellas, ya sean asesinatos, encargos, extorsiones, chantajes, tráfico de drogas, etc., aparecen regularmente en las noticias diarias publicadas por los medios de comunicación. Con el paso del tiempo, las dos principales pandillas o Maras que operan en el país, la *Mara 18* y la *Salvatrucha*, se fueron organizando no sólo a nivel local (calle, barrio o asentamiento), sino también a nivel nacional (departamentos, municipios), ya que su crecimiento y expansión han sido vertiginosos, y de las actividades ilícitas menores iniciales pasaron a la ejecución de una serie de actos delictivos que les proporcionan suficientes recursos económicos. En la actualidad, la *Mara 18* y la *Mara Salvatrucha*, se han convertido en organizaciones transnacionales (J R Clavería. 2016 :16). Este fenómeno criminal juvenil trascendente hace pensar en otro : los «Microbios» nacidos en Costa de Marfil con la crisis postelectoral de 2010 a 2011. ¿Quiénes son las maras y los «Microbios» ? ¿Cuáles son las razones que han contribuido a su formación ? ¿Cuál es el impacto social de cada uno de ellos ? ¿Por qué siguen existiendo ?

Este artículo parte de la hipótesis de que las pandillas en Guatemala y Costa de marfil son el resultado de las mutaciones sociales debidas a los conflictos ocurridos en estos países. El objetivo de este estudio comparativo es, en primer lugar, demostrar que las *Maras* y los «Microbios» como pandillas se parecen y, a continuación, poner de relieve, a partir de las proporciones actuales de las *Maras*, la amenaza que podrían representar los «Microbios». En este estudio, el concepto de «mutación social» debe ser entendido y analizado desde la perspectiva de Peter Heintz y Morris Ginsberg como todos los cambios que se han producido en la estructura de una sociedad y en los comportamientos sociales a lo largo de un periodo de tiempo (ver p. Sidler, 2009). En el trabajo, utilizaremos tres métodos: el método histórico para situar los distintos contextos de aparición de las pandillas, el método evolutivo con el fin de aprehenderlos en su «hacer», despliegue o desarrollo, y el método sistémico con el propósito de poner de relieve las distintas influencias y la conexión con otros campos.

Para llevar a cabo esta investigación, la articularemos en torno a cuatro ejes principales : el primero se refiere al significado de *Mara* y «Microbios», el segundo a los contextos de su formación, el tercero a sus impactos sociales y el último a las razones de su permanencia en las respectivas sociedades.

## I. El significado de *Mara* y «Microbios»

La etimología del nombre es *Mara* (grupo de personas) *Salvatrucha* (por el país de origen, El Salvador). *Salvatrucha* puede ser una combinación de las palabras «salvadoreño» y «trucha», una palabra de caló popular que significa «estar alerta» (INFOBAE, 2018). Según otras fuentes, la palabra *Mara* proviene de marabuntas, hormigas halladas en el Amazonas que viven en comunidades numerosas (pueden superar el millón) y que avanzan

por la selva formando grandes columnas que arrasan con todo lo que se encuentra a su paso. Esta alusión no es fortuita. De la misma forma, las maras tienen un poder destructivo basado en su gran número y violento accionar. El 28 de julio de 2017, el presidente Donald Trump visitando Brentwood, en Long Island, zona donde se había producido varias violencias relacionadas con la MSI3, dijo:

They kidnap, they extort, they rape and they rob. They prey on children. They shouldn't be here. They stomp on their victims, they beat them with clubs, they slash them with machetes, and they stab them with knives. They have transformed peaceful parks and beautiful quiet neighborhoods into bloodstained killing fields. They're animals» (Associated Press and CBS News, 2017).

Las actividades delictivas de estas bandas juveniles en Estados Unidos habían alcanzado tal nivel que el presidente Donald Trump, incluso anunció su intención de combatir las durante su último discurso ante el congreso (INFOBAE, 2018).

En Abiyán, existe una pandilla parecida: los «Microbios». Este término se refiere a las bandas de niños y jóvenes armados con machetes y cuchillos que están multiplicando los ataques de una violencia poco común en la capital económica marfileña. Para Francis Akindès, que ha dirigido el documental *Parole aux enfants dits «Microbios»*<sup>5</sup>, son niños o menores de edad, con métodos muy específicos:

Les enfants délinquants dits «Microbes» sont âgés de 10 à 16 ans, 18 ans au maximum. Ils sont violents, désœuvrés et cherchent à gagner de l'argent peu importe le moyen. Ils estiment ainsi que le crime est une activité économique légitime. Pour eux, la mort est banale et ils n'hésitent pas à utiliser des armes, blanches ou à feu. Ils s'illustrent par des vols précédés d'agressions très violentes. La plupart de ces enfants sont issus des quartiers populaires et ont grandi dans une société marquée par la décomposition et la violence. Même si le phénomène a pu toucher plusieurs quartiers d'Abidjan ces dernières années, ils opèrent surtout dans des quartiers qu'ils maîtrisent, notamment Abobo et Yopougon (F. Akindès, 2017).

Con la crisis, el formato de la delincuencia y del crimen ha cambiado. Los «Microbios» han aparecido con su propio modus operandi: atacar negocios para mantenerse, a menudo bajo la influencia de las drogas. Con el tiempo el término se ha convertido en un cajón de sastre. Hoy en día, es difícil saber a qué se refiere este término, ya que todo el mundo habla de «Microbios» cuando es testigo de una escena de violencia orquestada por bandas juveniles. La razón fundamental es el trauma en relación con la aparición de estas bandas de niños. Con ellos, la sociedad descubrió con asombro que sus propios hijos podían volverse contra ella. El impacto psicológico fue mayor, ya que estos niños representan el futuro. Otra razón es el miedo de la violencia urbana sobre todo en las grandes aglomeraciones como Abiyán por su carácter impersonal. Por fin, hay el paralelo entre el rol patógeno que desempeña el microorganismo llamado microbio en el cuerpo humano y la acción nociva de los niños conocidos como «Microbios» dentro del cuerpo social.

---

<sup>5</sup> Es un documental del profesor Francis Akindès que da voz a los «Microbes». Cuentan sus historias de vida, las razones por las que se vuelcan en la violencia, el modus operandi de las bandas a las que pertenecen. Por primera vez, un sociólogo ha decidido dar la palabra a estos niños llamados «Microbios», considerados como marginados, para darles un poco más de visibilidad.

Aquí, ya sea el microorganismo (*microbe*) o las hormigas (*marabunta* o *mara*), los nombres de las bandas dicen mucho sobre su comportamiento, actividades y *modus operandi* en Guatemala y Costa de Marfil. Ambas pandillas son el resultado de cambios sociales relacionados con crisis económicas y militares.

## 2. Los contextos de formación

Las pandillas juveniles siempre han existido en Guatemala. Dichas pandillas callejeras, en el decenio 1950-60, eran integradas sobre todo por hombres que peleaban entre sí por problemas territoriales con cadenas y cuchillos y usaban drogas (D. Levenson, 1998). Este fenómeno se hizo más y más común a medida que la ciudad de Guatemala se desarrollaba. Lo que cambia son los métodos de agresión, que variarán con el tiempo en función de las medidas de seguridad, la adaptación a los riesgos y el contexto.

El contexto de surgimiento de *las Maras* se remonta a los años anteriores a 1970. Con la intensificación del conflicto armado en Guatemala, muchas personas se refugian en los Estados Unidos, especialmente en California. Tenían dificultades para encontrar trabajo porque no hablaban inglés y eran atacados por las bandas de afroamericanos, puertorriqueños o mexicanos que ya estaban allí (Hugo Hernández, 2012). Así que empezaron a formar grupos y a imitar la forma de actuar de las bandas para defenderse. La MS-13 y la M-18<sup>6</sup>, principales pandillas, entonces surgieron como grupos de autodefensa de migrantes centroamericanos o hijos de migrantes en las calles de Los Ángeles.

A finales de los años 90, como resultado del proceso de movilización social contra los regímenes neoliberales, gobiernos de izquierda y progresistas, formados por amplias coaliciones llegaron al poder en América Latina y el Caribe. En el mismo periodo, el conflicto armado terminó en los países centroamericanos. Los acuerdos de paz se firmaron tras las negociaciones : El Salvador en 1992 y Guatemala en 1996 (L. Rizzuto, 2008). Después de la firma de los acuerdos de paz en estos países y los disturbios de 1992 en Los Ángeles, en el Estado de California, muchos de estos jóvenes inmigrantes fueron deportados o «expulsados» a sus países de origen.

Una vez de vuelta a sus países de origen, estos jóvenes han reproducido a gran escala lo que han aprendido en las calles de Los Ángeles y en las pandillas que les habían servido de «asociaciones culturales» (C. A. Elbert, 2004 : 15). En su opinión, además de los grupos de referencia y de los hábitos adquiridos, la presencia de pandillas en Centroamérica en general y en Guatemala en particular se debe a factores como la falta de perspectivas de los jóvenes tras el fin de la guerra, cuando buena parte de estos jóvenes habían participado en la guerrilla, el ejército, los grupos paramilitares o la policía durante el conflicto armado. Las promesas de reinserción de estos jóvenes en el periodo de reconstrucción democrática no se han cumplido en su mayoría.

---

<sup>6</sup> La Mara Salvatrucha (abreviada como MS-13, MS o Mara) es una banda de decenas de miles de miembros que surgió en las décadas de 1970 y 1980 en Los Ángeles para proteger a los inmigrantes salvadoreños de otras bandas de la zona. Con el tiempo, la organización evolucionó hasta convertirse en una organización criminal más tradicional y ahora es conocida por su crueldad y rivalidad con la banda de la calle 18 o M-18, otra Mara. Está implicada en actividades delictivas en Estados Unidos, Canadá, México, Centroamérica y España (Hugo Hernández, 2012).

En Costa de Marfil, la historia de la delincuencia organizada trae a la memoria métodos represivos como las operaciones *Coups de poings* de los años 80, el SAVAC<sup>7</sup>, PJ<sup>8</sup>, la *PC-crise*<sup>9</sup>, el CeCOS<sup>10</sup>, el CCDO<sup>11</sup> (G. Gaulithyko, 2013). Con la crisis postelectoral de 2010, aparecieron los «Microbios». Hay varias explicaciones a su surgimiento. Según la versión política, los «Microbios» fueron empleados como exploradores por el *Comando invisible*<sup>12</sup>, entidad paramilitar, contra el régimen de Laurent Gbagbo durante la crisis de 2010<sup>13</sup>. La colusión entre la política y los «Microbios» se refleja en las palabras del imán Diaby Almamy de la Mezquita del Plateau, municipio de Abiyán. Líder religioso y presidente de la ONG *Nouvelle vision contre la pauvreté*, fue colaborador de la Operación de las Naciones Unidas en Costa de Marfil, Onuci en el contexto de la resolución de la crisis que sacudió a Costa de Marfil en 2011. Reveló el miércoles, 20 de agosto de 2014 :

A Attécoubé, ce sont les éléments de la Marine. Il y avait deux groupes. Un qui acceptait de travailler pour eux quand un autre groupe refusait. Ce qui faisait que lorsque les deux groupes s'affrontaient, au lieu de les séparer, ils choisissaient de tirer sur ceux qui ne travaillent pas pour eux. Attécoubé était devenue infréquentable. Je suis allé voir la commissaire (de police) pour lui demander les raisons de cette situation. Elle m'a fait savoir que quand on arrête ces enfants, des hommes en armes, en treillis, viennent les libérer sous prétexte que ces enfants ont combattu avec eux. [...] C'est pour vous dire qu'il y a de grosses têtes qui ont combattu au niveau de la rébellion qui sont derrière ces enfants (Diaby Almamy entrevistado por A. Kouassi, 2014 : 7).

---

<sup>7</sup> *Brigade de Secours et Assistance aux Victimes d'Agresions Criminelles (SAVAC)* o Brigada de Asistencia a las Víctimas de Agresiones Criminales. Fue creada el 28 de julio de 1991 para sustituir a *la Brigade de Répression du Banditisme (BRB)* o Brigada de Represión del Banditismo de los años 1970.

<sup>8</sup> Policía Judicial (PJ). Forma parte de los servicios policiales específicos para combatir las nuevas formas de delincuencias creadas por el Ministerio de Seguridad en los años 1990.

<sup>9</sup> *Poste de commandement de la crise* o Puesto de Mando de Crisis se creó tras el golpe de Estado del 24 de diciembre de 1999 y desapareció en octubre de 2000, después de las elecciones presidenciales y la caída del general Robert Guey del poder. Estaba bajo el mando del sargento mayor Boka Yapi.

<sup>10</sup> *Centre de commandement des opérations de sécurité (CeCOS)* o Centro de Comando de Operaciones de Seguridad era una unidad de élite de la gendarmería marfileña especializada en la lucha antiterrorista y las operaciones de combate urbano. Fue creado por Decreto n° 2005-245, el 2 de julio de 2005 y se disolvió en mayo de 2011, tras la caída de Laurent Gbagbo del poder y la reforma de la seguridad interior en Costa de Marfil. Estaba bajo el mando del **general** Guiai **Bi Poin**.

<sup>11</sup> *Centre de Coordination des Décisions des Opérations (CCDO)* o Centro de Coordinación de Operaciones de Decisión (CCDO) es una nueva unidad de intervención conjunta para la seguridad de Abiyán, creada oficialmente por la presidencia marfileña el 11 de marzo en Abiyán, 2011. Está bajo el mando del Comisario de la División de Policía, Kouyaté Youssouf, Director General de la Policía Nacional.

<sup>12</sup> Fuerzas armadas paramilitares cercanas a Alassane Ouattara cuyo objetivo era derrocar al presidente Laurent Gbagbo que se negaba a dejar el poder tras los resultados de las elecciones presidenciales de 2010., por todos los medios, incluidos los más radicales.

<sup>13</sup> Es el fundador del partido de izquierda, Front Populaire Ivoirien (FPI). Fue elegido presidente de Costa de Marfil en 2000 frente al antiguo presidente, Robert Guéi. Su mandato estuvo marcado durante varios años por una crisis política y militar. Al final de las elecciones presidenciales de 2010, la Comisión Electoral Independiente lo anunció perdedor frente a Alassane Ouattara, pero el Consejo Constitucional lo declaró ganador. Se negó a dejar el poder, lo que provocó una crisis postelectoral de varios meses, mientras que la victoria de su oponente fue reconocida por casi toda la comunidad internacional. Finalmente fue detenido el 11 de abril de 2011 por las fuerzas de Alassane Ouattara. Procesado por crímenes contra la humanidad, fue absuelto en 2019 por la Corte Penal Internacional (CPI).

Estos niños son apadrinados por cabezones que lucharon en la rebelión. Conforme a esta declaración del imán, hay tres niveles de patrocinio de los «Microbios» : los excombatientes integrados en el gobierno, los excombatientes no-integrados y los *Gnambro*<sup>14</sup>. Más allá de esta versión, está la dimensión social.

Para Francis Akindès, esta violencia debe verse como una consecuencia de la relegación social que ha llevado a estos niños a las calles y a las bandas. Como especialista en violencia política, se ha preguntado para saber por qué una sociedad como la marfileña, «en algún momento de su historia, empieza a generar bandas de niños». Su investigación le llevó a realizar un documental más general que advierte del potencial altamente explosivo de una juventud sin perspectivas, titulado : « *Côte d'Ivoire : l'Espoir d'un emploi* » (F. Akindès, 2017). En este trabajo presenta los «Microbios» marfileños como una secuela de una crisis que dura desde principios de los años 1980.

Esta crisis, inicialmente económica y social entre 1980 y 1990, dio lugar a fenómenos como los Niños de la Calle, los *Ziguéhis*<sup>15</sup> y los *Nouchis*<sup>16</sup>. La crisis se convertirá en política a partir de 1990 y en crisis político-militar a partir de 1999 : golpe de estado (1990), rebelión (2002 -2010) y crisis post-electoral (2010-2011). Después de esta última crisis, los jóvenes sin perspectivas de futuro se convirtieron en un verdadero riesgo para la sociedad al transformarse en «Microbios». Estos jóvenes, socialmente desfavorecidos, víctimas de una especie de apartheid social, son los que Alex Ogou<sup>17</sup> ha llamado *les invisibles* o los invisibles (A. Ogou, 2018).

Más allá del hecho de que estos niños provienen de sectores muy desfavorecidos, esta violencia juvenil se debe a la influencia de experiencias como las de las favelas brasileñas. En *Côte d'Ivoire : Parole aux enfants dits «Microbios»*, un documentario, uno de ellos da el siguiente testimonio : « *J'ai vu 'La cité de Dieu', un film tourné dans les favelas au Brésil. Le plus grand bandit du film s'appelle Ze Pequino. C'est lui qui nous a donné cette inspiration* » (F. Akindès, 2017). Esta influencia también se ve en los nombres de los barrios, como Mafia, Colombia<sup>18</sup>, etc. Estos pequeños bandidos que roban y asaltan, y a veces matan en pandillas, en la capital marfileña han contaminado las metrópolis camerunesas. La ciudad de Douala, la metrópoli económica de Camerún, fue el escenario de una de estas bandas el jueves 9 de octubre de 2020 (A. Ougock, 2020).

Las *Maras* y los «Microbios» son las secuelas de las crisis en Guatemala y Costa de Marfil y de la globalización. Sin embargo, a diferencias de la primera pandilla que tiene un carácter transfronterizo, la segunda es nacional, autóctona y local. De esta dimensión territorial dependen sus impactos sociales respectivos.

---

<sup>14</sup> Grupo de sindicatos que controla todos los sitios en los cuales se encuentran tales como las estaciones, los mercados, Jóvenes conejos, comercializadores de taxis comunales y mini coches.

<sup>15</sup> Viene de *zigbohi* que significa, en una lengua local del centro oeste de Costa de Marfil, «el que se mueve». Los *Ziguéhis* están motivados por la idea de asumir el papel de justicieros. En este sentido la violencia que practican es defensiva. (cf. Yao, 2017)

<sup>16</sup> El término *Nouchi* se refiere a un comportamiento excesivo. La palabra viene de la contracción de la expresión *Nous, on chie* que debe entenderse como «Hacemos lo que nos da la gana» (cf. Yao, 2017 ; Assahoua, 2016).

<sup>17</sup> Alex Ogou es actor, guionista, jefe de producción y director franco-marfileño que nació el 30 de diciembre de 1979 en la comarca marfileña de Gadago.

<sup>18</sup> El nombre de *Colombie* se debe al gran número de ahumaderos en este sub-barrio de Abobo, en manos del *Comando Invisible* durante la crisis postelectoral.

### 3. Los impactos sociales de las *Maras* y «Microbios»

En Guatemala, el fenómeno *Mara* se inicia en la capital. Inicialmente, los delitos se caracterizaban por el robo y el consumo de drogas. El fenómeno se volverá violento y más organizado cuando se extienda a las provincias guatemaltecas. Además de los robos, habrá asaltos, asesinatos, conflictos territoriales, violaciones y consumo de drogas. La extorsión, los intentos de controlar las prisiones, los cultos satánicos, la fabricación de armas y la recaudación de impuestos se añadieron a la larga lista de delitos, interactuando con las *Maras* regionales (centroamericanas) y las bandas estadounidenses (M. M. Correa Letelier, 2009). En 2005, la magnitud de la violencia costó a Guatemala más de 2.386 millones de dólares, el 7,3% de su PIB (E. A. Balsells Conde, 2006: II). Esta violencia no sólo impone cargas económicas a la sociedad guatemalteca en términos de los costos públicos y privados de la inseguridad, sino que también representa un factor que socava gravemente las oportunidades de desarrollo humano equitativo y sostenible.

Como se sabe, uno de los variables que evalúan cualquier iniciativa de inversión, sobre todo a medio y largo plazo, es el clima de confianza sobre todo de seguridad ciudadana. Para entender mejor este clima en el triángulo norte de Centroamérica, es importante basarse en estas estimaciones de *Save the Children* :

**Tabla I :** Tasa de muertes violentas u homicidios

	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Guatemala	5.924	5.718	5.459	4.409	3.881	25.391
Honduras	5.936	5.148	5.150	3.791	3.310	23.335
El Salvador	3.942	6.656	5.278	3.947	3.340	23.163
<b>Total</b>	<b>15.802</b>	<b>17.522</b>	<b>15.887</b>	<b>12.157</b>	<b>10.531</b>	<b>77.889</b>

**Fuente :** Carmela del Moral (Coordinación), 2019, El impacto de la violencia de maras y pandillas en la educación en el Triángulo Norte de Centroamérica. *Save The Children*.

Esta violencia según un personal del equipo de *Save the Children*, está desplazando a la escuela como espacio protector. Se está perdiendo el espacio de educación. No hay seguridad. Ahora ya no se siente seguro nadie dentro del centro educativo, antes era en la comunidad, ahora ya se ha infiltrado en la escuela.

En Costa de Marfil, para entender la magnitud del fenómeno de los «Microbios», basta con observar el funcionamiento de esta banda juvenil y su *modus operandi*. Al nivel del funcionamiento, primero intervienen los excombatientes integrados en el gobierno. Proporcionan seguridad para el éxito de las operaciones. Son los poseedores del capital y los que resuelven los problemas de los «Microbios» con la policía. Luego, los excombatientes no-integrados ; colaboran con los *Gnan mbolo* ou *gnambro* que significa «ayudar a alguien/solucionar una situación» en *malinké*, una lengua autóctona. Para adaptar esta expresión al sector del transporte terrestre, el *gnambro* era originalmente un joven desocupado que venía a trabajar en las estaciones, ayudando a los conductores a cargar sus vehículos por unas pocas monedas. Con el tiempo, las prácticas de estos jóvenes se han inclinado en la dirección equivocada.

En la actualidad, estos jóvenes no sólo operan en las estaciones sino también en todas las calles, y reclaman por la fuerza lo que les corresponde. Está claro que lo que ayer aparecía como un ruego, ahora se ha convertido en una obligación (S. Koné, 2013). Controlan las estaciones de *gbakas*<sup>19</sup>, los comercializadores de taxis comunales y mini coches. Los *Gnambro* trabajan para los sindicatos. Se encargan de elegir a los niños más valientes o «Microbios» para cumplir con las misiones más difíciles. En este sentido los «Microbios» son los que toman el riesgo, los que ejecutan todos los órdenes. Más allá de sus apoyos, los «Microbios» colaboran con las prostitutas que les esconden cuando la policía les prosigues y allá planifican las próximas operaciones.

En cuanto al *modus operandi*, dice mucho sobre su impacto económico. Los microbios son niños delincuentes, armados con palos, machetes y cuchillos que suelen asaltar negocios para mantenerse, a veces bajo la influencia de las drogas. Lamine, un vendedor de libros de segunda mano en Quartier latin, un sub-barrio de Adjamé, barrio vecino de Abobo, describe aquí un ataque de microbios :

Ils arrivent ! Ils arrivent ! Mais qui arrivent ? Personne n'avait le temps d'expliquer. Dans la cohue et la bousculade, chacun essaya de sécuriser comme il pouvait son achalandage. Ce sont les «Microbios» ! Ils étaient nombreux, une bonne trentaine, sinon plus. Beaucoup, parmi les assaillants, étaient des gamins d'à peine une douzaine d'années. Armés de gourdins, de pieds de biche, de machette et de couteaux, ils renversaient tout sur leur passage, hommes et marchandises. [...] Un vendeur de garba<sup>20</sup> qui tenta de protéger sa recette du jour aurait reçu plusieurs coups de couteau à l'abdomen et dans le dos. Ce dernier a perdu beaucoup de sang. Il a été transporté à l'hôpital et nul ne sait s'il survivra à ses blessures ! (S. K. Yao, 2017).

Con el tiempo, empezaron a atacar a personas aisladas para robarles todas sus pertenencias : teléfono móvil, dinero,... Esta violencia ha pasado de la pequeña delincuencia a crímenes atroces como el asesinato de personas. Es el caso del policía que regresaba a su casa familiar después del trabajo, hacia las 08 de la noche que fue degollado en Sable, sub-barrio de Yopougon el jueves 31 de agosto de 2017.

Las *Maras* y los «Microbios» tienen en común el miedo a permanecer en la invisibilidad social. Estos marginados sociales quieren salir de las profundidades del anonimato en el que parecen confinarles sus condiciones sociales. Ante la falta de perspectiva, se ven abocados a tomar iniciativas que muy a menudo socavan la sociedad. La existencia de las *Maras* y de los «Microbios» demuestra que, mientras no se resuelvan los problemas vinculados a las desigualdades sociales, estos niños portadores de violencia serán un verdadero trauma para las sociedades respectivas. Cuanto más tiempo persisten, más preocupación suscitan.

---

<sup>19</sup> El «gbaka» es un miniautobús de 18 plazas utilizado en Abiyán, la capital económica de Costa de Marfil. El nombre «gbaka» se dio a este tipo de vehículo por su antigüedad y su modo de carga heterogéneo. La palabra «gbaka» significa «esqueleto» en la lengua malinké, es decir, un vehículo que ha perdido toda su comodidad.

<sup>20</sup> Comida popular local a base de sémola de yuca que se come con atún frito. Debe su nombre al primer nigerino que lo hizo: *Garba*.

#### 4. De la permanencia de estas pandillas

La cuestión de la permanencia en el tiempo de las *Maras* y «Microbios», remite a la de la dificultad de controlar o circunscribir el riesgo asociado a estas pandillas juveniles e incluso la superación de la capacidad de autorregulación o de absorción de la sociedad. (Y. Veyret, 2003, J. Dubois-Maury y C. Chaline, 2004). El primer problema es la doble percepción de los pandilleros. Por un lado, se les considera como niños en conflicto con la ley, es decir, como víctimas, y por otro lado como organizaciones criminales (E. Brun y J. Bourdariat, 2008). De estas percepciones derivan diferentes estrategias de lucha contra las pandillas.

En Guatemala por ejemplo, la atención se centra en la percepción de las consecuencias de las *Maras* y los peligros que representan para la sociedad. Esta aproximación está omnipresente en la prensa. No se reflexiona sobre las causas de este fenómeno, es decir, no se analizan los factores de vulnerabilidad ni las amenazas que explican la existencia de las *Maras*, sino sólo los impactos de la actividad de estas bandas. Por ello hubo varios planes: plan Tornado (2003), Saturación (2003) y Escoba (2003). La visión de las *Maras*, presentadas como un riesgo para la sociedad, se transmite por diferentes canales.

Sin embargo, Guatemala es el país que parece estar más atrasado en cuanto al tratamiento legislativo, ya que no existen leyes o reformas específicas del código penal para incluir como delito las acciones derivadas de las actividades de las *Maras* o pandillas (CEAR, 2013). Así pues, las *maras* como tal no están prohibidas y los delitos por ellas cometidos son tratados como crímenes ordinarios o a través de la legislación aplicable a menores de edad. El conservador Alejandro Giammattei, antiguo director de prisiones y actual presidente de Guatemala, fue investido el martes 14 de enero de 2020, con la promesa de luchar contra la corrupción y declarar las pandillas «grupos terroristas».

En Costa de Marfil, hay dos tendencias. Por un lado, está la del gobierno que considera a los jóvenes delincuentes como «niños en conflicto con la ley». El término «conflicto con la ley», plantea un problema de desclasificación y de distinción social a través de la violencia callejera en Costa de Marfil (Y. D. Nabi, 2017, Yao, 2017). Esto convierte al microbio en un delincuente como cualquier otro, ya que el ladrón también está en conflicto con la ley. Esta perspectiva ha llevado a una negación social del fenómeno, presentándolo como una reproducción de la agresión que tiene en cuenta las medidas de seguridad adoptadas por la población y los riesgos que supone.

Por otro lado, hay la tendencia que llama a estos delincuentes infantiles «Microbios». Este apodo tiene dos papeles principales : permite anestesiar la conciencia moral y puede llevar a prácticas higiénicas. Bajo el efecto de este opiáceo semántico el pueblo exige más firmeza o la erradicación del fenómeno : linchamientos e incluso la matanza de jóvenes «Microbios», *Opération épervier* (2016) del nombre de esta pequeña rapaz diurna de vuelo rápido. Esta represión tuvo sus inconvenientes con el síndrome *lèkè*<sup>21</sup>, la amalgama entre delincuencia y marginalidad era total.

---

<sup>21</sup> *Lèkè*, zapatos de goma barato que llevan los jóvenes de los barrios populares. El *lèkè* se llamó en su día maracana, por el mítico estadio de fútbol brasileño de Río de Janeiro, que pasó a llamarse oficialmente Estádio Jornalista Mário Filho en 1966,

En la actualidad, nos hemos dado cuenta de que la represión como método de lucha tiene sus límites. La razón es que la violencia es el cemento de estas pandillas de jóvenes. El ascenso dentro de las pandillas se basa en actos de temeridad, es decir ser animoso. Cometer asesinatos, someterse a pruebas físicas son condiciones para la integración. Para las Maras y «Microbios» morir es un acto habitual y común. Frente a este estado de ánimo, la represión de cualquier tipo es inútil en la medida en que estos portadores de violencia urbana se adaptan muy a menudo a los nuevos métodos de seguridad y a los riesgos que corren.

Otra razón de su fracaso, es que no aborda la causa de las pandillas : la exclusión social. En este sentido, la mayoría de los jóvenes que corren el riesgo de unirse a estas bandas juveniles son aquellos que están marginados, carecen de empleo estable o de oportunidades, proceden de familias desintegradas y están excluidos del sistema educativo. Hoy en día, es necesario tener una verdadera política de prevención de la delincuencia. A la vista del fracaso de la política de represión, ahora es necesario contar con una verdadera política criminal o de prevención de la delincuencia que tenga en cuenta tanto las causas como las consecuencias del fenómeno.

## Conclusión

Las Maras y «Microbios» forman parte de la categoría de riesgos urbanos y sociales. Los primeros surgieron tras el conflicto armado interno que tuvo lugar de 1960 a 1996 en Guatemala. Los segundos hicieron su aparición después de la crisis post-electoral en Costa de marfil. Aunque el fenómeno de las bandas juveniles en ambos países no es nuevo, la novedad en este caso es que, al haber surgido en ese contexto, se han adaptado a las condiciones de seguridad del momento y a los riesgos a los que estaban sometidos. Otra novedad es la superación del umbral de aceptabilidad del riesgo. Ante la magnitud de estos fenómenos, se han puesto en marcha varias estrategias : el Plan Tornado, Saturación y Escoba en Guatemala, y el *Plan Épervier* 1, 2 y 3 en Costa de Marfil. Ya sean las Maras o los «Microbios», estas denominaciones han conducido a prácticas higiénicas o de erradicación. Con el tiempo, estos riesgos sociales, que todavía no están controlados, podrían volverse más complejos debido a las retroalimentaciones que los caracterizan. Las dificultades experimentadas por las políticas nacionales de lucha contra la delincuencia de las bandas juveniles en los respectivos países están llevando a la necesidad de tener en cuenta la naturaleza específica de estos riesgos sociales. Por tanto, conviene abandonar el mito de que estos jóvenes delincuentes son generaciones espontáneas para adoptar una verdadera política de prevención de la delincuencia.

---

en honor al periodista deportivo y escritor Mário Filho. Este zapato barato fue diseñado originalmente para el fútbol. Era el par de magre de los menos afortunados. Por eso, en Costa de Marfil, el *lèkè* siempre ha recibido el nombre de leyendas del fútbol, como Basile Boli, Ronaldo, Messi, Rnaldinho, Neymar, etc. La palabra *lèkè* procede del Baule, *lèkè lèkè*, que significa flexible, maleable, práctico o adaptable a todas las situaciones (temporada de lluvias o no). Con el tiempo, fue utilizado por los obreros y en el contexto de las marchas de protesta en la esfera política.

## Bibliografía

- Akindes F. 2017. Parole aux enfants dits «Microbes». Documentaire de 37mn 39 s. Consultable à : [https://www.google.fr/search?q=Akind%C3%A8s,+Parole+de+»Microbios»&sxsrfr=ALeKk016ITmwTosPbCIZoWEW03\\_DgAYcQw:1617907190937&ei=9k1vY P7SOMeIIfAPkfmY4Ac&start=20&sa=N&ved=2ahUKEwj-pZT7pe\\_vAhVHRBUIHZE8Bnw4ChDy0wN6BAgBEEA&biw=1051&bih=451](https://www.google.fr/search?q=Akind%C3%A8s,+Parole+de+»Microbios»&sxsrfr=ALeKk016ITmwTosPbCIZoWEW03_DgAYcQw:1617907190937&ei=9k1vY P7SOMeIIfAPkfmY4Ac&start=20&sa=N&ved=2ahUKEwj-pZT7pe_vAhVHRBUIHZE8Bnw4ChDy0wN6BAgBEEA&biw=1051&bih=451). Consultado el 10/03/2021.
- Akindes F. 2017. *Les «Microbes» ivoiriens, séquelles de la crise.*. Disponible en: <https://www.cetri.be/Les-«Microbes»-ivoiriens-sequelles>. Consultado el 10/04/2021.
- Assahoua Alokre L. M. 2016. *La criminalité violente dans le district d'Abidjan : le cas du vol a main armée (Abidjan-Côte d'Ivoire)*. Thèse unique de doctorat. Option sociologie criminelle. UFR: Criminologie. Université Félix Houphouët-Boigny.
- Associated Press and CBS News. 2017. 'They Shouldn't Be Here:' Trump Vows To Eradicate MS-13 Gang On Long Island. Disponible en: <http://newyork.cbslocal.com/2017/07/28/trump-long-island-ms-13-crackdown/>. Consultado el 11/03/2021.
- Balsells Conde E. A. 2006. *El costo económico de la violencia en Guatemala*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Guatemala.
- Brun E. y Bourdariat J. 2008. *Les maras: un risque sécuritaire et social non maîtrisé*. RITA. no1. Disponible en : <http://www.revue-rita.com/traits-dunion/les-maras-thema-666.html>. Consultado el 20/03/2021.
- Clavería J. R. 2016. *Las maras: el fenómeno criminal del siglo XXI*. Disponible en: <https://www.galileo.edu/ies/files/2011/04/Las-Maras.-ElFen%C3%B3meno-criminaldel-siglo-XXI.-Ensayo.pdf>. Consultado el 05/01/2021.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. 2013. *Maras en Centroamérica y México (Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, El Salvador)*. Disponible en: *MARAS EN CENTROAMÉRICA. Informe 2012* (cear.es). Consultado el 27/04/2021.
- Correa Letelier M. M. 2009. *Maras en Guatemala: una mirada desde el sur*. DIPLOMACIA, 19.
- Dubois-Maury J. y Chaline C. 2004. *Les risques urbains*. Paris : Armand Colin.
- Elbert C. A. 2004. *La violencia social en América Latina a través del caso centroamericano de las bandas juveniles*. Revista CENIPEC. 23.
- Gaulithyko G. 2013. *L'insécurité des personnes et des biens dans les gares routières d'Abidjan*. Opción de tesis doctoral: psicología criminal.
- Hugo Hernández M. 2012. *Pandilla 18 y Mara Salvatrucha 13: violencia y desciudadanización*. CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad. Vol. 22, no. 2. p. 47-78.
- INFOBAE. 2018. *Cómo se formó y organizó la Mara Salvatrucha, la sanguinaria pandilla narco salvadoreña*. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/america-latina/2018/02/08/como-se-formo-y->

- organizo-la-sanguinaria-mara-salvatrucha-la-brutal-pandilla-narco- salvadorena/. Consultado el 08/04/2021.
- Kouassi A. 2014. Microbes : de grosses têtes qui ont combattu au niveau de la rébellion, sont derrière ces enfants. *linfodrome.com*, 3-4.
- Kone S. 2013. Transport / Phénomène gnambro : Une plaie qui fait saigner le secteur. *Abidjan.net*. Disponible en : Transport / Phénomène gnambro : Une plaie qui fait saigner le secteur - *Abidjan.net*. Consultado el 15/05/2021.
- Levenson D. 1998. *Por sí mismos. Un estudio preliminar de las maras en Guatemala. Avancso. Cuaderno. 4.*
- Nabi Y. D. 2017. Les «Microbes» n’existent pas : contribution pour une lutte efficace contre la criminalité juvénile à Abidjan. *Jeune Afrique*. Disponible en : Les «Microbes» n’existent pas : contribution pour une lutte efficace contre la criminalité juvénile à Abidjan – *Jeune Afrique*. Consultado, el 24/4/2021.
- Ogou A. 2018. *Invisibles*. Canal+ International. TSK STUDIOS. Fonds Image de la Francophonie (OIF) et de CFI. L’agence française de développement médias. Série télévisée ivoirienne en dix épisodes de 52 minutes.
- Ougock A. 2020. Cameroun : Le phénomène ivoirien de «Microbios» contamine les métropoles camerounaises. Disponible en : Cameroun : Le phénomène ivoirien de «Microbes» contamine les métropoles camerounaises - *KOACI*. Consultado el 11/04/2021.
- Rizzuto L. 2008. *L’Amérique Latine, des sociétés en pleine recomposition: quelques enjeux pour la construction de paix*. Paris. Disponible en: [http://www.irenees.net/bdf\\_fiche-analyse-906\\_fr.html](http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-906_fr.html). Consultado 09/04/2021.
- Sidler R. 2009. *Mutation sociale*. Dictionnaire historique de la Suisse (DHS), versión traducida del alemán por Ursula Gaillard. Disponible en: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/015993/2009-08-20/>. Consultado el 14/06/2021.
- Veyret Y. 2003. *Les risques*. Paris : SEDES.
- Yao S. K. 2017. Nouchis, ziguéhis et «Microbes» d’Abidjan : déclassement et distinction sociale par la violence de rue en Côte d’Ivoire. *Politique africaine*. 148, 89-107.

# Brouille autour de la qualité de l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire : une contribution de la communication pour le développement

SORO NANGAHOUOLO OUMAR

Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

soronangahouoloumar@yahoo.fr

&

SIKA KOUAME PROSPER

Université Péléforo Gan Coulibaly (Côte d'Ivoire)

ekandetresor@gmail.com

## Résumé

*Dans cet article, il s'agit d'analyser le poids de la communication dans la qualité du système éducatif dans le secondaire en Côte d'Ivoire notamment l'apprentissage des langues ainsi que des programmes qui les sous-tendent. Plusieurs approches ont soutenu les recherches sur l'évaluation des systèmes éducatifs. Cependant, un diagnostic de ces différentes approches fait ressortir une absence de l'approche communicationnelle et surtout de la contribution des parties prenantes dans ce processus. L'approche théorique que nous abordons ici est celle de la communication participative avec un encrage sur les théories des parties prenantes. De façon générale, l'étude porte sur une analyse critique de la représentation de la communication dans la mise en place des réformes scolaires en Côte d'Ivoire pour y saisir ses implications. Spécifiquement, il s'agit d'analyser le lien entre les concepts de communication-participation, et engagement-qualité dans la mise en œuvre des réformes scolaires.*

**Mots-clés :** Communication, engagement, participation, parties prenantes, qualité

## Abstract

*In this paper, it is a question of analysing the weight of communication in the quality of the educational system in the secondary in Ivory Coast notably learning languages as well as of programmes which underlie them. Several approaches supported researches on the valuation of the educational systems. However, a diagnosis of these different approaches brings to light an absence of communicational approach and especially of contribution of stakeholders in this process. The theoretical approach which we approach here is that of participative communication with an inking on the theories of stakeholders. Generally speaking, study concerns a critical analysis of the representation of communication in the installation of re-form school in Ivory Coast to grab its involvements there. Specifically, it is a question of analysing link between concepts of communication-participation, and commitment-quality in the bet open it of re-forms school.*

**Keywords:** Communication, Commitment, Participation, Quality, Stakeholders

## Introduction

La Côte d'Ivoire est un pays dont le capital humain est la ressource essentielle et la force motrice de son développement. Et la valorisation de ce capital est tributaire de l'éducation et de la formation à travers un système éducatif parfaitement adapté aux réalités économiques et sociales du pays pour être à même d'en assurer le développement. Atteindre les objectifs d'une éducation tournée vers le développement a exigé de repenser à plusieurs reprises le système éducatif. Ces travaux ont été les fruits des choix politiques et des réflexions issues de séminaires : de plusieurs forums et colloques sur les réformes de l'éducation ailleurs et en Côte d'Ivoire. Cependant le diagnostic montre que le système éducatif a fait plutôt un bon quantitatif que qualitatif. Pour dire vrai, l'école ivoirienne souffre de la qualité de ses formations illustrées par l'inadéquation entre les visions de formation, et le niveau des langues enseignées. On constate aujourd'hui une généralisation d'études sur le processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement et des programmes aussi bien au primaire qu'au secondaire.

Par ailleurs, la question de la contribution de ces processus à l'amélioration continue de la qualité de la formation a été également abordée. On trouve dans la littérature abordant les questions de qualité de l'enseignement de nombreux travaux qui portent sur l'un ou l'autre de ces niveaux, on peut citer entre autres : Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer de A. Stumpf et P-A. Garessus (2017) ; Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité" ?, E. Chatel (2006) ; les trois niveaux influençant la qualité de l'enseignement L. Endrizzi (2014). N. Postiaux et A. Salcin (2009) qui présentent une démarche à la croisée entre l'évaluation des programmes (niveau des formations) et celle de l'enseignement (niveau de l'individu) ou C. Rege (2009) qui préconise une approche évaluative globale de la formation dépassant le simple recueil des avis des étudiants (niveau de l'individu). Si cette évolution peut laisser penser que le tabou de l'évaluation est en partie levé, se pose toutefois la question de la contribution effective de la communication aux processus d'amélioration continue de celle-ci d'une part et la contribution des parties prenantes dans ce processus d'autre part. Car la littérature semble inexistante à ce niveau.

Dès lors, peut-on inscrire la question de la qualité de l'enseignement des langues étrangères en Côte d'Ivoire dans le champ de la théorie de communication ? Quelles sont les implications possibles d'une telle approche ? Pour répondre à ces questions, il est important d'interroger l'environnement dans lequel ces différents enseignements ainsi que les réformes qui les accompagnent sont mis en place afin d'appréhender le rôle qu'aurait pu jouer la communication dans le processus. L'approche théorique que nous abordons ici est celle de la communication participative avec un encrage sur la théorie des parties prenantes. L'hypothèse de base est que la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens est la résultante de l'absence de la communication et de la contribution effective de toutes les parties prenantes dans la mise en place des différentes réformes sur l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire. De façon générale, l'étude porte sur une analyse critique de la représentation de la communication dans la mise en place des réformes de l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire pour y saisir ses implications. Spécifiquement, il s'agit d'une part, d'analyser le lien entre le concept de communication, la participation dans la mise en œuvre des réformes, l'engagement des enseignants et le niveau de langue des élèves d'autre

part. Pour mener à bien cette recherche, nous abordons d'abord l'approche méthodologique ensuite spécifions les approches théoriques, et enfin nous terminons par les résultats.

## **I. Approches méthodologiques : la collecte des données de l'échantillonnage**

Pour collecter les données susceptibles de cerner ce sujet, nous avons opté pour trois techniques suivantes : l'étude documentaire, l'entretien et le questionnaire. Les facteurs influençant la qualité de l'enseignement sont selon L. Endrizzi (2014 : 2) sont : l'établissement, les formations et les individus. Parmi ces facteurs, nous avons axé notre recherche sur les individus. Ce dernier maillon influence à son tour les deux premiers que sont l'établissement et la formation, notamment sa qualité. Dans le cas d'espèce, notre choix s'est porté sur les concepteurs des programmes à savoir : les gouvernants (autorités scolaires) et les destinataires de ces programmes qui sont les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. La population étudiée est composée d'un ensemble représentant ces acteurs : autorités scolaires, enseignants, élèves et parents d'élèves. L'enquête réalisée à Yamoussoukro a porté sur un échantillon de soixante individus. Les critères de choix sont : appartenir à la population ciblée, être disponible et marquer de l'intérêt pour l'étude. Aussi, avons-nous opté pour l'échantillonnage à choix raisonné à cause du nombre élevé de la population cible et des critères sus-mentionnés. Le plan de sondage est établi de la façon suivante : 04 inspecteurs de l'enseignement secondaire, 04 conseillers pédagogiques, 04 directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, 04 présidents de parents d'élèves, 04 syndicats de l'enseignement primaire, 40 enseignants de langues dont 10 par disciplines enseignées (anglais, français, allemand, espagnol). Au total, 60 personnes ont été enquêtées. Le temps d'échange était d'environ 15 à 20 minutes par personne interrogée. Le dépouillement a été fait à partir d'excel mais les graphiques n'ont pas sciemment été retenus.

## **2. Approches théoriques**

Pour une meilleure approche de notre travail, nous nous sommes basés sur les approches théoriques suivantes : l'approche qualitative de l'enseignement, l'approche participative de la communication et celle de la théorie des parties prenantes.

### **2.1. L'approche qualitative de l'enseignement**

On ne trouve pas dans la littérature un consensus unanime sur la définition de la qualité de l'enseignement et sur la manière de la mesurer L. Endrizzi (2014). Toutefois, nous retenons que la qualité de la formation se réfère à trois objets : le développement d'une culture qualité, d'une offre de formation de qualité et le soutien enseignement /apprentissage L. Endrizzi (2014) ; F. Hénard, (2010). L'écueil majeur dans l'évaluation de ces dimensions qui paraissent difficilement objectivables consiste à déterminer les critères et les indicateurs propres à chacune d'elles, en tenant compte des contraintes contextuelles. Il n'existe donc pas de « dimensions universelles de la qualité de l'enseignement » L. Endrizzi, (2014 : 29), ce qui implique d'utiliser une pluralité de méthodes dans une approche globale. Conscients de l'importance de cette approche, nous

avons centré notre travail sur l'analyse d'un dispositif isolé dont la validité repose sur sa capacité « à entraîner des changements » L. Endrizzi, (2014 : 30). L. Endrizzi (2014) met en exergue trois niveaux interdépendants d'influence sur la qualité de l'enseignement : l'établissement ou la conformité aux normes, les formations ou la contribution au développement professionnel et les individus ou le chemin vers la professionnalisation.

Nous avons opté pour ces trois niveaux d'analyse parce qu'ils constituent les piliers sur lesquels s'appuient l'analyse de l'évaluation et le point de départ de notre réflexion. L'intérêt de notre travail réside dans le fait que l'auteur a mentionné des contraintes sans pour autant les citer. Dans le cas spécifique de la Côte d'Ivoire, la contrainte fondamentale qui fait obstacle à la qualité de la formation est sans nul doute le contexte d'élaboration des réformes scolaires et donc des programmes, notamment les facteurs de communication et de participation.

## **2.2. L'approche participative de la communication**

L'approche participative de la communication D. Berrigan (1979) ; H. Mowlana, (1990) ; J. Servaes (1991) ; B. Nair et al. (1994), O. Ugboajah (1987) prône la démocratisation et la décentralisation de la lutte contre le sous-développement. L'appel de la théorie ou méthode de l'approche participative à la quête de la résolution de cette thématique épouse la démocratisation des idées émises dans un processus de développement. En effet, si la notion de communication requiert la notion fondamentale du feedback, cela sous-entend la contribution ou la collaboration des interlocuteurs à la recherche d'une solution commune auprès d'un sujet déterminé ou soulevé.

Dès lors, la participation active des gens est reconnue aujourd'hui comme une condition essentielle au processus de développement G. Bessette (2004). L'approche participative est fondée sur l'établissement d'un dialogue permanent entre populations et agents techniques, sur le respect mutuel et le principe du partenariat, ainsi que sur la reconnaissance du savoir-faire local. A ce titre, elle doit être considérée comme une méthodologie privilégiée d'intervention, qui permet la prise en charge progressive et concertée des actions de développement au niveau du terroir. Celle-ci suit une démarche caractérisée par le suivi-évaluation et l'analyse diagnostic qui débouche sur une prise en charge progressive des actions de développement par les populations et une appropriation du processus par l'ensemble des intervenants (population, agents techniques, autres), FAO (1995).

Basée sur l'instauration d'un dialogue services techniques/populations et fondée sur le concept de participation et de partenariat, l'approche participative n'est pas une fin en soi, mais un ensemble méthodologique qui contribue en réalité à modifier la perception du rôle de chacun des intervenants (Etat, services techniques, populations, etc.) dans la gestion et, à proposer un partage de responsabilités entre les différents partenaires. Dans ce contexte, elle suscite des changements individuels (mais aussi structurels) initiés de l'intérieur, de par la participation des bénéficiaires à l'élaboration des objectifs et des dispositifs (principe d'autodétermination). C'est dans ce sens que M.H. Boukhari (1997), cité par B. Yoda (2014 : 15) affirme que « le principe fondamental de la participation : c'est le partage de savoir et de pouvoir ». Il poursuit en ces termes (...) « Dans une

approche participative, la population n'est pas un gisement d'informations mais un partenaire avec qui il faut échanger et partager l'information utile... » «...la participation, c'est penser et faire **avec** et non **pour**, c'est la responsabilisation, la concertation et la négociation ». M. H. Boukhari (1997), cité par B. Yoda (2014 : 15)

A travers ces propos, nous découvrons que l'approche participative est un processus dynamique en ce sens qu'elle évolue dans le temps, en fonction des spécificités et des conditions locales. En outre, elle s'inscrit dans une vision plus globale, comme le souligne l'OCDE (1989), cité par B. Yoda (2014 : 15) « le développement participatif suppose davantage de démocratie, un plus grand rôle pour les organisations locales, une plus grande autonomie administrative, le respect des droits de la personne humaine, y compris les systèmes juridiques efficaces et accessibles... ». Tel que présenté, ce processus facilite la participation communautaire et renverse le sens de communication du « top-down » vers le « bottom-up » S.Waisbord (2002). Ainsi, la participation, en mettant l'accent sur les besoins et les façons de voir des individus et des groupes, devient le concept clé de la communication pour le développement.

### 2.3. La théorie des parties prenantes

Le choix de cette théorie semble opportun pour aborder le sujet de la qualité de l'enseignement dans nos formations scolaires. La théorie des parties prenantes, stakeholder theory, propose une approche participative de la conception de la stratégie, plutôt que d'envisager la stratégie dans la dimension unique de lutte contre la concurrence. Elle prône l'intégration de l'ensemble des partenaires à la démarche. C'est une conception fondée sur une négociation constructive où l'on s'arrange pour que chacune des parties prenantes trouve son intérêt à coopérer. C'est un modèle de gouvernance négocié et donc participatif. Une partie prenante, stakeholder en anglais, peut être définie comme "un porteur d'intérêt", c'est-à-dire n'importe quel acteur qui a un intérêt et donc qui joue un rôle dans la conception stratégique et le modèle de gouvernance. Le terme anglais de stakeholder a été choisi en opposition avec celui de shareholder, c'est-à-dire l'actionnaire. Là, le stakeholder a d'autres intérêts que de suivre uniquement la valeur du cours de l'action et des dividendes annuels. Toutes les approches de la stratégie ne s'inscrivent pas nécessairement dans le registre de la combativité. La théorie des parties prenantes prend le contre-pied des autres approches de la stratégie qui n'envisagent la concurrence qu'en termes de rivalité, et dont l'archétype est peut-être le modèle de l'avantage compétitif de Michael Porter.

Selon R. Freeman (1984 : 70), une partie prenante est « tout individu ou groupes d'individus qui peuvent affecter ou qui peuvent être affectés par la mise en œuvre des objectifs de l'organisation ». Le même auteur a confirmé que le terme de stakeholders fut utilisé pour la première fois en sciences de gestion en 1963 lors d'un mémorandum interne au Stanford Research Institute (RSI), dans lequel ce concept était défini comme «Those groups without whose support the organization would cease to exist» R.Freeman, (1984). A cet effet, la théorie des parties prenantes venait comme une alternative à l'approche actionnariale. Cette dernière signifie que les gestionnaires ont uniquement des obligations envers les actionnaires. Or, sous la lumière de la théorie des parties prenantes, les

organisations devaient avoir des obligations à l'égard d'une panoplie d'acteurs, c'est-à-dire que la valeur actionnariale est délaissée au profit de la valeur partenariale G. Charreaux et P. Desbrières (1998). Cette théorie vise donc à légitimer les intérêts de l'ensemble des acteurs au lieu de privilégier seulement des actionnaires T. Donaldson et E.P. Lee, (1995). Plus tard, R. Freeman (1999 : 233-236) a avancé que, « Si les organisations veulent être efficaces, elles accorderont de l'attention à ceux dont la relation peut affecter ou être affectée par la réalisation des objectifs de l'organisation. (...) Quel que soit l'objectif de la firme, la firme gèrera les relations qui sont importantes ». Dans cette perspective, la théorie est jugée également profitable pour le management de l'organisation dans la mesure où elle permet de faire face aux conflits engendrés par les divergences des attentes et des intérêts des différents acteurs.

En 2002, Pesqueux a distingué entre deux catégories de stakeholders : les contractuels et les diffus. Les premiers désignent les protagonistes en lien direct et déterminé avec l'organisation. Par contre, les deuxièmes sont représentés par les acteurs dont il n'y a pas autant de relation contractuelle, mais ils se situent autour de l'organisation. A la lumière de cette théorie, T. Donaldson et E.P. Lee (1995) et D. Moore (1999) ont considéré l'organisation comme une constellation d'intérêts coopératifs et concurrents. En conséquence, l'équilibre entre les intérêts des stakeholders permet le maintien de la coopération et l'aboutissement à la performance M. Clarkson, (1995). D'après J-P Gond et S. Mercier (2004), la théorie des parties prenantes est à la fois managériale et éthique.

Bref, la question centrale de la théorie des parties prenantes est celle qui a été affirmée par R. Freeman (1984) : « who and what really matters ? ». En termes différents, cette théorie consiste à déterminer préalablement les individus et les groupes d'individus auxquels le manager doit être beaucoup plus attentionné, ensuite elle consiste à définir leurs intérêts et leurs attentes dans la vie d'une organisation.

La théorie des parties prenantes suppose alors la détermination des parties prenantes d'une entité organisationnelle et de leurs intérêts, ainsi que des opportunités et des menaces qu'elles présentent, afin de les intégrer dans la prise de décision organisationnelle R. Freeman, (1984). Un point semble important à discuter dans cet article, tous les acteurs de l'école ivoirienne sont-ils pris en compte dans la liste des stakeholders. Ces acteurs seraient-ils réellement concernés par le bon fonctionnement et la qualité de la formation ? Après ce bref aperçu de l'approche théorique, nous abordons l'approche méthodologique dans la seconde partie.

### **3. Bref aperçu des pratiques éducatives dans le système éducatif ivoirien**

Le système éducatif ivoirien a connu de nombreuses étapes dans son évolution depuis ses origines jusqu'à nos jours. L'enseignement traditionnel hérité de la colonisation était fondamentalement axé sur des contenus extravertis dont l'objet était l'oblitération de la culture et de la société ivoirienne et la valorisation de la culture occidentale. Ainsi les contenus des programmes enseignés étaient inspirés des cultures étrangères et particulièrement de celle de la France. C'était à la vérité une formation utilitaire pratique dont la finalité était la recherche d'une main d'œuvre prête à l'usage au service de la métropole. De cet enseignement colonial, les autorités ivoiriennes ont, après les

indépendances, fait le choix de programmes encyclopédiques à l'instar des autres Etats indépendants en y insérant un sommaire de formation scientifique et technologique. Puis, successivement les autorités éducatives optent pour l'enseignement rénové de 1963 à 1970, le programme d'éducation télévisuelle de 1971 à 1982 et les programmes de souveraineté de 1982 à 2002. Il faut rappeler que le choix des programmes par contenus au lendemain des indépendances, qui privilégiait la démarche du leadership directif de l'enseignant et qui accordera par la suite une place aux thématiques portant par ailleurs sur les peuples africains et à leurs spécificités socio-culturelles, présente des faiblesses que l'introduction des programmes par objectifs, à partir des années 1993-1994, ambitionne de corriger. Toutes les réformes mises en œuvre depuis les indépendances, comme on peut le constater, visent à faciliter l'insertion des apprenants dans leur milieu et à les préparer à la vie active.

La pédagogie par objectifs, qui s'inscrit dans cette vision, procède par l'enseignement de contenus disciplinaires décomposés et hiérarchisés en micro-unités et s'intéresse au comportement basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant : l'apprenant est passif et reproduit les contenus décontextualisés. Les Programmes Par Objectif (PPO) pécheront ainsi par l'absence de contextualisation dans sa pratique. On remarque que les résultats ne sont pas meilleurs. Elaborés à partir de 1960 avec un taux de 69,84 %, les résultats n'ont plus atteint 50 % après 1990. Ils sont même descendus à 13,39 % en 1994. Au total, des résultats caractérisés par une extrême faiblesse et une instabilité constante. Un tel système qui, malgré tant d'investissements consentis, a produit d'aussi importants déchets méritait d'être repensé.

En 2002, la Côte d'Ivoire dans le souci de rendre son système éducatif plus performant a opté pour l'approche par compétence (APC) à travers la formation par compétence (FPC). Mais en 2020, le constat révèle de nombreux dysfonctionnements dans la mise en œuvre de la FPC. Inspection Générale (2010) et I. Kourouma (2010)

Il a été constaté que la démarche utilisée fut dirigiste. Elle ne fut pas précédée d'une sensibilisation des acteurs : enseignants, chefs d'établissements, parents d'élèves, etc. Alors que nous vivons dans un monde en perpétuel changement. Les organisations, les populations et les États sont contraints de se soumettre à des réformes s'ils veulent se développer ou survivre. Et ceux qui ont à charge ces réformes sont obligés de se donner des capacités de management s'ils veulent réussir leur implantation.

Quand une réforme vient corriger les dysfonctionnements dans les pratiques, les personnes qui la vivent sont intéressées par elle. Avec ces personnes, la réforme a des chances d'aboutir à un changement. Dans le pilotage du changement, Pierre Colletterte et ses collaborateurs, M. Lauzier et R. Schneider (2013 :138), confirment que « si le changement proposé correspond à la perception que les destinataires se font des besoins et des attentes de la clientèle, il leur paraîtra alors adapté. Dans le cas contraire, le nouveau mode de fonctionnement leur paraîtra inopportun et ils pourraient chercher à y faire obstacle ».

Dans le système éducatif ivoirien, le changement intervenu n'a pas apporté une amélioration significative dans les pratiques. Aussi, les enseignants qui ne voyaient pas en quoi la FPC était une réponse à leur préoccupation l'ont rejetée. De ce qui précède, il importe de se demander si l'approche pédagogique utilisée par les enseignants dans la

formation des apprenants en générale et dans la didactique des langues en particulier améliore le niveau de langues des apprenants. Les résultats de l'enquête nous éclaireront davantage.

#### **4. Résultats**

L'analyse des résultats de cette étude et leur discussion portent sur les éléments suivants :

- la place de la participation et de la communication dans les reformes pédagogiques en Côte d'Ivoire ;
- la conséquence de l'absence de cette communication et la contribution des parties prenantes dans la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens.

##### **4.I. La place et la participation de la communication dans les reformes pédagogiques**

###### **4.I.I. Au niveau de la participation**

L'analyse sur la participation a porté sur les aspects suivants : participation au reformes pédagogiques, appréciation du niveau de participation, la prise en compte des points de vue des différentes parties prenantes.

Au niveau de la participation au reformes pédagogiques les réponses sont mitigées. C'est à dire, «Oui » à 100 % pour l'ensemble directeurs d'écoles (collèges et lycées), les enseignants, les conseillers pédagogiques et « Non » à 100% pour les parents d'élèves et les élèves qui affirment n'y avoir jamais participé. Pour justifier leurs propos, ils disent n'avoir jamais été consultés. Et, par ailleurs, à aucun moment ils n'ont été associés dans la conception de contenus de programmes de langue et dans le choix des contenus de livres enseignés.

Les répondants ont dit « Oui » parce que lors de l'acquisition de leurs aptitudes pédagogiques à la pratique de l'enseignement des langues, ils reconnaissent avoir été au moins une fois formés aux outils pédagogiques et avoir été familiarisés à certains contenus enseignés en ce qui concerne les langues. Et donc en tant que récipiendaire. Par ailleurs, cette participation a consisté souvent dans la formulation des critiques sans issues au cours des conseils pédagogiques et adressées aux antennes pédagogiques à l'endroit de la tutelle.

En ce qui concerne l'appréciation du niveau de participation dans le choix des méthodes pédagogiques et de ouvrages, environ 90% des personnes enquêtées affirment que leurs participation et leurs contributions en tant qu'acteurs et garants de l'enseignement des langues ne sont pas pris en compte. Pour justifier cette attitude de la tutelle, certains y voient des raisons politiques et/ou idéologiques tandis que d'autres y voient des questions économiques. Pour appuyer leurs propos, ils évoquent l'existence d'une commission nationale chargée de la question pédagogiques et du choix des ouvrages pour le compte des gouvernants à travers le ministère de tutelle.

En définitive environ 80 % des enquêtés pensent qu'il est nécessaire à défaut d'obtenir la participation de tous, que les représentants de chaque groupe d'acteurs y participent en y contribuant effectivement.

#### **4.1.2. Au niveau de la place de la communication et du changement de comportement**

La place de la communication à ce niveau concerne la connaissance qu'on les parties prenantes sur les formes pédagogiques existantes dans l'enseignement secondaire. A ce niveau l'ensemble des directeurs d'écoles (collèges et lycées), les enseignants, les conseillers pédagogiques, les représentants des parents d'élèves et les syndicats d'enseignants enquêtés ont reconnu être informés à 100%. Cependant, les apprenants affirment le contraire avec un taux de 0%.

Au niveau du changement de comportement des enseignants attendu, 100 % des enquêtés pensent que leur implication à la mise en place des programmes pédagogiques est conditionnée par leur participation effective. Car selon eux, le choix des programmes, des contenus des livres doit s'opérer en tenant compte de leur avis. Autrement dit, il n'a jamais existé de véritables politiques de communication à même de susciter l'adhésion et l'implication de toutes les parties prenantes autour du projet de l'enseignement des langues dans le secondaire en Côte d'Ivoire.

#### **4.2. Les conséquences de l'absence de communication et la contribution des parties prenantes sur la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens**

L'absence de la communication et de la contribution des parties prenantes affectent les méthodes de choix du contenu des programmes, les méthodes d'enseignement, le choix des livres et le niveau des langues des élèves. A titre d'illustration, 60 % des personnes interrogées estiment que le fait d'exclure toutes les parties prenantes y est pour quelque chose dans la baisse du niveau de langue des élèves. Même si 40% rejettent la faute aux enseignants dont le niveau laisse parfois à désirer.

Par ailleurs, rien que pour l'enseignement de l'anglais, six livres sont au programme, dont quatre au premier cycle : « *Go for english* », « *Let keep in touch* », « *English for all* », « *English for studies* » au premier cycle et deux livres au second cycle : « *Go for english* » et « *Four a head* ». Ces différents supports s'adosent sur trois approches pédagogiques différentes : « *PPO : Approche Par Objectif* », « *FPC : Formation Par Compétence* », « *APC : Approche Par Compétence* ». Ainsi, chaque enseignant s'accroche à une approche en fonction de sa formation de base. A la fin, deux tendances se dégagent sur le niveau de langue des apprenants : 80% des personnes enquêtées pensent que le niveau de langue est très bas tandis que 20% pensent que le niveau est moyen.

### **5. Discussion**

La discussion se fera en fonction des deux aspects évoqués dans la présentation des résultats.

#### **5.1. La place et la participation de la communication dans les réformes pédagogiques.**

Dans l'implantation d'une réforme notamment pédagogique, le véhicule communication est très vital. Et pourtant, elle avait été négligée dans le cas ivoirien. La

communication dans une réforme surtout éducative ne se limite pas à la seule diffusion d'informations. Elle se doit d'être plus situationnelle et opérationnelle. Autrement dit, toutes les paroles, tous les gestes et faits des agents porteurs du changement en font partie.

Dans le contexte de l'évaluation interne de la FPC, I. Kourouma (2010 : 166), il a été constaté que la communication avait été pratiquement inexistante. Ignorance des enseignants, des syndicats, des équipes de direction des établissements, des autres ministères chargés d'éducation, etc. Alors que « la communication est beaucoup plus importante durant la mise en œuvre de tout projet, car la communication dans l'abstrait, en l'absence d'actions concrètes ne vaut pas grand-chose ». Une intensification de la communication durant la mise en œuvre du projet aurait permis de comprendre le bien-fondé de la réforme, de prendre en compte les avis et contributions des acteurs et partenaires du système éducatif pour avoir leur soutien.

Tout le projet a été piloté sans tableau de bord. L'absence d'un comité de pilotage n'a donc pas permis de rallier les différentes parties de manière consensuelle et d'assurer à toutes les opérations des chances de réussite et d'efficacité. La conduite de ce projet n'a fait que multiplier les résistances, P. Jonnaert (2012).

En Côte d'Ivoire, les agents du changement ont commis beaucoup d'erreurs favorisant par essence des résistances. Ils ont ignoré qu'un changement ne s'opère pas de manière linéaire ; il subit selon P. Collerette trois phases (2013 :138): la cristallisation, la transition et la décristallisation ou la ritualisation.

Une chose était de remettre en cause l'ancien programme (période de cristallisation), mais une autre est de comprendre et d'adopter le nouveau. Et là, ils ont oublié que le fait d'être dans cette situation, c'est de demander aux enseignants de réapprendre. D'où, le besoin d'encadrement et de formation. Ce moment est déstabilisateur et très difficile pour les enseignants qui croyaient en certaines valeurs et se sentaient pratiquement dépossédés de leurs acquis. Et s'ils n'y voient pas leur intérêt, c'est une confusion qui s'installe risquant de les amener à l'abandon (période de Transition). Remise en cause par les porteurs de la réforme.

L'engagement avec les parties prenantes constitue l'essence même de la responsabilité sociale E. R. Pedersen (2006). Un tel engagement a été défini par l'Institute of Social and Ethical Accountability comme étant « le processus qui vise à obtenir les points de vue des parties prenantes sur leur relation avec une organisation, d'une manière qui puisse, de manière réaliste, les provoquer » A. Cumming, (2001 :45). Les stratégies d'engagement vont de la dissémination d'information à partir de la publication de rapports détaillés, à des formes plus interactives d'engagement, parmi lesquelles les « dialogues avec les parties prenantes » J. Burchell et J. Cook (2006). Pour S. Waddock (2001), ceux-ci correspondent à des stratégies d'engagement basées sur des processus de responsabilité mutuelle, de partage d'information, de dialogue ouvert et respectueux et sur une volonté permanente à résoudre les problèmes. Il est donc important de savoir si les autorités ivoiriennes ont vraiment à l'idée ou la volonté de résoudre le problème de l'école ivoirienne. Sur la question, un silence absolu règne entre les parties prenantes notamment entre le ministère de l'éducation nationale, les enseignants et les parents d'élèves.

## 5.2. Les conséquences de l'absence de communication et la contribution des parties prenantes sur la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens.

En ce qui concerne les questions de la qualité des réformes pédagogiques et les contenus des programmes enseignés depuis le système traditionnel à l'apprentissage par compétence, l'enquête a relevé une absence de partage d'informations, de dialogues ouverts et respectueux et une volonté permanente de résoudre la question par des stratégies d'engagement basées sur le processus de responsabilité mutuelle. En général, le niveau d'engagement avec les parties prenantes dépend de divers facteurs. Il s'agit en outre du degré d'identification et d'inclusion, l'ouverture à la discussion, la tolérance envers les points de vue, l'équité entre les parties prenantes, et la transparence dans les processus décisionnels. Pour ce qui concerne son opérationnalisation il est influencé par la conscience, la capacité et la volonté des gouvernants d'une part, ainsi que le consensus existant à la fois entre les parties prenantes et les gouvernants d'autre part. E. R. Pedersen (2006).

En fonction de ces objectifs, la communication pourrait donc offrir un ensemble de mécanismes (formels ou informels) favorisant les possibilités d'un échange au terme duquel chacun des acteurs aura le sentiment d'avoir atteint son objectif d'information et d'écoute de l'autre. J.-P. Citeau et B. Yvan, (2008 :174). Au-delà de la transmission d'information, elle met en place par le projet à destination des parties prenantes, un instrument essentiel de cohésion et de motivation. La communication s'exerce entre toutes les personnes d'un même projet pour l'atteinte des objectifs dans une communication d'attitudes, de pensée et d'intérêts.

Le discours sur la qualité de langues des élèves s'oriente de plus en plus vers la responsabilité pédagogique, et vers toutes les actions qui y sont liées. La compréhension et l'adhésion des parties prenantes à ces actions sont primordiales ; le rôle de la communication sur la qualité de l'enseignement et des langues est alors claire et facile à comprendre : faciliter cette démarche de compréhension et d'adhésion. Ainsi, elle facilite les conditions de la formulation de l'acte préparatoire au changement d'attitude et de comportement R.P. Abelson et al. (1968). Plusieurs possibilités sont offertes pour y parvenir tant que la volonté y est. En pratique, il y a une grande variété d'appréciations du concept de la notion de qualité de l'enseignement avec les parties prenantes J. Burchell et J. Cook, (2008). Ils peuvent donc prendre une multitude de formes, allant des techniques de groupes restreints (groupes focus, tables-ronde, ateliers) aux panels d'experts et techniques de consultation (entretiens face-à-face, appels téléphoniques), en passant par des enquêtes via questionnaires (par courrier postal, téléphone ou Internet), A. Cumming (2001). Comme l'a montré A. Cumming, en se basant sur l'échelle de participation citoyenne, chacune de ces formes correspond à des degrés divers de participation. Voilà donc autant de techniques sous utilisées ou mal utilisées ou tout simplement pas du tout utilisées par les gouvernants. Il est donc clair que ces différentes réformes ne puissent pas porter leurs fruits et que le niveau de langue des élèves se trouve conséquemment affecté (très bas). L'hypothèse selon laquelle la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens est la résultante de l'absence de la communication et de la contribution effective de toutes les parties prenantes dans la mise en place des différentes réformes sur l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire est donc vérifiée.

## Conclusion

Cet article porte sur une analyse du poids de la communication dans la qualité du système éducatif au secondaire en Côte d'Ivoire notamment dans l'apprentissage des langues ainsi que les programmes qui les sous-tendent. L'hypothèse de base était que la qualité du niveau de langues des élèves ivoiriens est la résultante de l'absence de la communication et de la non contribution effective de toutes les parties prenantes dans la mise place des différentes reformes sur l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire. Spécifiquement, il s'est agi d'analyser le lien qu'il y a entre la communication, la participation des parties prenantes notamment les enseignants dans la conception et la mise œuvre des reformes pédagogiques, leurs engagements et le niveau de langue des élèves. Les résultats de l'enquête montrent que sur les questions des reformes, le ministère de l'éducation nationale n'a jamais voulu jouer la carte du partage de l'information, de l'écoute et du dialogue qui engagent l'ensemble des parties prenantes dans la mise en œuvre des nouvelles reformes pédagogiques et l'amélioration des compétences des apprenants.

Cependant, il est important de noter qu'une gestion basée sur les intérêts des stakeholders de l'école facilite la participation et l'engagement des enseignants d'une part, contribue à l'amélioration de leurs performances pédagogiques et la compétence linguistique des apprenants d'autre part. Car la création de la valeur au niveau scolaire est fortement corolaire à la satisfaction des attentes des parties prenantes. C'est pourquoi nous suggérons que chacune des variables telles que « les stratégies d'engagement », « la responsabilité mutuelle », « le partage d'information », « le dialogue ouvert et respectueux » et « la volonté permanente à résoudre les problèmes » puissent se décliner en indicateurs de performance, références qualitatives pour mieux apprécier l'approche participative et le modèle des parties prenantes. Les résultats de l'enquête montrent implicitement que certaines variables exogènes telles que la « compétence de l'enseignant », la « disponibilité d'une bibliothèque », la « disponibilité de l'élève » et son « ouverture à la lecture » sont également déterminantes.

## Références bibliographiques

- Berrigan, D. 1979. Controversy: Too heavy a price, *Index on Censorship* 1/ 1979. 38-40.  
Consultable à <https://doi.org/10.1080/03064227908532997/>.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/03064227908532997>.
- Bessette, G. 2004. *Communication et participation communautaire : Guide pratique de communication participative pour le développement*, les presses de l'Université Laval.
- Burchell, J. & Cook, J. 2006. It's good to talk? Examining attitudes towards corporate social responsibility dialogue and engagement processes, *Business Ethics* 15 (2), 54-170.  
Consultable à <https://philpapers.org/rec/BURIGT>, Consulté le 08 mars 2018.

- Chatel, E. 2006. *Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité" ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires*, Éducation et sociétés 2006,2(18).
- Citeau, J-P. Barel, Y. 2008. *Gestion des ressources humaines, Principes généraux et cas pratiques*, Collection Université.
- Cumming, A. 2001. *The difficulty of standards, for example in L2 writing*. University of Toronto, In T. Silva & P. Matsuda (Eds.), 209-229.
- Cumming, A. 1995. *Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation*. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essay on research and pedagogy* Norwood, NJ: Ablex, 375-397.
- Donalson, T. et Lee, E. P. 1995. « *The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications* », *Academy of Management Review*, Vol. 20, (1), 65-91.
- Endrizzi, L. 2014. *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFE, (93), 1-44.
- FAO. 2002. *La communication pour le développement ; Manuel Guide méthodologique d'élaboration d'une stratégie de communication Multimédia*, Rome.
- FAO. 2005. *An Approach to Rural Development: Participatory and Negotiated Territorial Development* (PNTD), Rome, FAO.
- Freeman, R. E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Editions Pitman.
- Freeman, R. E. 1994. « *The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions* », *Business Ethics Quarterly*, Vol. 4(4), 409-421.
- Freeman, R. E. 1999. « *Divergent Stakeholder Theory* », *Academy of Management Review*, Vol. 4(2), 233-236.
- Forest, L. 2009. « *Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique* ». In Romainville Marc (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck. 15-34.
- Fox, E. & Waisbord, S. 2002. *Latin Politics, Global Media* Austin, (eds.), TX: University of Texas Press.
- Gerard, C. et Desbrières, P. 1998. « *Gouvernance des entreprises : valeur partenariale contre valeur actionnariale* », *Finance Contrôle Stratégie*, Vol. 1(2), 57-88.
- Hamid, M. Wilson, L. 1990. *The Passing of Modernity: Communication and the Transformation of Society*. New York, NY: Longman.
- Max, C. 1995. « *A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance* », *Academy of Management Review*, Vol. 20(1), 92-117.
- Mercier, S. & Gond, J-P .2004. « *Les théories des parties prenantes : une synthèse critique de la littérature* », *Congrès de l'AFGRH*, Montréal.
- Moore, D. Sabatier, C. et al, 1999. *Linguistic landscape and Language Awareness*, In D. Gorter & E. Shohamy (éds). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, LEA/Routledge, 253-269.
- Rege, C. N. 2009. « *Educational development in Higher education. An Interdisciplinary Framework* », in J. Fanghanel, N. Rege Colet & D. Bernstein (Eds.), London

- Scholarship of Teaching and Learning 7th International Conference (2008) Proceedings, vol. IV, City University of London.
- Servaes, J. 1991. *Toward a new perspective for communication and development*, In Casmir, F.L., *Communication in Development*, Norwood (New Jersey, É.-U.), Ablex Publishing Corporation.
- Stumpf, A. et Garessu, P-A. 2017. Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer? RIPES: Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Consultable à URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1196>.
- Ugboajah, O. 1987. Implications culturelles de la communication en Afrique. *Revue Tiers Monde*, III, 595-600.
- Waddock, S. 2001. *Créer une responsabilité d'entreprise : principes fondamentaux pour rendre la citoyenneté d'entreprise réelle*. *Journal of Business Ethics*, volume 50, 313-327.
- Yoda, B. 2004. *Montage et gestion participative des projets de développement rural : Outils et Méthodes d'intervention*, mémoire de troisième cycle en agronomie, Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès, Maroc.

# La superstition et le rationalisme comme système dualiste de valeurs dans *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain

Mawuyra Gli

University of Cape Coast (Ghana)

mgli@ucc.edu.gh/ eyragli@yahoo.co.uk

&

Sylvester Petrus Krakue

University of Cape Coast (Ghana)

skrakue@ucc.edu.gh/ krakuesylvester@haoo.com

## Résumé

*Publié en 1944, Gouverneurs de la rosée est le fameux roman posthume de l'écrivain engagé Jacques Roumain. Le défi à relever dans ce roman est comment mettre fin à la sécheresse. Ainsi, l'intrigue de l'histoire est constituée des différents efforts employés par les habitants de Fonds-Rouge d'un côté et celui déployé par Manuel de l'autre côté pour venir à bout du problème de la sécheresse. La présente étude cherche à mettre à nu les perspectives superstitieuse et rationaliste en tant que moyens pour résoudre le problème d'eau engendré par la sécheresse à Fonds-Rouge. L'étude est conduite à partir des données textuelles recueillies du texte romanesque retenu dans le cadre de notre étude. L'étude, va également bénéficier de la théorie de l'étude comparée afin d'arriver à une conclusion sur des parallélismes et des contrastes existant dans Gouverneurs de la rosée de Jacques Roumain. Elle finira par établir un lien entre la théorie de la libération par la grâce (selon laquelle l'homme ne se libère que par la grâce de Dieu) et celle de l'auto libération (selon laquelle l'homme est source de sa libération et de son épanouissement).*

**Mots-clés :** Eau, Gouverneurs de la rosée, Rationalisme, Sécheresse, Superstition, Thèse.

## Abstract

*Published in 1944, Gouverneurs de la rosée is the posthumous masterpiece of the famous writer, Jacques Roumain. The main issue raised in this novel is how to end the problem of drought in Fonds-Rouge. The plot of the story is, therefore, made up of the different attempts made by the people of Fonds-Rouge on one hand and Manuel on the other hand to bring an end to the problem of drought that bedeviled the population of Fonds-Rouge. This study seeks to expose superstitious and rationalist perspectives as means of solving the water problem caused by the drought in Fonds-Rouge. The study is carried out using textual data collected from the chosen text for this study. The study will also benefit from the comparative theory of literature in order to draw a parallel and a contrast between opinions expressed by Jacques Roumain in Gouverneurs de la rosée. The study, would finally establish a link between the theory of liberation by grace (according to which man is liberated only by the grace of God) and that of self-liberation (according to which man is the source of his own liberation and development).*

**Keywords :** Drought, masters of the dew, Rationalism, Superstition, Thesis, Water

## Introduction

*Gouverneurs de la rosée* est un genre de roman qu'on peut qualifier de roman à thèse (Krakue 2011). Suleiman (1983 : 14) définit le roman à thèse comme : « Un roman réaliste (fondé sur une esthétique du vraisemblable et de la représentation) qui se signale au lecteur principalement comme porteur d'un enseignement, tendant à démontrer la vérité d'une doctrine politique, philosophique, scientifique ou religieuse. » De cette définition, on peut confirmer qu'un roman à thèse est le genre de roman qui cherche à illustrer une théorie, des idées, à défendre une thèse à travers une histoire. Bref, c'est le genre de roman qui cherche à confirmer une thèse ou à réfuter une autre. Pourtant, une thèse c'est une proposition, une théorie, une opinion que l'on tient pour vraie et que l'on s'attache à défendre. (<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/these/>)

A en croire Suleiman S. (1983 : 14-17), l'un des plus importants traits qui distinguent les romans à thèse d'autres genres est que « les romans à thèse formulent eux-mêmes, d'une façon insistante, conséquente et inambiguë, la (ou les) thèses qu'ils sont censés illustrer ». Ainsi, qu'est-ce qui fait d'un roman, un roman à thèse ? En d'autres termes ; par quels critères reconnaît-on un roman à thèse ? Suleiman nous offre volontiers la réponse. Selon Suleiman S. (1983 : 72-78), il existe trois (3) critères spécifiques qui permettent de distinguer les romans à thèse à l'intérieur de la catégorie plus large du roman réaliste. Ces critères sont les suivantes :

- la présence d'un système de valeurs inambiguë dualiste ;
- la présence implicite d'une règle d'action adressée au lecteur ;
- la présence d'un intertexte doctrinal ; c'est-à-dire, l'existence d'une doctrine ou d'un système de pensée spécifique en dehors du texte romanesque et qui fonctionne comme contexte intertextuel.

Ainsi, hormis la présence de ces trois éléments énumérés ci-haut dans un roman, ce roman est hors du domaine des romans à thèse. Ce qui nous préoccupe dans la présente étude c'est le premier critère mentionné plus haut : la présence d'un système de valeurs inambiguë dualiste. Qu'est-ce qui remplit ce critère dans *Gouverneurs de la Rosée* de Jacques Roumain ? Dans ce respect, épousons le point de vue de Krakue S. P. (2011 : 400) qui pense que les deux systèmes de valeurs dans *Gouverneurs de la rosée* sont le rationalisme et la superstition. Selon lui « il y a dans le roman (c'est-à-dire *Gouverneurs de la rosée*) un système dualiste de valeurs : le rationalisme représenté par Manuel et la superstition représentée par les habitants de Fonds-Rouge. » Ce qui fera l'objet de notre étude est donc ces deux notions (le rationalisme et la superstition). Nous œuvrerons à établir un parallèle entre ces deux concepts en vue de démontrer combien ils constituent des tentatives à éradiquer le problème de la sécheresse à Fonds-Rouge. Tout d'abord, essayons de saisir le sens de ces deux concepts.

### I. Apport des concepts superstition et rationalisme dans *Gouverneurs de la rosée*

Selon *La Toupie*, la superstition : « est une croyance irraisonnée qui donne à un évènement fortuit, à une situation particulière, à certains signes, à un objet ou à un geste

anodin, un pouvoir surnaturel qui peut être interprété comme un présage ou comme ayant une influence magique sur notre vie. » La même source nous fournit une deuxième définition considérée comme sens figuré du mot superstition. Elle est la suivante : « une superstition est une attention exagérée, méticuleuse, que l'on porte à des détails plutôt qu'au sens ». (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Superstition.htm>). Ces deux définitions oscillent à notre sens vers une même réalité : la croyance ou confiance aveugle à une réalité ou à une force (naturelle ou surnaturelle). L'être humain ne fait plus recours à sa faculté de raisonnement dans de telle situation.

Qu'en est-il du mot rationalisme ? *La Toupie* définit le rationalisme comme : « un mode de pensée selon lequel tout ce qui existe a une explication rationnelle et peut être décrit par la raison humaine ». Toujours selon *La Toupie*, le rationalisme est aussi « une attitude de l'esprit qui n'accorde de valeur ou de confiance qu'au raisonnement ». (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Rationalisme.htm>). Nous pouvons ainsi affirmer que le rationalisme prône l'usage de la raison dans toutes les activités de connaissance. Cette vision s'oppose à celle dite superstitieuse qui prône une croyance irraisonnée aux choses, à un phénomène ou à n'importe quelle réalité (matérielle ou spirituelle).

Notons de prime abord que le défi qui se pose dans *Gouverneurs de la rosée* est la recherche de solution au problème de la sécheresse qui ravage les habitants de Fonds-rouge. Ainsi l'action dans le roman en question est construite autour des efforts déployés par les habitants de Fonds-Rouge tout d'abord et après, celui déployé par Manuel dès son retour de Cuba dans le simple but de mettre fin à leur misère (le problème d'eau). Alors que les habitants de Fonds-Rouge ont essayé de résoudre le dit problème en offrant des sacrifices à des divinités, à des puissances occultes ou surnaturelles (Krakue 2011) ; Manuel lui, s'exprime en faux contre cette prise de position et pense plutôt que « l'homme est le boulanger de la vie » (p. 84). Dans les lignes qui suivent, nous tâcherons de mettre plus de lumière sur ces deux prises de position divergentes.

## **2. Démarche superstitieuse comme tentative pour enrayer la sécheresse**

Elle déclare : « nous mourrons tous....nous mourrons tous : les bêtes, les plantes, les chrétiens vivants, o Jésus Maria la Sainte Vierge ». (p. 11). Alors la première question qui vient à l'esprit de tout un lecteur est la suivante : qu'est-ce qui pousse Délira Délivrance à émettre ces propos ? A notre avis la réponse est la suivante ; l'ampleur ou l'intensité de la sécheresse. Ce qui est un peu choquant est que malgré le constat de Délira Délivrance, elle n'est pas en mesure de proposer des solutions concrètes face à la misère des habitants de Fonds-Rouge. Son Mari Bienaimé tente de trouver la cause et la solution de la misère ou de la poussière. Selon lui puisque c'est Dieu qui est le créateur de l'univers terrestre y compris les habitants de Fonds-Rouge ; il est ainsi raisonnable à son avis de dire que c'est seul le bon Dieu qui détient la solution à leur problème. En s'adressant à sa femme, il dit :

Le Seigneur, c'est le créateur, pas vrai ? Réponds : le seigneur, c'est le créateur du ciel et de la terre, pas vrai ? ... eh bien la terre est dans la douleur, la terre est dans la misère, alors, le Seigneur, c'est le créateur de la douleur, c'est le créateur de la misère. (p. 12)

De cette citation nous notons la prise de position de Bienaimé : l'homme est sans remède devant le malheur. Le seul support que l'homme a au temps des malheurs est Dieu. Dieu est pour ainsi dire la source de l'épanouissement de l'être humain d'après le couple Bienaimé. D'après le couple et la plupart des habitants de Fonds-Rouge, c'est Dieu qui s'occupe du sort du Nègre. Cette position est celle d'Annaïse qui dit à Manuel : « Jésus Marie la sainte Vierge, pour nous autres malheureux la vie est un passage sans miséricorde dans la misère. Oui, frère, c'est comme ça : il n'y a pas de consolation » (p. 29) et ensuite à la page 84, elle continue ses lamentations et ses paroles de résignation : « à nous autres, c'est la vie qui nous pétrit » (p. 84) et à la même page elle déclare : « mais qu'est-ce qu'on peut faire, on n'est pas sans secours et sans remèdes devant le malheur ? C'est la fatalité, que veux-tu » (p. 84). Ayant en tête cette pensée le couple Bienaimé, Annaïse et par extension les habitants de Fonds-Rouge agissent par l'intermédiaire de la prière. Pensant que l'eau et la sécheresse sont des créations de Dieu et des forces surnaturelles, les habitants se sont tournés vers le surnaturel. Qu'est-ce qu'ils ont fait en vue de sortir de la misère qui les encombre ? « Une seule chose » (p. 83) ; dit Manuel. Et quelle est cette chose ? Manuel s'y ajoute : « crier votre misère au loa, offrir des cérémonies pour qu'ils fassent tomber la pluie ». (p. 83). Mais en fin du compte, quelle est la conséquence de toutes ces démarches ? La réponse est là sous nos yeux : «...tout cela ça c'est des bêtises et des macaqueries. Ça ne compte pas, ça, c'est inutile et c'est un gaspillage » (p. 83).

Tous ces points qui précèdent sembleraient confirmer un fait important : les prières et les sacrifices ne sont que des faux pas et sont des démarches inappropriées à entreprendre en vue de mettre fin au problème de l'eau engendré par la sécheresse. D'ailleurs, le narrateur met le lecteur en garde dès le début du roman. Le narrateur déclare :

Mais c'est inutile, parce qu'il y a si tellement beaucoup de pauvres créatures qui hêlent le bon Dieu de tout leur courage que ça fait un grand bruit ennuyant et le bon Dieu l'entend et il crie : quel est, foutre, tout ce bruit ? Et il se bouche les oreilles. C'est la vérité et l'homme est abandonné. (p.11)

A en croire le narrateur, il est inutile d'implorer Dieu dans de tels cas, car il est sourd aux cris de désespoir des habitants. Du coup, il devient abondamment clair que toutes les tentatives des habitants de Fonds-Rouge (prière au loa, supplier les divinités) pour enrayer la sécheresse se soldent par l'échec total. C'est ainsi que nous lisons sous la plume de Krakue S. P. (2011 : 132) que « le dénouement à cette première tentative est un échec. Ce qui explique que la situation finale à l'issue de ce premier procès restera toujours : une situation de sécheresse. Rien n'a changé puisqu'il n'y a pas eu de transformation ». Jacques Roumain, semble demander implicitement à l'Homme par l'intermédiaire du narrateur, de se diviniser, de s'attribuer une parcelle de divinité, de s'autodéterminer pour faire face à ses problèmes. Puisqu'il n'a pas eu de transformation ; que faut-il faire ? C'est à ce point qu'intervient Manuel pour mettre en pratique ses expériences et leçons apprises lors de son séjour à Cuba. De ce fait, nous allons mettre en exergue dans les paragraphes qui suivent, la démarche rationaliste comme tentative pour enrayer le problème de la sécheresse à Fonds-Rouge.

### 3. Démarche rationaliste comme tentative pour enrayer la sécheresse

A en croire Krakue S. P. (2011 : 404) : « les habitants, eux, ont échoué parce qu'ils n'ont pas appliqué la bonne méthode. Ils s'en sont remis aux forces occultes ». Alors, que devrait être la bonne méthode ? Analyser les choses d'une manière rationnelle, à notre avis, devrait être la bonne méthode. Ce changement de stratégie de la part de Manuel n'implique pas qu'il n'a pas de respect pour les us et coutumes de sa patrie. Il déclare : « J'ai de la considération pour les coutumes des anciens, mais le sang d'un coq ou d'un cabri ne peut faire varier les saisons, changer la course des nuages et les gonfler d'eau comme des vessies. » (pp. 82-84). Ceci est évident car, on le voit plus tard avouer que :

L'autre nuit, à ce service de Legba, j'ai dansé et chanté mon plein contentement : je suis nègre, pas vrai ? et j'ai pris mon plaisir en tant que nègre véridique. Quand les tambours battent, ça me répond au creux de l'estomac, je sens une démangeaison dans mes reins et un courant dans mes jambes, il faut que j'entre dans la ronde. Mais c'est tout. (p. 84)

D'une manière implicite, Jacques Roumain par l'intermédiaire de Manuel, apprend à l'humanité qu'avoir de l'amour pour la coutume de son milieu et avoir une maîtrise des us et coutume de sa communauté n'empêche pas l'individu de raisonner ou de questionner le statu quo. Ainsi, comme va le dicton « aux grands mots ; les grands remèdes » et c'est avec cette rigueur que Manuel a entamé le problème d'eau engendré par la sécheresse. La stratégie de Manuel est d'analyser d'une manière rationnelle le problème. Il déclare :

J'ai passé une partie de la nuit les yeux clairs. J'étais sans sommeil et sans repos à force de réflexions [...] Manuel je calculais, comment sortir de cette misère ? Plus j'examinais la chose dans ma tête, plus je voyais qu'il n'y avait qu'un chemin et tout drête : faut chercher l'eau. Chaque nègre a sa conviction, n'est-ce pas ? Eh bien, je fais serment : je trouverai l'eau et je l'amènerai dans la plaine, la corde d'un canal au cou. C'est moi qui le dis, moi-même, Manuel Jean-Joseph. (pp. 52-53)

C'est avec ce serment que Manuel démontre sa détermination à mettre fin à cette misère qui encombre les habitants de Fonds-Rouge. Il décide de prendre le taureau par les deux cornes. La simple logique est que si l'eau du ciel refuse de tomber ; s'il ne pleut pas à cause des effets négatifs des êtres humains sur l'environnement, pourquoi ne pas alors exploiter l'eau souterraine ? C'est ainsi que Manuel propose l'arrosage. Il explique : « ce qu'il faudrait, c'est l'arrosage » (p. 46). Manuel, avant d'accomplir cette mission, il est impératif de noter qu'il se charge de changer la mentalité des habitants. Il croit aux potentialités de l'être humain. Pourtant les habitants de Fonds-Rouge se croient être incapables de faire face à la « misère » du village. Dans une conversation avec Délira Délivrance, il dit : « Je dis vrai : ce n'est pas Dieu qui abandonne le nègre, c'est le nègre qui abandonne la terre, il reçoit sa punition : la sécheresse, la misère et la désolation » (p. 37). Il est abondamment clair que Manuel n'attribue pas la cause de la sécheresse à la divinité, mais il l'attribue plutôt au comportement de l'homme. C'est ce qui le pousse à déclarer d'une manière convaincante et fort satisfaisant que « l'expérience est le bâton des aveugles et j'ai appris que ce qui compte puisque tu me le demandes, c'est la rébellion et la connaissance que l'homme est le boulanger de la vie » (p. 84). Malraux (1926 : 54) ne l'a-t-il pas dit autrement ? « La vie est une suite de possibilités. La vie est le domaine infini de possibles. Nous sommes pour nous-mêmes des êtres en qui dort, mêlé, le cortège ingénu des possibilités de nos actions et de nos rêves » Malraux tout comme Jacques Roumain

éveille la conscience de l'être humain sur la notion d'acte de foi dans le raisonnement et dans sa capacité à se « créer » : à se donner une valeur. L'homme est doué d'une série d'habilités qu'il peut toujours mettre en œuvre en vue d'entreprendre et de réaliser des tâches et des projets sans aucune aide extérieure. Nous retrouvons les échos de ce raisonnement chez Saint-Exupéry A. (1931 : 158) qui dit : « dans la vie, il n'y a pas de solutions. Il y a des forces en marche : il faut les créer, et les solutions suivent ». Nous convenons avec ces trois auteurs que l'être humain est lui-même son propre soutien et il ne le doit pas à aucune force exogène car, toutes les forces matérielles et intellectuelles qui peuvent contribuer à réaliser une société libre sont en effet mises à sa disposition. Cela est en effet le changement d'esprit, de comportement et de raisonnement que Manuel cherche à inculquer à ses compatriotes.

On peut ainsi confirmer que Jacques Roumain conçoit à travers le personnage de Manuel une société dans laquelle l'auto-libération soit le mot d'ordre. C'est dire d'une manière implicite que Dieu n'est pas la cause de la sécheresse de Fonds-Rouge, mais les mauvaises pratiques culturelle des habitants de Fonds-Rouge. La sécheresse n'est qu'une conséquence des pratiques agricoles non-guidées. Alors que les habitants de fonds-Rouge sont de la ferme conviction que Dieu est la cause et la solution à leur problème, Manuel est pour sa part convaincu que l'homme est la source de son épanouissement. Alors que sa mère, Délira Délivrance s'engage dans des lamentations incessantes en disant par exemples :

La sécheresse nous a envahis : tout déprît: les bêtes, les plantes, les chrétiens vivants. Le vent ne pousse pas les nuages, c'est un vent maudit qui traîne l'aile à ras terre comme les hirondelles et remue une fumée de poussière : regarde ses tourbillons sur la savane. Du levant au couchant, il n'y a pas un seul grain de pluie dans tout le ciel : alors, est-ce que le bon Dieu nous a abandonnés ?  
(p. 36)

Manuel s'est donné la tâche de désabuser sa mère de ses fausses idées. Ceci le pousse à établir une analogie entre la terre et une femme fidèle qui se révolte après être maltraitée. Manuel explique :

Mais la terre est comme une bonne femme, à force de la maltraiter, elle se révolte : j'ai vu que vous avez déboisé les mornes. La terre est toute nue et sans protection. Ce sont les racines qui font amitiés avec la terre et la retiennent : ce sont les manguiers, les bois de chênes, les acajous qui lui donnent les eaux des pluies pour sa grande soif et leur ombrage contre la chaleur de midi. C'est comme ça et pas autrement, sinon la pluie écorche la terre et le soleil l'échaude : il ne reste plus que les roches. (p. 37)

De ce qui précède, on apprécie clairement le fait que Manuel a une connaissance approfondie du fonctionnement de l'écosystème. Nous sommes largement amenés à apprécier le fait qu'il y a des règles qui régissent le fonctionnement de l'environnement ou de l'écosystème (les habitants de Fonds-Rouge sont ignorants de ce fait). Tant que ses règles ne sont pas respectées, les conséquences ne tardent pas à se manifester. Tout ceci est fait en vue d'amener les Fonds-Rougeens à bien apprécier la cause de leur souffrance et à adopter une stratégie nouvelle pour mettre fin à leur misère. Au lieu d'inculper Dieu, Manuel les appelle à l'action. C'est pour cela qu'il énonce fermement que « c'est traite la résignation ; c'est du pareil au même que le découragement » (p. 47). Il exhorte ensuite les habitants en leur indiquant que « tant qu'on n'est pas ébranché de ses bras et qu'on a le

vouloir de lutter contre l'adversaire » (p. 84), on peut surmonter ses difficultés sans le secours d'une force exogène.

Il est clair que Manuel a réussi à changer la mentalité d'Annaïse et pour la première fois dans le roman, Annaïse ne prononce plus les mots de lamentation mais plutôt des mots d'espoir et d'encouragement. Elle dit à Manuel : « Oui, tu le feras. Tu es le nègre qui trouveras l'eau, tu seras le maître des sources, tu marcheras dans la rosée et au milieu de tes plantes » (p. 85). Démontrant le fait qu'il n'est pas « ébranché de ses bras », et que « l'homme est le boulanger de la vie » (p. 84) ; Manuel se met à la recherche d'une source d'eau et finit par la découvrir. Le narrateur ne manque pas de mot pour faire part de ce fait au lecteur. « Manuel s'étendit sur le sol. Il l'étreignait à plein corps : "Elle est là, la douce, la bonne. La coulante. La fraîche la bénédiction, la vie". Il baisait la terre des lèvres et riait » (p. 107). C'est ce phénomène qui fait dire à Krakue S. P. (2011 : 133) qu'« on voit clairement que Manuel, par son action, a transformé une situation initiale de mort de désespoir, de misère en une situation finale de vie, voire de résurrection, d'espoir et de joie ». Alors que les Fonds-Rougéens pensaient qu'il n'y a plus d'espoir, Manuel s'exprime en faux contre leur manière d'apprécier le problème de Fonds-Rouge et fait preuve du fait que ce qu'ils devraient faire était de prendre leur destin en main.

Après ce projet révolutionnaire, Manuel appelle tous les habitants à la réconciliation pour que les « coumbite » (p.33) qui est le travail agricole collectif, puisse commencer de nouveau. Ceci est important car le concours et la participation de tout un chacun est nécessaire pour que les choses prennent une nouvelle ampleur, pour que la vie commence de nouveau à Fonds-Rouge. Sans la réconciliation et sans les travaux communautaires, l'eau sera perdue de nouveau. Si la population vit toujours dans la haine, la vengeance, l'eau sera perdue car il faudra creuser le canal par où arrivera l'eau. Le héros, Manuel après avoir démontré aux habitants de Fonds-Rouge que la croyance aveugle à des divinités n'est pas ce qui va sauver le nègre et que ce qui compte « c'est la connaissance que l'homme est le boulanger de la vie », achève sa mission tout en donnant son sang pour la réconciliation à Fonds-Rouge. Le projet est maintenu et Annaïse conduit les villageois à la source de l'eau. Vouloir c'est pouvoir, Jacques Roumain semble dire autrement à l'humanité toute entière.

## Conclusion

Nous retenons de notre analyse que dans *Gouverneurs de la Rosée*, Jacques Roumain se sert de la sécheresse comme prétexte pour indexer certaines mentalités du monde noir. En premier lieu, nous notons la croyance aveugle à certaines traditions ancestrales qui empêchent la communauté noire de se redéfinir ; de se donner une valeur. A travers le comportement des habitants de Fonds-Rouge à l'égard de celui de Manuel quant aux moyens de mettre fin à leur misère ; Jacques Roumain nous fait voir deux faces d'une même réalité (les visions superstitieuse et rationaliste en tant que remèdes au problème d'eau à Fonds-Rouge). Tout en établissant un parallèle entre ses deux moyens, Jacques Roumain semble « crier » son espoir en l'homme, car il croit que l'homme contient sa propre grandeur. Pour ce fait, l'homme est obligé de mettre sa pensée en œuvre pour créer, pour conquérir, pour découvrir, pour résoudre ses problèmes. Tels sont les moyens

pour l'homme de se créer et de se préserver de tout anéantissement d'après les conseils de Jacques Roumain.

### Références bibliographiques

- Dictionnaire Français.* (<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/these/>)  
Consulté le 21 mai, 2021
- La Toupie* (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Rationalisme.htm>) consulté le 22 mai, 2021
- La Toupie* (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Superstition.htm>) consulté le 22 mai, 2021
- Malraux, A. (1926). *Tentation de l'Occident*. Paris : Gallimard.
- Roumain J. (1946). *Gouverneurs de la rosée*. Paris : Editeurs Français Réunis.
- Saint-Exupéry, A. (1931). *Vol de Nuit*. Paris : Gallimard.
- Suleiman S. (1983). *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*. Paris : P.U.F.
- Krakue, S. P. (2011). *Sécheresse et création romanesque*. Saarbrücken, Edition Universitaires Européennes.

# Hybridité linguistique de Lynn Mbuko à travers *Chaque chose en son temps*

Sikiru Adeyemi OGUNDOKUN & Olubunmi Oyebola ALAJE  
Osun State University (Nigeria)

sikiru.ogundokun@uniosun.edu.ng & olubunmi.alaje@uniosun.edu.ng

## Résumé

*Cette étude analyse comment Lynn Mbuko, une écrivaine nigériane adopte le français dans sa couleur locale africaine pour mettre en évidence les pratiques culturelles et les valeurs sociales d'une partie de son pays dans la pièce théâtrale Chaque chose en son temps. En nous fondant sur l'ethnographie de la parole de Hymes qui met l'accent sur la manipulation des caractéristiques du texte et l'analyse textuelle du contenu, l'étude révèle que des croisements linguistiques tels que l'emprunt lexical, l'adaptation lexicale, le mélange de codes, l'alternance codique, la translittération, les proverbes, le mimétisme phonologique drôle et d'autres éléments sociolinguistiques utilisés aident à la mise en forme d'un texte. Cette étude, comme le précise son objectif, explique comment l'usage de la langue dans un texte fait partie de la culture de la société qui produit le texte et, par extension, souligne le fait que l'étude d'une langue doit être reliée à la fois aux aspects linguistiques et extralinguistiques. Les réalités dans une tentative d'établir comment certaines caractéristiques linguistiques peuvent servir à caractériser des productions sociales particulières ; même la préoccupation thématique d'un auteur. L'article conclut donc que le sens est un produit de facteurs linguistiques et de variables extralinguistiques.*

**Mots-clés :** culture, langue, linguistique, métissage, société

## Abstract

*This study analyses how Mbuko Lynn, a Nigerian writer adopts French language using African local colour to display the cultural practices and social values of a section of her country in the play, Chaque chose en son temps. Based on Hymes Ethnography of speaking which emphasizes the manipulation of major text-features and content textual analysis the study reveals that linguistic cross- breed such as lexical borrowing, lexical adaptation, code-mixing, code switching, transliteration, proverbs, funny phonological mimicry and other useful sociolinguistic elements help in the shaping of a text. The paper, as its purpose, explains how language usage in a text forms part of the culture of the society which produces the text and by extension, to underscore the fact that the study of a language should be connected to both the linguistic and extra-linguistic realities in an attempt to establish how certain linguistic features can serve to characterize particular social arrangements. The paper, therefore, concludes that meaning is a product of linguistic factors and extra-linguistic variables.*

**Keywords:** Culture, Language, Linguistics, Society

## Introduction

*Chaque chose en son temps* de Mbuko est le corpus qui permettra d'examiner le problème identifié au Nigéria et en Afrique par extension. Le choix de ce texte ne peut être dissocié du fait que la préoccupation de Mbuko dans *Chaque chose en son temps* est la condamnation du mariage prématuré et forcé des filles, ce qui est une indication forte que leur éducation n'a pas vraiment d'importance. Le choix de *Chaque chose en son temps* est également guidé par le fait que l'histoire se déroule dans le nord du Nigéria, où l'islam occupe la scène en tant que la religion la plus dominante. N'oubliez pas que la religion islamique permet aux hommes d'épouser jusqu'à quatre épouses (Quar'an 4: 3), et elle oblige les femmes à se couvrir la tête, confine les femmes mariées à l'enceinte de la famille et réglemente, à un niveau extrême, le mélange des hommes et des femmes (Quar'an 24 : 31 et 33:59 - 60).

Le traitement sociolinguistique d'un texte, soutient qu'il est important de relier l'étude de la langue à une société parce que le sens est dérivé à la fois du niveau linguistique et des contextes extralinguistiques. Un regard attentif sur les arts africains par rapport aux formes différentes nous démontre qu'il existe une image défectueuse de la femme. En fait, des images et des descriptions négatives de la femme apparaissent dans la littérature africaine orale et écrite. Alors, pour s'en guérir, la femme écrivaine par exemple, doit ouvertement et secrètement se libérer du désespoir qu'elle a inhalé de quelque fabricant ridé et elle ne peut le faire qu'en revisitant à textes du marqueur.

En 2001, en réponse à cet appel de clairon, Lynn Mbuko a associé sa voix à la reconstruction de l'ordre ancien où une femme était vue et traitée seulement comme un objet à utiliser avec la publication de *Chaque chose en son temps*. La pièce théâtrale raconte l'histoire d'une jeune fille de treize ans qui est victime de l'ignorance. Avec un personnage féminin comme héroïne en la personne de Zénabou, la dramaturge démontre ses sentiments et ses pensées pour atteindre son but. Zénabou, la jeune fille de treize ans a été invitée à arrêter sa scolarité pour épouser Elhadj Oumar, un homme d'affaire analphabète mais très riche d'un village voisin. Le dit Elhadj avait déjà trois femmes et était aussi vieux qu'Ahmadou, le père de Zénabou. Le mariage forcé de cette fille prématurée s'est produit parce que les parents de la fille avaient soutiré cinq cents nairas d'Elhadj Oumar au détriment de leur jeune fille qui était déterminée à aller à l'école des Blancs.

Malheureusement, lors de l'accouchement de son premier enfant, Zénabou a eu de graves complications en raison de son jeune âge. Le bébé est mort, son mari et ses parents l'ont abandonnée. Elle est devenue une risée de ses coépouses. Cependant, la chance lui a souri en rencontrant le Dr Mariama, une femme médecin-chef d'un grand hôpital d'une ville. La femme a adopté Zénabou, l'a guérie de la maladie qui semblait être une menace pour sa vie et l'a formée à devenir infirmière qualifiée.

Après sa certification, Zénabou était employée dans cet hôpital où le Dr Mariama travaillait comme médecin-conseillé. Zénabou est devenue utile pour elle-même, pour d'autres femmes qui avaient des problèmes similaires qu'elle et la société en général. La pièce *Chaque chose en son temps* comporte cinq actes simples, trente-quatre scènes et se déroule dans une communauté haoussa traditionnelle typique appelée Garouwa peu après

l'indépendance avec toutes les intrigues culturelles et sociétales. Les personnages sans aucune exception affichent les responsabilités typiques attendues d'eux.

Quant aux proverbes, il s'agit des mots de la sagesse indigène et les prémisses de réflexions philosophiques. Les proverbes sont utilisés pour éclairer le problème métaphysique de la philosophie. Ils démontrent les réalités sociales et culturelles ainsi que la préservation des valeurs culturelles pour les générations de l'avenir, les événements du passé et du présent. Adeyanju D. (1997: 43) déclare que:

The mythological system of a people is often their educational system, and children who sit listening to an evening's tale are imbibing traditional knowledge of sixth graders in our modern classrooms. Myth and legends may contain detailed descriptions of sacred ritual, the codified belief or dogma of the religious group accounts of tribal or clan origins, movements and conflicts. Proverbs have often been characterized as the distilled wisdom of past generations, and are unmistakably so regarded by a projective system.

Les proverbes en tant que miroir de la vie sociale sont poétiques et nécessitent une réflexion approfondie avant de pouvoir leur donner une interprétation appropriée. Ils ont certaines caractéristiques linguistiques que les déclarations communes n'ont pas. Par conséquent, l'esprit traditionnel était une conscience de pensée active et non une «tabula rasa». Revenant au titre de cet article, le croisement linguistique de Lynn Mbuko et sa préoccupation thématique dans *Chaque chose en son temps*, cette étude considère les proverbes comme un aspect de la culture qui s'exprime à travers une langue donnée.

## I. Cadre théorique

La sociolinguistique reconnaît la nécessité de relier le système et la structure d'une langue à ses fonctions sociales. Pour Trudgill P. (1983: 33), la sociolinguistique est: «that part of linguistics which is concerned with language as a social and cultural phenomenon. "It investigates the field of language and society. » On peut dire que la sociolinguistique est cette branche de la linguistique qui étudie uniquement les propriétés de la langue et des langues qui nécessitent une référence aux facteurs sociaux, y compris contextuels, dans leur explication. Selon Kachiru Y. (1992 : 341), la signification culturelle est expressive dans la structure cognitive ainsi que dans les normes de comportement que les gens se servent d'lorsqu'ils utilisent un langage qui intéresse les sociolinguistes. Dans ethnographie de la communication de Hymes D. (1964 :19), la théorie sociolinguistique qui fournit les prémisses sur lesquelles se fonde cet article, s'intéresse fortement à la relation entre la langue, la culture et la société. Elle prend en considération les propriétés sociolinguistiques présentes dans des communautés données et examine la langue comme une ressource qui ne peut être séparée de son contexte culturel. Adeyanju D. (1997: 57) affirme:

Adequately deals with various aspects of verbal and non-verbal interactions; that is, linguistic, paralinguistic and non-linguistic realms of interaction... On the linguistic aspect of interaction, the theory is interested in **what** ought not to be said in different sociolinguistic context... It also answers the question of **who** speaks **what** language to **whom**, **where**, and **when**.

La langue qui est un fait majeur de la culture est à nouveau un canal par lequel la culture des gens est exprimée, affichée et / ou mise en valeur. Taylor E. (1997: 1) définit la culture comme "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law,

custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” Pour Daramola I. (2003: 27), la culture est “that universal and uniquely human phenomenon consisting of patterns of thinking and believing, doing and behaving, making and using that all humankind learn in growing up as members of a human society.”

Par conséquent, la culture est une connaissance socialement acquise ; les connaissances que l'on a du fait d'être membre d'une communauté ou d'une société donnée. Le mot «connaissance» peut être expliqué comme signifiant savoir faire quelque chose et savoir que quelque chose est ou non. Selon Halliday M. (1975), tout le monde acquiert une identité sociale en acquérant la première langue (L1) et dans ce cadre d'identité sociale ; c'est-à-dire, style personnel ou maniérisme. Parce que tout le monde peut aussi apprendre une deuxième langue (L2) et même une langue étrangère (FL) avec une partie de sa culture / civilisation, une personne / polyglotte bilingue ou multilingue est donc une personne biculturelle, multi ou polyculturelle.

Avec l'application de l'ethnographie de la parole, une théorie sociolinguistique, le langage de notre dramaturge, Mbuko Lyn dans *Chaque chose en son temps* sera élucidé avec notre lumière de recherche sur des colorations linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques frappantes pour peindre une société haoussa peu de temps après l'indépendance.

## 2. Analyse linguistique du texte

Cette section examine comment Mbuko Lynn utilise la langue française, une langue étrangère au Nigéria, pour démontrer la stratification sociale, les croyances, les attitudes, la morale et les coutumes du peuple haoussa en général dans la pièce *Chaque chose en son temps*.

### 2.1 L'usage des proverbes

Les proverbes sont des paroles de sagesse, des phrases et des déclarations bien connues qui donnent des conseils, des avertissements ou des encouragements. De telles expressions sont généralement considérées comme vraies. A part la valeur de divertissement ou la fonction esthétique, à travers l'utilisation des situations dramatiques, d'images et d'actions passionnantes, les proverbes ont une fonction éducative. Les gens racontent des histoires et utilisent des proverbes pour enseigner les valeurs sociales de la vie. En tant qu'aspect majeur de la culture, Mbuko utilise de nombreux proverbes dans la pièce *Chaque chose en son temps* pour refléter la relation entre une société et une langue particulière dans le but de passer la culture du peuple haoussa à son public (aux lecteurs). Voici quelques-uns des proverbes utilisés dans la pièce. Premièrement, le titre du récit en lui-même est proverbial : *Chaque chose en son temps* signifie «tout en son temps ou il y a du temps pour tout.»

D'autres exemples sont :

- chacun est l'artisan de son sort. C'est-à-dire, chaque homme est l'architecte de son
- propre destin ;
- la réputation vaut mieux que de grandes richesses. C'est-à-dire, honneur (un bon nom) vaut mieux que richesses ;

- battre le fer quand il est chaud. C'est-à-dire, de faire du foin pendant que le soleil brille ;
- au besoin, on connaît l'ami. C'est-à-dire, un ami dans le besoin est un ami en acte ;
- la santé est la plus précieuse des biens. Cela veut dire que la santé vaut mieux que la richesse ;
- le monde ne s'est pas fait en un jour. Cela veut dire que Rome ne s'est pas construite en un jour ;
- qui aime bien châtie bien. Cela veut dire que si on épargne la verge, on gâte l'enfant.

Alors, on peut noter que certains proverbes sont utilisés pour enseigner les leçons d'honnêteté, de gentillesse, de travail acharné, de serviabilité, de bonne foi, d'obéissance et d'endurance. En fait, les proverbes sont utilisés par les anciens pour instruire d'autres anciens sur des codes de comportement spécifiques et pour rappeler aux auditeurs ou aux lecteurs la sagesse et la vérité séculaires. Parfois, des proverbes sont utilisés pour émettre des menaces ou des avertissements, que les utilisateurs ne peuvent pas exécuter plus tard ou pour diriger l'action d'autrui là où une commande brutale peut échouer ou se révéler offensante. Ce fait est évident dans les proverbes sélectionnés, qui sont identifiés ci-dessus.

## 2.2 Les emprunts et les adaptations lexicaux

Grâce à ce processus, les écrivains peuvent emprunter des mots d'une langue pour les utiliser dans une autre langue. En d'autres termes, il s'agit de l'utilisation de mots dans une langue source sur le modèle d'une langue cible. Cette «nativisation d'une langue» dans un nouveau cadre est souvent loin de son fondement (Akinjobi A. 2003 : III). Étant donné que le cadre socioculturel de la nouvelle langue diffère de la vision du monde de la langue source, il doit réfléchir au contexte situationnel. La plupart du temps, les équivalents de traduction ne sont pas trouvés et cela conduit les écrivains à prêter, emprunter ou adapter des éléments lexicaux qui peuvent exprimer ou capturer leurs pensées autant que possible. Dans *Chaque chose en son temps*, par conséquent, des mots haoussa comme «Foura», «Kwuli-kwuli», «Mowa», «Kai», «pourda», Amarya, «Gafara dai» sont utilisés parce que ces mots n'ont pas d'équivalence lexicale dans la langue française.

La présence de l'utilisation des emprunts lexicaux haoussa et de mots arabes dans des structures essentiellement françaises prouve que l'emprunt lexical et l'adaptation constituent une part importante des ressources linguistiques employées par Mbuko dans *Chaque chose en son temps*. Considérez les phrases suivantes :

Fatou... Voilà le «foura» que j'ai préparé hier (p. 2).

Regardez le «foura» que j'ai préparé hier.

Fatou... Je suis en «pourda»,

Je suis en «pourda» (p. 3)

**Voilà** le foura (regardez le foura)

V            O

Le mot «foura», qui est un nom en haoussa, est également utilisé ici comme nom pour fonctionner comme un objet de cette phrase complexe :

Voilà le foura **que j'ai préparé hier**.

*Que j'ai préparé hier* est une proposition subordonnée introduit par pronom relative «que». La proposition qualifie le nom «foura».

« Je suis en pourda ». Le mot «pourda» est un nom et est utilisé ici avec la préposition «en» pour signifier une manière et cela fait fonctionner la phrase comme une phrase adverbiale. «Je suis en pourda» est une phrase simple à l'intérieur d'une phrase composée qui se lit comme suit :

Je suis en pourda, pourtant Mallam ne permet pas que Zénabou aille vendre mes «foura».

C'est-à-dire qu'elle est en pourda et son mari ne permet pas à Zénabou d'aller vendre son foura.

On a également remarqué la translittération dans l'expression :

«Je n'en crois pas mes oreilles» (p. 25).

L'écrivain est capable d'exprimer son sentiment à travers ses personnages en adaptant une translittération pour décrire le contexte local et un problème en question. Voir un autre exemple : pour ouvrir les yeux de nos enfants (p. 20) au lieu de dire : pour civiliser nos enfants.

En plus, des mots et des expressions arabes tels que «Alhamdoulahi», Lahillaha illallah », Allah Akbar», «Inchallah», «Assalah Maléikoum», «Maléikoum Salam», «Walahi», «Ma chaa-llahu» etc. sont librement utilisés dans le texte. Ici, la dramaturge démontre non seulement le milieu de son travail mais aussi le contact de ses personnages avec le monde islamique et par extension. C'est une preuve que l'écrivaine est aussi une personne multiculturelle. Elle est igbo, étudie le français, travaille dans une communauté haoussa et tout cela se reflète dans son écriture créative. En tant qu'étudiante de la société, elle utilise aussi une expression yoruba dans le texte, «yéyé man» (p. 66).

### 2.3 Le mélange de code et l'alternance codique

Le mélange de codes est l'utilisation de deux ou plusieurs codes linguistiques (langues) dans une phrase ou un énoncé, tandis que le changement de code signifie changer d'une langue (code linguistique) vers une autre dans un énoncé ou un discours. Ces deux concepts frères sont des caractéristiques communes des personnes bilingues et multilingues (Ogundokun 2013 : 49). Cette pratique est possible lorsque les personnes impliquées dans l'entreprise de communication peuvent comprendre les codes qui sont joués. Dans *Chaque chose en son temps*, cette propriété linguistique est sérieusement appliquée. Jetons un coup d'œil à la conversation entre Ahmadou et Boubacar, il y a un bon exemple :

**Ahmadou:** (Salutant les deux) Assalah Maléikoum gens de Garouwa!

**Ahmadou:**

} (en même temps) Maléikoum Salam!

**Boubacar:**

**Ahmadou:** Viens t'asseoir ici. On boit quelque Chose. C'est le "foura" d'hier. Il est encore frais. (Il offre unealebasse à Ahmed) (p. 4)

Encore, considérez ce dialogue entre El-hadj et le Dr Mariama :

**El-hadj :** (entre) Na am docteur !

**Dr Mariama :** Votre femme a un petit problème, mais tout ira bien, inchallah (p. 97).

La culture des salutations est bien établie parmi les tribus du Nigéria et parmi le peuple haoussa en particulier. Par exemple, l'expression «Assalah Maléikoum» qui signifie que la paix soit sur vous et sa réponse : «Maléikoum Salam signifie que la paix soit sur vous aussi, sont des caractéristiques communes des salutations dans le nord du Nigéria. «Inchallah» qui signifie «par la grâce de Dieu» que ce soit pour montrer leur confiance en

Dieu ou simplement comme slogan ou argot mais la vérité demeure que cet élément reflète la connectivité entre une langue et une société. «Na am» qui implique «oui» est un mot particulier chez les haoussas et même chez les musulmans qui ne sont pas haoussa comme une forme de réponse chaque fois qu'ils sont appelés par une autre personne.

Le mélange de codes et le changement de code, par conséquent, démontrent l'environnement culturel d'un texte, la croyance ou la religion que les gens pratiquent ainsi que le bagage éducatif du personnage. Il peut être en effet nécessaire de souligner que l'utilisation du mélange de codes et de la commutation de codes montre ici que la majorité des personnages sont analphabètes et ne sont pas prédisposés à l'éducation occidentale qui peut leur faire parler la langue anglaise qui est la langue officielle du Nigéria. Mais, la langue française est le code que le dramaturge adopte pour écrire son texte *Chaque chose en son temps*.

En addition, il y a toujours une réflexion que la littérature africaine est un bébé de trois grandes orientations culturelles. Les cultures africaines, arabes et occidentales ont des influences sur la littérature africaine, qu'elles soient écrites ou parlées. Nous avons donc des expressions telles que les littératures afro-arabe et afro-occidentale. La littérature africaine contemporaine profite des expériences qui se chevauchent pour décrire les trois cultures.

#### 2.4 Gestes non verbaux haoussa

Les caractéristiques paralinguistiques, qui sont une forme de communication non verbale, jouent également un rôle important dans l'interprétation des actes de langage. Cette forme de communication est souvent qualifiée de «langage corporel». Adeyanju D (1997: 57) affirme:

On the paralinguistic aspects of interaction, The Ethnography of speaking is interested in investigating what kinds of gestures are appropriate for different speech situations. Paralinguistic features such as handshake, kneeling, prostrating, a wink of the eye, a nod of the head etc, play a vital role of complementing speech (verbal expressions) These features vary from one speech community to another.

Dans l'Acte II Scène 3 (p.19), Ahmadou est vu en train de se battre fièrement la poitrine pour montrer qu'il est convaincu qu'il n'a peur de rien. Ce geste de se battre la poitrine est une attitude générale des hommes haoussas pour tenter de démontrer leur confiance en eux et leur audace chaque fois que les occasions l'exigent. Cependant, dans l'acte II scène 4, un autre personnage, Boubacar est vu en train de s'essuyer le front lorsqu'il est confronté au directeur de la nouvelle école et à son équipe concernant l'inscription des enfants dans la dite nouvelle école. Cet acte d'essuyer le front indique une défaite et on voit Boubacar se soumettre au nouvel ordre.

Aussi, dans le même acte et la même scène, la façon dont Boubacar regarde Dogari avec toutes les formes de haine parle plus fort que les mots. Ce regard indique la colère et la déception. Dans l'acte II, scène 6 (p. 24), le fait que Dogari s'agenouille est un signe de respect. De même que se prosterner à quelqu'un(e) marque un geste de respect non verbal typique aux Yorubas, de même s'agenouiller est une communication non verbale haoussa typique qui décrit le respect attaché à l'âge, au statut traditionnel ou social. Lorsque le chef

du village a appelé Dogari, nous l'avons vu s'agenouiller en signe de respect avant d'ajouter la phrase : «Rankai dédé (p. 24).

Grâce au processus de contournement de la convention grammaticale de la langue française, Mbuko est capable de manipuler et d'imposer à la langue française le schéma de discours particulier de la communauté qu'elle se trouve.

## 2.6 Le mimétisme phonétique

Tel qu'utilisé dans cette étude, le mimétisme phonétique reflète l'interférence linguistique qui peut être remarquée lorsque la majorité des Haoussas utilisent un son particulier au lieu d'un autre son spécifique. C'est l'effet de la langue maternelle (LI) sur la deuxième langue ou la langue étrangère. Cette caractéristique linguistique est le mimétisme car elle montre un cadre socioculturel. Par exemple, Vesicio-Vaginal Fistula, VVF se prononce «B.B.Ep». C'est une caractéristique commune de voir un homme haoussa appeler «PPL» comme FFL ou «PDP» comme FDF et ainsi de suite. Ce n'est rien d'autre que des interférences linguistiques.

**El-hadj:** «La B. B. Ep»? Qu'est-ce que c'est que ça? (p.67)

**Ahmadou:** «B.B.Ep». C'est quoi ça? (p.77)

De plus, la manière dont s'exprime l'expression «yèyé man» nous montre un certain mimétisme phonétique. Un homme ou une femme originaire du sud-ouest du Nigeria (des Yoruba) dit; «yèyé man» et ne pas dire «yéyé man» comme il est utilisé à la page 66 de *Chaque chose en son temps*.

## Conclusion

La pièce théâtrale *Chaque chose en son temps* est renforcée par le fait que la dramaturge Lynn Mbuko est un produit de la multiculture igbo de naissance, alphabète français et travaille dans une communauté haoussa. Par conséquent, elle est une personne multiculturelle. Et avec ces maquillages, Mbuko est en mesure de démontrer la croyance de la sociolinguistique. La relation entre la langue, la culture et la société est évidemment démontrée. Cependant, pour permettre à ses personnages analphabètes de s'exprimer en français, elle décrit le texte en utilisant les ressources linguistiques dont elle dispose. Cette approche, ne détruit pas de message du récit mais elle renforce les effets attendus et les appels émotionnels qui sont essentiels au théâtre en tant que genre littéraire. Il est également clair que la littérature remplit certaines fonctions qui incluent la fonction esthétique (ravissante et agréable car elle fait appel au sens de la beauté), la fonction didactique (pour corriger l'imperfection de l'homme lorsqu'elle enseigne des leçons de morale), la fonction thérapeutique (guérison des émotions, pathologiques, maladies économiques qui sont socialement liées) et la fonction linguistique, qui aide à développer la langue des lecteurs.

## Références

Adeyanju, D. 1997. A Comparative Sociolinguistic Analysis of the form and functions of Taboos in English and Yoruba. An unpublished PhD thesis, University of Ibadan.

- Akinjobi, A. 2003. A Sociolinguistic Analysis of Zulu Sofola's *The Wizard of Law* in Ibadan *Journal of Humanistic studies*, 13 & 14.
- Ali, A. Y. 2000. Roman Transliteration of the Holy Qur'an with full Arabic text.
- Ayeleru, B. L. 2002. La langue de la littérature africaine francophone : Entre une identité et un hybride linguistique. in Ibadan Journal of European Studies. No. 3, 68 – 78.
- Daramola, I. 2003. Introduction to Mass Communication. Lagos: Rothan Press Ltd.
- Halliday, M. A. K. 1975. Learning how to mean Explorations in the Development of Language (Explorations in Language Study) London: Edward Arnold.
- Hymes, D. 1964. Introduction: Towards Ethnography of Speaking in American Anthropologist Vol. 66, 1-34
- Kachiru, Y. 1992. "Culture, Style and Discourse: Expanding Noetics of English" in Kachiru, B (Ed.). *The other*. University of Illinois Press.
- Mbukko, L. 2001. *Chaque chose en son temps*. Aba : Lynnette Publishers.
- Ogundokun, S. A. 2013. Sociolinguistic Resources in Mbukko Lynn's *Chaque chose en son temps*. IOSR Journal of Humanities and Social Science, Vol. 8(1), 46-52.
- Taylor, E. B. 1871. *Primitive Culture*. London: J. Murray.
- Trudgill, P. 1983. *Sociolinguistics*. England: Penguin books.

# Dimension du pouvoir à travers la devise chez les Moose

ZOUNGRANA Moumouni

Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

zmoumouni44@yahoo.fr

## Résumé

*La devise est un texte dithyrambique qui incite à l'action. Considérée comme un nom de guerre, elle est une sentence laconique, imagée, destinée à encourager et à stimuler son porteur. Elle traduit l'idéal et la vision du monde de ce dernier. En choisissant d'interroger la notion du pouvoir chez les Moose, on peut se fonder sur ce genre oral en ce sens que devise et pouvoir sont intimement liés. L'objectif de cette réflexion est de montrer qu'on peut appréhender les différentes dimensions du pouvoir moaaga à partir de la devise. La démarche méthodologique a consisté, d'une part, à la collecte des textes suivie des entretiens de terrain et, d'autre part, à l'approche analytique en partant des faits de la langue. Nous fondant sur l'ethnosémantique, le résultat obtenu permet de résumer le pouvoir chez les Moose en quatre dimensions : l'autorité, la majesté, la quiétude et la solidarité.*

**Mots-clés :** Autorité, devise, littérature orale, pouvoir, société traditionnelle

## Abstract

*The motto is a rousing text that encourages action. Considered as a name of war, the motto is a laconic, pictorial sentence intended to encourage and stimulate its bearer. It reflects the ideal and the vision of the world of the latter. In choosing to question the notion of power in the Moose, one can rely on this oral genre in the sense that motto and power are intimately linked. The purpose of this reflection is to show that we can understand the different dimensions of moaaga power from the motto. The methodological approach consisted, on the one hand, in the collection of currencies followed by field interviews and, on the other hand, in the analytical approach based on the facts of the language. Based on the ethno semantic, the result obtained summarizes the power in Moose in four dimensions: authority, majesty, tranquility and solidarity.*

**Keywords:** Authority, Motto, Oral Literature, Traditional Society, Power

## Introduction

Le texte lapidaire se singularise par sa concision et sa densité en images. Le mot lapidaire vient du latin "lapidis" qui signifie « pierre ». Ce mot fait allusion à tous les types d'inscription sur les pierres, qu'elles soient précieuses ou ordinaires. *Lapidis* renvoie au style qui caractérise ces inscriptions, c'est-à-dire l'effort de concision, de brièveté, de compacité des symboles au regard de la dureté de la pierre qui ne saurait s'accommoder avec les longs textes. Dans le contexte de la littérature orale, tous les genres qui présentent

ces aspects, c'est-à-dire la caractéristique laconique et formulaire, sont dits lapidaires. On range dans cette catégorie les proverbes, les devinettes et les devises. Leur style condensé leur confère de la vigueur et plus de tonalité stylistique. À l'image de l'inscription sur la pierre qui dévoile tout en peu de lettres, ces textes doivent tout dire en peu de mots. Ce style de construction exige un effort de créativité mais également une parfaite maîtrise des codes culturels du cadre d'étude. La devise qui fait l'objet de la présente analyse se veut plus exigeante parce que proférée à l'adresse d'une personne, d'une communauté ou d'un village. Liée au pouvoir, elle est plus personnelle. Les images choisies doivent refléter au mieux l'idéal poursuivi par son porteur. Inhérente au contexte socioculturel, on peut hypothéser que la devise est une source d'informations et de renseignements sur la notion du pouvoir. Il s'agit, dans cette réflexion, de prouver qu'on peut appréhender les différentes dimensions du pouvoir *moaga* à partir de la devise. La démarche méthodologique a consisté, d'une part, à la collecte des devises principalement celles de chefs à l'occasion de la fête traditionnelle de *kiugu*<sup>22</sup> du Naaba de Rissiam suivie des entretiens de terrain et, d'autre part, à l'approche analytique en partant des faits de la langue pour appréhender les faits culturels évoqués dans la devise. Cette démarche se fonde sur l'ethnosémanique. Préconisée par Wierzbicka A. (1999), Goddard C. (2006), puis Peeters B. (2017), l'ethnosémanique met en rapport le culturel et le langagier. Elle cherche à découvrir les valeurs culturelles spécifiques au groupe étudié en partant des faits linguistiques, des mots ou expressions saillantes propres à ce groupe. Par cette démarche, nous avons constaté que le pouvoir peut se résumer chez les *Moose* à l'autorité, à la majesté, à la quiétude et à la solidarité.

## I. De la notion du pouvoir

Le pouvoir apparaît comme la capacité que possède un individu, un groupe ou une institution à imposer sa volonté aux autres du fait de sa légitimité, de son charisme ou de son origine. Le pouvoir repose sur l'injonction ou sur l'influence. Le pouvoir d'injonction est basé sur la contrainte et la coercition pendant que celui de l'influence associe le gouverné qui accepte sa position du fait de la gratification matérielle ou symbolique qu'il tire en contrepartie. L'obéissance et la soumission à l'autorité s'expliquent par le fait que les hommes ont conscience de la force du pouvoir. Ils ont foi en sa bienséance et croient en sa légitimité. Bertrand de J. (1972 : 54) le reconnaît quand il affirmait à propos du pouvoir :

Sans prétendre ici le définir, nous pouvons déjà le décrire comme un corps permanent, auquel on a l'habitude d'obéir, qui a les moyens matériels de contraindre, et qui est soutenu par l'opinion qu'on a de sa force, la croyance dans son droit de commander (sa légitimité), et l'espoir qu'on met dans sa bienséance.

La notion du pouvoir se fonde sur deux théories majeures : la théorie de la souveraineté et celle organique comme développé par Bertrand de J. (1972). La théorie de la souveraineté part du principe que les hommes sont des êtres sociaux qui vivent dans un

---

<sup>22</sup>Fête de la nouvelle année qui a été célébrée le samedi 28 novembre 2020 à Sabcé dans la province du Bam. À cette, fête tous les chefs relevant du royaume de Rissiam viennent renouveler leur allégeance à Sa Majesté Naaba Kiiba et lui présenter leurs vœux de nouvel an. Chaque chef qui arrive sur la scène est annoncé par ses devises par les griots de la cour.

cadre organisé et hiérarchisé et que par conséquent, il existe pour certains un droit de commander et pour d'autres le devoir d'obéir. Ce droit de commander émane d'un souverain, titulaire de l'autorité. Si pour certains partisans de cette théorie, à l'exemple de Bossuet J-B. (1709), Bloch M. (1927), ce souverain est Dieu, pour d'autres comme Spinoza B. (1670) et Huxley T. (1893), il s'agit de la société. Le pouvoir a donc une origine divine pour les uns et une origine populaire pour les autres. Le privilégié, c'est-à-dire, le chef ou le monarque qui dirige n'est donc qu'un mandateur qui a reçu l'onction de Dieu ou de la société. Son obéissance devient de ce fait un devoir, car il détient l'autorité du titulaire qui est le souverain. Les recommandations de Jacques I<sup>er</sup> à son héritier repris par Bloch M. (1924 : 351) le confirment bien : « Dieu a fait de vous un petit dieu pour siéger sur son trône et gouverner les hommes ».

Quant à la théorie organique, elle appréhende le pouvoir à partir de son but. Elle part du postulat selon lequel la société serait un organisme vivant et non un agrégat d'individus comme le suppose la théorie de la souveraineté. Le bien-être et l'intérêt de cet organisme prime sur ceux de l'individu. Loin d'être la sommation arithmétique des intérêts particuliers pris individuellement, cet intérêt commun est le but ultime du pouvoir. L'individu s'efface ainsi au profit du groupe auquel il se soumet et se reconnaît comme membre. Cette conception du pouvoir défendue par Hegel implique l'existence d'un Être collectif surplombant les individus à qui appartient la souveraineté. Il s'agit de la Souveraineté Nationale. Elle se distingue de la souveraineté du peuple en ce sens qu'elle recommande que les différents membres de la société se sentent tous concernés par l'intérêt collectif et non par celui des particuliers pris individuellement. La Souveraineté Nationale est l'apanage de l'élite. Ces derniers sont considérés comme des esprits éclairés. Conscients de la volonté générale, ils doivent, de ce fait, guider la société et prendre des décisions au nom de l'intérêt de tous.

Bertrand de J. (idem, p.96) illustre à merveille la vision de Hegel :

Il appartient donc à la partie consciente de vouloir le Tout. Cela ne signifie point, dans la pensée de Hegel, qu'elle est libre de choisir pour le Tout n'importe quel avenir. Non : on peut le dire consciente parce qu'elle reconnaît précisément ce qui doit être, ce qui doit devenir le Tout. En précipitant l'éclosion de ce qui doit être, elle ne fait pas plus de violence au Tout qu'un accoucheur ne fait violence, même s'il emploie la force. Ces consciences supérieures ont donc la légitimité de guider le groupe et de lui imposer sa volonté.

On s'aperçoit que le pouvoir, quelle que soit la théorie adoptée, reste une question de rapport de force et de domination. Une minorité à tort ou à raison impose sa volonté aux autres parce que supposée investie, et prétend savoir ce qui doit être et ce qui convient collectivement au groupe. Le pouvoir se caractérise par deux pôles opposés : le pôle supérieur, de l'autorité et celui inférieur de l'obéissance. Le pôle supérieur tient sa légitimité de Dieu, du peuple, des qualités exceptionnelles ou de la valeur personnelle du dirigeant. Le pouvoir hiérarchise donc et met de l'ordre dans la société. Il crée de l'équilibre. Dans les sociétés traditionnelles, cette fonction du pouvoir est essentielle pour une vie en communauté. Chez les *Moose*, par exemple, on suppose d'ailleurs que sans pouvoir il n'y a point de société.

## 2. Le pouvoir dans la société traditionnelle chez les *Moose*

Le pouvoir est perçu comme une force d'origine divine imposée aux hommes pour garantir l'ordre et favoriser la stabilité. C'est le réceptacle à partir duquel se construit et s'organise la vie en communauté chez les *Moose*. Dans ce milieu, le pouvoir se présente sous deux formes : religieuse ou politique.

Le pouvoir religieux est le fait d'une autorité cultuelle. Il s'appuie essentiellement sur l'influence. Lié le plus souvent à l'âge, il est transmis par droit d'ainesse dans le même clan. Le détenteur devient de facto le maître de la case sacrée et se présente comme la voix des ancêtres. À ce titre, il est chargé de veiller au respect des coutumes. Loba A. (1974, p.25) le précise quand il écrit : « Il est à la fois un élément de modération et le pilier de bons exemples. Gardien sévère de toutes les coutumes, il incarne la science des morts. Il a le pouvoir d'évoquer ces derniers, de leur demander conseils, de les entendre. » Tout détenteur du pouvoir religieux veille donc à la sécurité de son clan. Il officie les cérémonies rituelles, tranchent les litiges et prend les grandes décisions concernant la vie du groupe.

On en distingue deux :

- le *Tēng-soaba* (chef de terre) et le *Sã-naaba* (chef des forgerons).
- le *Tēng-soaba* est le prêtre de la terre. Considéré comme le maître de la pluie, du vent et du tonnerre, il assure l'abondance des récoltes, protège la population et défend l'environnement grâce au tonnerre et au vent qu'il commande. Sa devise le précise d'ailleurs :

*... zomb sebg n walem saaga;*

*Kelem kēgr niid logre ;*

*Wum keleng n zomb n sege;*

*Ya sad pag pa tōt roobo, sēn do-a koll sebg;*

*Sebg n zabd m yīnga;*

*Yaa sad-lar kō n keeg tuugu, kal ned biiga.*

*...monter sur le vent et parler à l'oreille de la pluie.*

*Gronder de côté et pleuvoir par endroit ;*

*Entendre les grondements et aller à la rencontre.*

*C'est la femme du Nionionga qu'on ne courtise pas,*

*Celui qui la courtise s'attend au vent,*

*Le vent qui se charge de ma bagarre.*

*C'est la hache du Nionionga qui ne coupe pas les  
arbustes mais uniquement le fils de l'homme.*

Les symboles du pouvoir du *Tēng-soaba* sont la hache sacrée et le bâton fourchu. Il est issu des rangs des *Nyonyonsés* connus sous l'appellation de *tēngēbiisi*, c'est-à-dire "les enfants de la terre". Les *Nyonyonsés* regroupent toutes les personnes portant le nom *Sawadogo*<sup>23</sup>, *Sebgo*<sup>24</sup>, *Lalsaga*<sup>25</sup>, *Kv-taaba*<sup>26</sup>, etc.

En ce qui concerne le *Sā-naaba*, il est le responsable des forgerons. Il est considéré comme le maître du feu. Il garantit la cohésion sociale du village par le rôle de médiateur qu'il assure. En tant que maître du feu, le *Moogo* lui doit sa liberté grâce aux armes de défense que sa communauté pourvoit au royaume. Sa devise le précise en effet :

*Baag moog kō n baag kũum*  
*no-ra-zēg monem kudgu*  
*kud-n-gāng n rems beoogo.*  
*Libère le moogo mais ne libère pas de la mort*  
*Le coq rouge courtise l'enclume.*  
*Forger aujourd'hui pour parfaire demain*

Les symboles du pouvoir du *Sā-naaba* sont la hache sacrée et l'enclume.

Quant au pouvoir politique, il est le fait des *nakombse*, c'est-à-dire les descendants de l'ancêtre *Ouédraogo*, fondateur du premier royaume des *Moose*. Il s'agit d'un pouvoir d'injonction fortement centralisé qui se transmet dans la même lignée dynastique. Les prétendants au trône sont les frères, les oncles, les fils, les cousins et les neveux du souverain défunt. Le bénéficiaire jouit<sup>27</sup> du pouvoir dans le strict respect des valeurs et prescriptions de la tradition incarnées par les mânes des ancêtres. Consacrée *naaba*<sup>28</sup>, sa mission consiste à assurer la sécurité, la protection et le bien-être de tous les membres de la communauté vivant sur son territoire. Dans cette tâche, il est soutenu par des administrateurs et par des parents. Si les administrateurs demeurent les proches collaborateurs et participent à la gestion quotidienne du pouvoir, les parents principalement les frères et les fils sont envoyés loin de la cour à la tête de petits villages où ils exercent le pouvoir par délégation. Le chef fait l'objet d'une grande déférence. Son nom de baptême ne doit plus être prononcé après son intronisation. Mieux, tous les sujets portant le même nom le perdent également au profit de l'anthroponyme *Nabyvvre*<sup>29</sup>. Quant au chef, il est désigné désormais par son nom de règne tiré de sa devise.

---

<sup>23</sup>Nuage

<sup>24</sup>Vent

<sup>25</sup>Se mettre sous la protection du ciel

<sup>26</sup>S'entretuer

<sup>27</sup>Selon les *Moose*, le pouvoir est source de plaisir, d'où l'expression « N dt naam » (manger le pouvoir), c'est-à-dire régner, gérer le pouvoir.

<sup>28</sup>Nom générique pour désigner tout détenteur de pouvoir.

<sup>29</sup>Homonyme du chef

### 3. La devise chez les *Moose*

Dans la catégorisation des genres oraux, la devise est classée parmi les textes lapidaires. Il s'agit d'une sentence laconique, imagée, destinée à encourager et à stimuler son porteur. Connue sous l'appellation de « *zaab-yuure* » en *moore*, la devise est considérée comme « un nom de guerre » chez les *Moose*. Le mot « *zaab-yuure* » est, en effet, composé de la racine « *Zab* » venant de « *zabre* », c'est-à-dire guerre et de « *yuure* » qui veut dire nom. Utilisée en période de guerre pour décupler les forces des combattants, la devise est un texte dithyrambique qui incite à l'action. Elle traduit l'idéal défendu par son porteur qui se voit obligé de se battre pour rester fidèle et sincère à la ligne de conduite qu'il s'est librement et volontairement assignée. C. Seydou est du même avis quand elle accorde la fonction suivante à la devise : « rendre la personne intensément présente à elle-même et par là, la pousser à un paroxysme d'exaltation qui la hausse à sa plus haute valeur, qui l'appelle à être elle-même dans ce qu'elle a de plus authentique » (Seydou C. 1977, p.199).

La devise peut être collective ou individuelle. La devise collective s'adresse à un groupe de personnes relevant du même clan, du même village ou du même corps de métier. Elle sert de référent à partir duquel chaque membre se rattache, se reconnaît, s'identifie et se positionne socialement par rapport aux autres. La devise collective a une fonction d'identification. Son évocation permet à l'individu de se sentir associé à un groupe, à une collectivité par les idéaux et les valeurs spécifiques évoqués.

La devise individuelle, quant à elle, concerne une personne en particulier. Elle se présente sous forme d'aphorisme descriptif dans lequel le porteur se présente à la société en exprimant sa singularité par rapport au groupe. Bien que portée par des sujets ordinaires, la devise individuelle est destinée aux rois. Elle intervient après l'intronisation et consacre désormais le baptême de ce dernier. La devise individuelle royale va au-delà de la simple identification. C'est un message de propagande dans lequel le nouveau roi décline l'orientation politique de son mandat à tous ses sujets. Il s'agit d'un rituel codifié qui a vu le jour depuis Naaba Warga<sup>30</sup>. Énoncées par les *Benda*<sup>31</sup>, trois devises sont exigées pour tout roi *moaga*. Elles sont déclamées publiquement l'une après l'autre. Deux personnes avancent dans le cercle, la première proclame la devise avec le tam-tam et la deuxième traduit ce langage tambouriné pour le grand public dans un tonnerre d'applaudissement. Ces trois devises doivent obéir aux principes habituels. La première doit s'adresser au collège électoral. Elle est un message de reconnaissance et de remerciements. Cette devise est un signe de modestie et de gratitude. Elle rappelle au nouvel élu qu'il doit son pouvoir aux Hommes à qui il doit rester redevable durant son règne. La deuxième devise exprime la puissance et la grandeur du roi. Elle est un message de mise en garde contre les adversaires politiques. La compétition pour accéder au trône étant souvent très rude, certains candidats sont tentés de se rebeller. Cette devise se présente comme un avertissement et une mise au point pour tous les concurrents déçus. La troisième devise est un programme de gouvernance. Elle indique l'idéologie dans laquelle va s'inscrire le règne du souverain.

---

<sup>30</sup>Naaba Warga (1666-1681), 22<sup>ème</sup> roi du royaume de Ouagadougou, il est le successeur de Naaba Motiba

<sup>31</sup> Benda pluriel de bendre. Instrument de musique qui a fini par donner son nom au joueur. Le Bendre est la mémoire du royaume. Il est chargé de distiller l'histoire du royaume pendant les grandes cérémonies traditionnelles.

Généralement, c'est cette dernière devise qui lui sert de nom de règne. Le syntagme nominal contenu dans la devise servira désormais d'anthroponyme pour le souverain. Ce groupe nominal métaphorique est chargé de symboles. Il exprime les ambitions du souverain faisant du même coup de la devise un aqueduc idéal pour percevoir les différentes facettes du pouvoir chez les *Moose*.

#### 4. L'expression du pouvoir à travers la devise

Les motifs abordés dans les devises sont tirés de l'environnement immédiat des *Moose*. Ils sont inspirés par la faune et la flore du sahel, des éléments atmosphériques et cosmiques ainsi que par le monde minéral. Tous ces éléments sont choisis en fonction de leur ancrage culturel, de la perception et de l'image que la société se fait d'eux. Ils sont vecteurs de message et révélateurs de la dimension du pouvoir chez les *Moose*. L'ethnosémantique des symboliques charroyés par ces devises montre clairement que le pouvoir *moaga* rime avec autorité, majesté mais également avec quiétude et solidarité.

##### 3.1 L'autorité

L'un des traits caractéristiques du pouvoir est sa capacité à donner des ordres et à les voir exécuter de gré ou de force. Conquis dans la rivalité, un pouvoir faible peut s'effondrer à tout moment du fait des adversaires politiques. C'est dans ce sens que dans le milieu traditionnel, lorsque le roi est intronisé, il exerce aussitôt son autorité en exigeant l'allégeance des candidats malheureux. Ces derniers ont le choix de quitter la contrée ou de se raser immédiatement les cheveux en guise de soumission. La première dimension du pouvoir est donc la force, la puissance et la crainte. Les *Moose* le soulignent, en effet, lorsqu'ils énoncent l'apophtegme suivant : « *naam waa wĩndga a pa tũyng n wa yee* » (le pouvoir est venu le jour, il n'est pas venu par les faveurs de la nuit). Par cette affirmation, les *Moose* montrent que le pouvoir ne cède pas à la concession. Il ne craint rien, s'affirme et s'assume à tout moment. Les motifs choisis dans la formulation des devises sont donc évocateurs. La récurrence de certains animaux sauvages comme le lion, la panthère et des éléments célestes à l'exemple du soleil et du tonnerre expriment cette autorité.

Le lion, par exemple, symbolise la royauté chez les *Moose*. Sa sculpture et son image ornent les palais. Connu sous l'appellation de "*weog-naaaba*", c'est-à-dire "roi de brousse", le lion incarne le courage et la puissance. Il inspire la peur et la crainte. Dans la devise n°5 « *Gēgemd tōd lolse ti nag-kib gāesd tuudu* » (Le lion déchiquette les taureaux et les bergers enjambent les arbustes), on remarque que le taureau, connu comme le symbole de la force et de l'endurance, n'a pas pu résister à la puissance dévastatrice du lion. À travers cette devise, le roi exprime son autorité et sa capacité de nuisance. Il rappelle à tous que s'il a pu vaincre ses tenaces adversaires pendant leur compétition pour le pouvoir, personne ne saura désormais s'opposer à lui. À l'image des bergers qui détalent dans les fourrés pour éviter l'affrontement avec le lion, le peuple doit éviter toute opposition et toute résistance aux ordres du roi.

Tout comme le lion, la panthère inspire également la peur et la crainte. Dans la devise n°3, « *Ābeg yera a gāonga ti a bided baod a zërma* » (La panthère est habillée de sa tunique, celui qui la déshabillerait se trouverait en lambeau), on souligne la puissance et la force du roi mais également sa capacité de destruction pour ses opposants. La panthère est souple, rapide et très habile dans la chasse. Dans le milieu *moaaga*, elle est reconnue inconciliable, intraitable, inflexible et cruelle. Elle évoque l'irascibilité et la rage. En comparant le roi à la panthère, cette devise met en garde toute personne qui aurait l'outrecuidance de s'en prendre au trône. L'imprudent s'exposerait à la férocité et à la cruauté du pouvoir.

Le tonnerre et le soleil dans les devises n°12 « *Saag svvg yāgd goalma ti sēn beeg a Wēnd rōb ne ytre* » (Le sabre de la pluie brille en zigzag, celui qui a offensé Dieu est accroupi dans l'angoisse) et n°9 « *Gē ne wīndg kō n gesa a nīnga* » (Bien qu'en colère contre le soleil, on ne le fixera point du regard) symbolisent également cette autorité. Si le tonnerre incarne la masculinité et l'intransigeance, le soleil symbolise la domination et le refus de la rivalité. Bien que ces éléments de la nature évoquent l'espoir et la vie, ils peuvent se révéler violents et mortels si on s'y frotte. Toutes les devises sus-évoquées soulignent la puissance et la force du roi. C'est une personne qui inspire la crainte mais également le respect par sa majesté.

### 3.2 La majesté

Le pouvoir fascine les Hommes. Admiré, apprécié et adoré, le pouvoir symbolise la grandeur, la richesse et l'abondance. L'expression courante « *Fo yaa Naaba la ?* » (Es-tu chef ?) adressée souvent aux personnes qui ont une propension au luxe montre, en effet, que les *Moose* assimilent le pouvoir à l'aisance et à la majesté. Dans la devise n°4, « *Wobg rv tāng n paas-a yasre* » (L'éléphant est monté sur la montagne et a décuplé sa taille), le chef est comparé à un éléphant. Déjà noble par la naissance et respecté par le rang social grâce à son statut de prince, il voit sa grandeur et sa noblesse se renforcer avec le pouvoir acquis. L'éléphant est considéré comme le mammifère le plus grand de la faune du sahel. Imposant par sa taille, il devient encore plus majestueux lorsqu'il est hissé sur une élévation (montagne). La montagne est impressionnante, elle symbolise la grandeur mais également la tranquillité et la sérénité.

Quant à la devise n°6 « *Tigr yāmb zaka, ti kombi laad mogna* » (L'abondance occupe la cour et les enfants rient à gorge déployée) et à la devise n°2 « *Zī-peedag yābirg n lebg bāongo* » (La clairière a vu la fumure et est devenue un bas-fond), elles évoquent l'abondance et la richesse. Dans les régions sahéliennes, les bas-fonds demeurent des enclaves humides favorables à l'agriculture. Quelle que soit la rigueur du climat, ces oasis sont épargnés par la sécheresse. Toutes les variétés de céréales y poussent et promettent des récoltes abondantes. À l'image de la cour royale qui accueille tout le monde sans distinction de provenance et de rang social, le bas-fond reçoit tout ce que l'eau de ruissellement charrie. C'est le réceptacle de tous le détritrus des vallées, des clairières et des collines. Cet îlot fertile est un asile pour tous. Si la flore pousse allégrement, la faune se réjouit de l'abondance. Mammifères, reptiles, oiseaux et insectes "rient à gorge déployée" à l'image d'une cour où

règne l'abondance. Le bas-fond évoque donc la paix et la vie. C'est un lieu de réconfort et de solidarité à l'exemple de la cour royale.

### 3.3 La solidarité

Le pouvoir s'exerce par les Hommes et pour les Hommes. L'expression populaire « *Neb la naam* » (c'est la masse populaire qui fait le pouvoir) revêt ici tout son sens. Elle précise bien que ce qui est attendu du chef est la protection de ses sujets et la solidarité avec le peuple sans qui le pouvoir n'aurait de sens. Ouédraogo A. va plus loin quand il dit : Les hommes ont besoin du *naam* pour vivre et prospérer tout comme le *naam* a besoin des hommes pour exister, car un roi ne peut régner dans un désert. La force est fondée sur les hommes, femmes et enfants qui unanimement reconnaissent son autorité et sa légitimité. Plus la population augmente, plus la puissance du *naam* s'affirme ; on peut parler d'une vie en symbiose entre les *Moose* et le *naam*. (Ouédraogo A., 1986 : 709)

La solidarité apparaît ainsi comme l'une des valeurs cardinales du pouvoir. Elle est mise en exergue dans les différentes devises. Dans l'exemple n°7 « *Tāng nong ziir bee a belem tuse* » (Si la montagne veut des honneurs qu'elle courtise les arbres), il est établi un parallélisme entre le rapport d'une montagne avec ses arbres et les relations qui doivent exister entre un chef et son peuple. De la même manière que l'allure majestueuse d'une montagne est dépendante de la densité de la forêt qui la revêt, l'éclat du pouvoir et la grandeur du chef restent tributaires du nombre de ses sujets, des masses populaires qui le soutiennent. Cette devise traduit un message d'union et de solidarité entre gouvernants et gouvernés. Elle appelle à la collaboration et à la coopération pour la gestion de la cité.

Dans la devise n°1 « *Bāgen-pāar wom ligd n na maneg wāoba, pōy la zoeese* » (Sur l'arbrisseau rabougri [*bauhinia reticulata*] pousse de l'argent au grand bonheur des lépreux, des paralytiques et des aveugles), cette dimension de la solidarité est exprimée à travers le partage. Le chef représente ici l'arbrisseau rabougri accessible par tous. Par ce message, il marque sa générosité et réitère sa disponibilité à aider les plus démunis et les moins nantis. Il fait la promotion de l'altruisme et rassure la population de son engagement à instaurer dans sa contrée la culture de la solidarité et un climat de quiétude pour tous.

### 3.4 La quiétude

Le mythe<sup>32</sup> relatif au *naam* souligne le caractère indispensable du pouvoir dans la vie en groupe. Il le présente comme un élément de stabilité et d'équilibre. Le pouvoir assure la protection et garantit la paix. Il tranquillise, rassure et est source de quiétude. Dans la devise n°8 « *Wob-bil pvgd a ma be a gūs ti sōor pusi* » (Que l'éléphanteau qui suit sa mère dorme jusqu'au lever du soleil), cette quiétude est évoquée. L'éléphanteau représente ici les sujets et la mère le chef. L'éléphanteau en compagnie de sa mère est en sécurité. Il est à l'abri des prédateurs et de tous les autres dangers de la brousse. Il peut donc se permettre de dormir sans crainte. Cette devise rappelle le caractère protecteur du pouvoir.

---

<sup>32</sup> Le mythe du pouvoir est un texte populaire *moaga* qui met en lumière le rôle et la place du pouvoir dans la vie des hommes. En effet, le mythe raconte que Dieu a créé la terre mais avait des difficultés pour la stabiliser. Pour cela, il a créé la mer et les fleuves, puis la terre ferme, ensuite les montagnes, les bas-fonds, la faune et la flore mais la terre est restée toujours instable. Il a créé enfin le pouvoir et la terre s'est stabilisée comme par enchantement.

Ici, le chef reconforte et rassure ses sujets tout en promettant la quiétude et la paix à tous ceux qui se mettraient sous sa protection.

De même, la devise n°10 « *Sv-bi lagem koabg kō bugs wodgo* » (Cent couteaux réunis ne sauraient effrayer un éléphant) tout comme celle n°11 « *Kimes lagem kō bugs Wēnd* » (cent fantômes réunis ne sauraient effrayer Dieu) soulignent cette quiétude. Le chef est comparé à un éléphant dans la première devise, puis à Dieu dans la seconde. La peau de l'éléphant étant dure et très résistante, il reste serein devant cent petits couteaux. Il en est de même de Dieu et des fantômes.

## Conclusion

La devise est un art de la parole utilisée pour magnifier une personne, une communauté ou une localité dans le but de mettre en exergue sa spécificité, ses valeurs et ses idéaux. Inspirée par l'environnement et le contexte socioculturel, elle est un nom dithyrambique lié au pouvoir. Chez les *Moose*, elle exprime le fond culturel du porteur et constitue, de ce fait, une immense source d'informations et de documentations. Ainsi, les différentes devises regroupées dans le corpus renseignent sur la notion du pouvoir chez les *Moose*. Les symboles et les images véhiculées montrent bien que le pouvoir *moaaga* rime avec autorité, majesté, quiétude et solidarité. Le pouvoir doit être suffisamment fort et puissant pour imposer sa volonté, suffisamment majestueux pour être admiré et assez calme et solidaire pour rassurer ses sujets. Les motifs abordés dans les devises l'expriment abondamment. On peut donc affirmer que la devise est un canal qui permet d'appréhender les dimensions du pouvoir chez les *Moose*.

## Références bibliographiques

- Bertrand, De J. 1972. *Du pouvoir, Histoire naturelle de sa croissance*. Paris : Hachette.
- Bloch, M. 1924. *Les Rois thaumaturges*. Strasbourg : Faculté des Lettres de Strasbourg.
- Bossuet, J. B, 1709. *Politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte à Monseigneur le dauphin*. Paris : Chez Pierre Cot.
- Goddard, C. 2002. Ethnosyntax, ethnopragmatics, sign-functions, and culture. *Ethnosyntax: explorations in grammar and culture*. Oxford : Oxford University Press. 52-73.
- Huxley, T. H. 1893. *Sciences et religion/ H. de Varigny*, Paris : Librairie J.B. Baillière et fils.
- Loba, A. 1974. *Kocoumbo, l'étudiant noir*. Paris : Flammarion.
- Ouédraogo, A. 1986. *Poétique des chants de funérailles de chefs en pays moaaga*. Thèse Doctorat. Limoges : LSH.
- Peeters, B. 2015. *Language and Cultural Values. Adventures in Applied Ethnolinguistics. International Journal of Language and Culture*, vol. 2(2): 133-141.
- Seydou, C. 1977. La devise dans la culture peul. *Langage et cultures africaines : essais d'ethnolinguistiques*. Paris : Maspéro. 187-264.
- Spinoza, B. 1842. *Traité théologico-politique/É. Saisset*, édition H.Diaz (2<sup>nd</sup>e éd).

Wierzbicka, A. 1999. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*.  
Cambridge: Cambridge University Press.

## ANNEXES

### Abréviations

- Adj p. : adjectif possessif  
Acc. : accompli  
Conj. coord. : conjonction de coordination  
Conj. sub. : conjonction de subordination  
Marq. nég. : négation  
Préd v. : prédicatif verbal  
Pro p. : pronom personnel

### Corpus

Ce corpus rassemble des devises de chefs collectées à l'occasion de la fête traditionnelle de Naaba Kiiba de Rissiam. Il s'agit de la fête de *Kiugu* célébrée le samedi 28 novembre 2020. Ces devises ont été transcrites orthographiquement, puis traduites littéralement et littérairement.

- **Bāgen-pāar wom ligd n na maneg**  
Bauhinia reticulata rabougri porter (acc) argent préd v. pour arranger (non acc.)  
**wāoba, pōy la zoeese**  
lépreux paralytiques et aveugles  
*Sur l'arbrisseau rabougri [bauhinia reticulata] pousse de l'argent au grand bonheur des*  
*lépreux, des paralytiques et des aveugles*
- **Zī-peedag yā birg n lebg bāongo**  
clairière voir (acc.) fumure préd v. devenir (acc.) bas-fond  
*La clairière a vu la fumure et est devenu un bas-fond*
- **Ābeg year a gāonga tu a bided**  
panthère habiller (acc.) adj p. tunique conjcoord. pro. d. déshabiller (acc.)
- **baod a zɛrma**  
chercher (acc.) adj p. lambeau  
*La panthère est habillé de sa tunique celui qui la déshabillera se trouvera en lambeau*
- **Wobg rʊ tāng n paasa a yasre**  
L'éléphant monter (acc.) montagne préd v. augmenter (acc.) adj p. taille  
*L'éléphant est monté sur la montagne et a décuplé sa taille*
- **Gegemd tōd lolse tu nag-kibs gāesd tuudu**  
Lion déchiquetter (acc.) taureaux conj. coord. bergers enjamber (acc.)  
arbustes  
*Le lion déchiquette les taureaux et les bergers enjambent les arbustes*

- **Tigr**      **yāmb**            **zaka, ti**            **kombi laad**            **mogna**  
Abondance occuper (acc.) cours conjcoord. enfants rire (acc.) gorge déployée  
*L'abondance occupe la cours et les enfants rient à gorge déployée*
- **Tāng**      **nong**            **ziir**            **be a**            **belem**            **tuise**  
Montagne aimer (acc.) honneurs que pro p. courtiser (acc.) arbres  
*Si la montagne veut des honneurs qu'elle courtise les arbres*
- **Wob-bil**      **pvgd**            **a**            **ma be a**            **gũs**            **ti**            **sōor**  
**pusi**  
Eléphanteau suivre (acc.) adj p. mère que pro p. dormir (acc.) conj. sub. aurore  
sortie  
*Que l'éléphanteau qui suit sa mère dorme jusqu'au lever du soleil*
- **Gě**            **ne**            **wīndg kō**            **n**            **gesa**            **a**            **nīnga**  
Bouder (non acc.) avec soleil marq. nég. préd v. regarder (acc.) adj p. visage  
*Bien qu'en colère contre le soleil on ne le fixera du regard*
- **Sv-bi**            **lagem**            **koabg kō**            **n**            **bugs**  
Petits couteaux rassembler (non acc.) cent marq. nég. préd v. effrayer (non acc.)
- **wodgo**  
éléphant  
*Cent petits couteaux réunis ne sauraient effrayer un éléphant*
- **Kimes**      **lagem**            **koabg**            **kō n**            **bugs**  
**Wěnd**  
Fantômes rassembler (non acc.) cent marq. nég. préd v. effrayer (non acc.)  
Dieu  
*Cent fantômes réunis ne sauraient effrayer Dieu*
- **Saag svug**      **yāgd**            **goalma**      **ti**            **sēn beeg**            **Wěnd**  
Pluie sabre briller (acc.) en zigzag conj. coord. celui offenser (acc.) Dieu
- **rōb**            **ne**            **yure**  
accroupir (acc.) avec angoisse  
*Le sabre de la pluie brille en en zigzag, celui qui a offensé Dieu est accroupi dans l'angoisse.*

# La sémiotique du temps comme savoir de sens pratique

Benoît Kastler

Université de Lyon 3 (France)

benoit.kastler@hotmail.com

## Résumé

*Cet article étudie l'identification et l'interprétation que nous faisons des signes de temps présents dans notre environnement et montre comment ils forment, parmi d'autres facteurs, un « cadre d'expérience » (E. Goffman, 1991) qui dirige les modalités d'action, de goût et de jugement des acteurs sociaux. Les signes de temps ont été négligés jusqu'à aujourd'hui alors qu'ils sont présents dans la lecture quotidienne des êtres et des choses. Ils font l'objet d'une « culture primaire » comme dirait E. T. Hall (1984), c'est-à-dire qu'ils sont mécaniquement lus, identifiés, incorporés et teintés de culture sans pourtant que nous les objectivions. C'est à cette mise en lumière et à cette objectivation que mon article se consacre en tâchant de répondre à la problématique suivante : comment les sémiophores de temps structurent-ils la pensée, le jugement, l'évaluation et font finalement culture ? Le sujet étant transversal aux disciplines en sciences humaines et sociales, je me base sur une bibliographie interdisciplinaire ainsi que sur une enquête sociologique auprès de jeunes spectateurs pour en traiter. L'objectif est d'éveiller le lecteur à la complexité des structures cognitives et des entremêlements de temporalité qui forment une part de l'identité humaine, tant individuelle que collective.*

**Mots-clés :** Art, culture, sémiologie, sociologie, temps

## Abstract

*This article studies the identification and interpretation we make of time signs present in our environment and shows how they, among other factors, form an "experience frame" (E. Goffman, 1991) which directs the modalities of action, taste and judgment of social actors. The signs of the times have been neglected until today when they are present in the daily reading of beings and things. They are the object of a "primary culture" as E. T. Hall (1984) would say, that is to say, they are mechanically read, identified, incorporated and tinted with culture without however being objectified. It is to this highlighting and objectification that my article is devoted by trying to answer the following problem: how do time semiophores structure thought, judgment, evaluation and ultimately make culture? The subject is transversal to disciplines in human and social sciences. I base myself on an interdisciplinary bibliography as well as on the sociological survey to deal with it. The aim is to awaken the reader to the complexity of the cognitive structures and the intertwining of temporality that form part of human identity, both individual and collective.*

**Keywords :** Art, Culture, Semiology, Sociology, Time

## Introduction

Il existe un système de signes typique (J. Lerot, 1993 : 215), reconnaissable phénoménologiquement, et, peut-être, tellement évident en soi qu'il n'a pas encore été étudié pour lui-même par la sémiotique. Pourtant, ce système de signes s'appose sur tout : il s'agit des signes-temps. Du commencement de l'univers supposé à notre planète, en passant par le cycle du soleil ou la durée de vie d'une personne, tout est connoté d'âge, plus ou moins marqué physiquement, tout est temporel, avec des durées spécifiques corrélées à la matière, à ses contacts, à ses frottements, à ses mutations, plus ou moins longues. Ces durées, ce temps, non seulement nous aimons le mesurer mais encore, il est un instrument de mesure stable et régulier en lui-même. Tout porte la trace du temps qui forme un repère sémiotique et scientifique de compréhension générale des êtres, des choses, des phénomènes. C'est de la lecture spontanée de ces empreintes de temps et des constructions culturelles subjectives qui en résultent dont nous allons parler dans cet article à travers ce que nous nommons des « sémiophores de temps » (K. Pomian, 1987). Afin néanmoins de ne pas s'éparpiller dans cette entreprise, nous allons étudier plus spécifiquement la façon dont les objets, notamment les objets artistiques nous renvoient des signes-temps<sup>33</sup>. En effet, par la forme, le contenu et la matière de l'objet présenté ou représenté, par son inclusion dans une gamme d'objets connus, reconnus, méconnus, nous pouvons fréquemment et spontanément le renvoyer à un âge de production et donc l'agréger à un système de significations selon son temps de provenance en dialectique avec celui duquel on le juge. Identifié selon cette base, il pourra être lu subjectivement comme étant frappé d'obsolescence ou à l'inverse de modernité, jugé comme étant dépassé ou intemporel selon les sensibilités esthétiques et culturelles. C'est dire, dans tous les cas, qu'un système de valeurs culturelles s'agrège à cette identification-temps, système issu de l'appréhension culturelle liée au frottement de différents contextes socio-historiques.

Ainsi, si la considération des sémiophores de temps se laisse décrire tout d'abord à titre signifiant par une reconnaissance et un placement objectifs des êtres et des choses dans le temps, l'article dévissera rapidement sur notre rapport complexe et subjectif à l'âge, à la durée, à la temporalité qui sont, quant à eux, toujours teintés de culture. Dit autrement, les sémiophores de temps en tant que signifiants particuliers « reçus<sup>34</sup> » par les perceptions humaines sont articulés et interprétés à titre de signifiés inscrits dans un grand champ interprétatif polysémique qui est lui-même toujours redevable de la contemporanéité du regardeur.

Mon hypothèse générale est que les âges et les temporalités ont des témoins signifiants sur tout ; ces signifiants sont des messages dont chacun s'empare en tant que récepteur depuis sa propre culture et sa propre position sociale. De là, chacun y appose des systèmes et codes signifiés pour juger, colorer, teinter, (dé)valoriser, politiser les êtres et les

---

<sup>33</sup> Ainsi, nous réduisons la question aux rapports culturels qui s'érigent dans une dialectique entre l'âge et l'art, dialectique qui a fait l'objet de ma thèse de doctorat. Cette focalisation sur une sociologie de l'art et des publics précise la démonstration par une concrétisation de terrain mais elle n'empêche pas que la construction conceptuelle et épistémologique qui en émane puisse être réappropriée et, sans doute, réélaborée dans ses particularismes selon chaque sujet de recherche spécifique.

<sup>34</sup> Au double-sens où ils sont le témoignage d'une traversée du temps et nous sont parvenus d'une part, et où nous les « recevons » à titre de spectateurs d'autre part.

choses. De cette dialectique passé-présent il en émane des impressions, des symboliques, des valeurs voire des régimes émotionnels selon les connexions que nous établissons avec différents fragments de temps. La problématique qui s'ensuit est la suivante : Comment les sémiophores de temps structurent-ils la pensée, le jugement, l'évaluation et font finalement culture ?

Cette démonstration de sémiologie générale débutera par l'étude de la réception des signifiants, temps objectif, et plus spécifiquement des signes qui en témoignent dans l'art audiovisuel. Elle s'achèvera par une épreuve sur un terrain d'enquête sociologique, en analysant le jeu des signifiés dans des films et séries vus par de jeunes spectateurs<sup>35</sup>. Ceci dégagera nettement la polysémie des impressions culturelles qui émanent de la réception d'objets artistiques.

## I. Une expérience de sens pratique<sup>36</sup>

### *I. L'objectivation de l'œuvre par identification de son époque de provenance*

Certains éléments de motivation du choix et du jugement d'une œuvre cinématographique apparaissent en filigrane dans les discours des jeunes spectateurs. Ils concourent tacitement dans le choix ou le délaissement de films ou de séries, ce qui laisse présager, en termes de valeur attribuée, une qualité *a priori* affiliée à l'identification de la période de production de l'œuvre. S'il est admis que l'Histoire de l'art nourrit, par les savoirs qu'elle compile, des identifications et des jugements pour se sensibiliser à l'œuvre à partir d'une perspective historique<sup>37</sup>, les œuvres font l'objet, de toute façon, d'une reconnaissance temporelle de façon très empirique même pour ceux qui ne sont pas initiés à la discipline. Les jeunes spectateurs que j'ai enquêtés le démontrent. La reconnaissance de signes-temps leur permet de positionner l'œuvre temporellement même si ce positionnement est plus flottant qu'une datation précise. Ils s'avèrent capables d'identifier une période-temps de production de l'œuvre projetée grâce à une expérience visuelle déjà bien constituée en s'appuyant sur un corpus d'œuvres déjà visionnées. Par ce biais, les jeunes amateurs de cinéma s'orientent *de facto* en tenant compte de la temporalité de l'œuvre, qu'ils peuvent estimer par le biais du sens pratique. Quels signes lus leur permettent dès lors de procéder à de tels placements des objets de cinéma sur la frise chronologique du temps ?

---

<sup>35</sup> Une enquête de terrain qualitative et en plusieurs phases a été notre principal outil de collecte de données. En 2010, plus d'une vingtaine d'entretiens individuels ont été organisés. Je les ai menés dans des collèges de France (Moselle), de Belgique (Wallonie) et du Luxembourg, en ville et en campagne. Ils duraient approximativement une heure chacun et questionnaient des informateurs compris entre dix et quatorze ans sur leur lecture de l'épisode « Mon pote Michael » de la série *Les Simpson* (Saison 3, épisode 1) et plus secondairement sur leurs goûts cinématographiques. Puis, l'enquête a connu une seconde phase importante où ont été mis en place deux ateliers collectifs de cinéma – cinq séances de deux heures réparties sur deux mois pour chaque atelier – au sein d'un collège et d'un local associatif à Saint-Etienne. Ici, l'enquête se voulait plus ouverte à la culture cinématographique des jeunes d'une façon générale. Cumulés, ce sont trente-deux enfants, vingt-neuf adultes et cinq professionnels du champ cinématographique qui ont directement contribué à l'élaboration de cette recherche.

<sup>36</sup> Cette formule est empruntée à Pierre Bourdieu et renvoie à un empirisme vécu et incorporé par la pratique sans pour autant faire l'objet d'une conceptualisation et d'une objectivation conscientes. (P. Bourdieu, 1980). Le concept y est détaillé tout au long de son œuvre, mais on peut dégager quelques pages notables ; p. 25-26, p. 67, p. 78-79.

<sup>37</sup> (J.-M. Leveratto, 2000, p. 15), pour la présentation et pages 26, 27, 28, 29 pour un développement de la vulgate historique comme outil d'évaluation artistique.

Le fait est que la temporalité de l'œuvre cinématographique se laisse déduire de la forme et du contenu même de l'objet, du face-à-face instantané d'avec les critères techniques et esthétiques de l'œuvre qui, toujours datés, témoignent souvent en eux-mêmes, par imbrication de signes, d'une génération d'objets cinématographiques.

Dans mes ateliers cinéma, l'une des participantes avait apporté le coffret DVD de la série *Princesse Sarah* pour visionnement. Écoutons un petit passage de notre échange en atelier :

BK : Qu'est-ce que vous pensez de *Princesse Sarah* ?

Rita (12 ans) : C'est quand même un peu vieux maintenant !

Coralie (14 ans) : Ouais ça s'voit que c'était i'a longtemps niveau image.

Rita : Niveau graphisme c'est vrai que c'est assez différent : les dessins animés récents c'est tout le temps de l'image de synthèse. Comme par exemple les Disney : si on regarde genre *Blanche neige* et j'chais pas *La reine des neiges* qui vient de sortir *Blanche neige* c'est tout dessiné et *La reine des neiges* tout est fait par ordinateur.

Notons que l'identification de la période de l'œuvre sur la base de signes plastiques rapportés à l'évolution chronologique des techniques d'animation est instantanée ; elle est même le premier critère soulevé face à une question ouverte que je posais et qui pouvait amener à de multiples voies de développement outre celle-ci. C'est un premier savoir empirique du cinéma, une évaluation immédiate qui découle de l'attention portée à une agrégation de signes « à valeur répressive » (R. Barthes, 1964 : 45) ou de convergence vers une période donnée (usage du dessin puis de l'image de synthèse dans l'exemple donné par Rita, chronologie de « styles » répondant à des techniques très datées et situées qu'elle a incorporés) qui renvoient de manière déductive à son ancrage dans le temps, à son contexte de production. Ces signes sont des sémiophores de temps. Savoir visible et pratique de l'âge des objets capable de qualifier et d'évaluer leur temporalité dans une étonnante immédiateté.

Si l'on se cantonne au champ cinématographique, on peut sans trop de mal lister de façon globale les paramètres qui forment des témoins, des repères de temps : le grain de l'image (pellicules et affinements techniques au fur à mesure du XX<sup>e</sup> siècle, numérique, HD), la couleur remplaçant petit à petit l'image en noir et blanc (qui sont des signes plastiques, le technicolor ayant par exemple marqué une génération de spectateurs), les doublages des acteurs comme canon esthétique normatif illustré par le choix du grain des voix des doubleurs (signes linguistiques et phonétiques), et plus globalement la qualité du son des musiques et de l'ambiance sonore (signes acoustiques). Ceux qui doublent une version originale en français dans les années 80 et ceux qui le font dans les années 2000 le font de façon sensiblement différente, qu'il s'agisse de doublages d'hommes ou de femmes. De plus, la qualité grandissante des objets et des techniques de prise de son, de prise d'image et de mixage (techniques de placement des micros, amélioration de leur sensibilité, qualité des tables de mixage, apparition des logiciels, synchronisation des doublages, etc. (M. Barnier, 2013 : 37)) sont autant de critères qui offrent *un grain* spécifique parce-que normalisés à chaque époque<sup>38</sup> et donc y renvoient par déduction. Par conséquent, chaque

---

<sup>38</sup> Cette normalisation technique passe évidemment par le matériel accessible et communément utilisé dans une période donnée, ce qui homogénéise pour partie les productions filmiques, si différentes puissent-elles être en termes de genre et de contenu.

production artistique cristallise en propre des modalités et des capacités techniques. Ces paramètres d'identification, ces sémiophores de temps valent pour la forme comme pour le fond car bien évidemment, le parler est sujet à évolutions linguistiques (W. Labov, 1976), ce que laissent parfaitement transparaître les films. Ces transformations et différences oratoires font identité et fonctionnent également comme sémiophores de temps. Le tout fait système et donne à voir, de façon déductive, au mieux, la période précise de laquelle l'œuvre provient, au pire, permet aux jeunes de savoir si elle est vieille, très vieille, récente, contemporaine, nouvelle ; bref, permet de la positionner cognitivement, non pas précisément, mais sur la base d'une fourchette approximative, dans une « nappe de passé » (G. Deleuze, 1985 : 161) indiquée par la lecture et l'interprétation des signes qui lui sont relatifs.

Ainsi, les nombreux objets qui nous entourent sont, dans un premier temps, affiliés à des temporalités objectives qui leur sont propres et qui peuvent être plus infimes ou plus étendues, en durée de vie, que la nôtre<sup>39</sup>. Edgar Morin insistait déjà – sans pourtant le développer en soi – sur le fait que « tout film de fiction est, *par lui-même*, un produit historique et social déterminé [...] De plus, les cristallisations filmiques sont sans cesse en mouvement parce qu'elles sont sensibles précisément aux transformations du monde réel » mais aussi sur le fait que le film se « cristallise en système de fiction qui varie, évolue depuis les origines du cinéma » (E. Morin, 1956 : 173). Ainsi, il appuie notre projet de lecture dialectique des signes-temps, entre période fixe de provenance, et période mobile de réception. C'est donc tout un premier réseau de significations-temps qui vient s'atteler à l'œuvre pour le récepteur et son temps et qui peut parfaitement convoquer un souvenir, une image, une émotion au sein de sa mémoire, ou, *a contrario*, être *unheimliche*<sup>40</sup>.

Remettre le spectateur au centre de l'étude, c'est intégrer obligatoirement la dialectique que chacun entretient avec les objets révélés notamment sur la base des signes-temps que, d'une part les œuvres renvoient, d'autre part les spectateurs ont incorporé. Ils ne nous permettent pas seulement de les marquer dans la matrice-temps mais également de s'y repérer soi-même en tant qu'individu daté, par miroitement. D'où s'ensuit que ces objets datés, porteurs de temps, nous permettent *in fine* de nous placer par référence. Ils jouent cognitivement sur notre construction et notre identité culturelles, aussi bien individuelle que collective, en élargissant notre gamme de savoirs par voie de temporalité : « Chaque fois que l'homme crée, à son idée, un instrument, celui-ci, à son tour et à sa manière, re façonne la mentalité de son créateur » (J. Epstein, 1947 : 14-15)... Et de son regardeur ou/et de son utilisateur, pourrait-on ajouter sans mal à la suite d'Epstein. Ainsi, la disponibilité d'objets datés provenant de différentes périodes offrent de l'épaisseur historico-culturelle. Ces objets sont un moyen privilégié de prospection dans le temps et

---

Dans la production musicale par exemple, le micro Shure SM57 est un incontournable très fréquemment utilisé pour les prises de son d'amplificateurs de guitare, pour les caisses claires de batterie ou pour les instruments à vent, cela depuis plusieurs décennies.

<sup>39</sup> L'œuvre de Charlie Chaplin, par exemple a été produite, est née bien avant vous et moi, et perdurera sans doute après notre mort.

<sup>40</sup> Les plus grands écart-temps sont susceptibles de conférer une « inquiétante étrangeté » (*Unheimlichkeit*) aux objets due à leur temporalité longue, qui peut parfois dépasser de loin la nôtre. Les objets très vieux s'entourent par là-même du mystère de leur origine et de leur « vie », de leur « histoire ». Il y a une marge cognitive conséquente qui s'opère par là-même et qui, bien souvent, s'estampille de la dichotomie profane/sacré affiliée directement à cette considération temporelle.

de support de fondation des temporalités humaines qui font culture. Les jeunes spectateurs, qui ne sont pas spontanément de grands amateurs d'Histoire de l'art, sont pourtant capables d'identifier et de placer les œuvres dans leurs époques grâce à un savoir qui s'est bâti sur la familiarisation et la classification empiriques des signes-temps.

### *1.2 Expansion des signes de temps: savoirs et sociétés*

L'industrialisation a permis une expansion de l'accessibilité des objets. Le progrès technologique fournit une longévité accrue des produits culturels antérieurs. Par exemple, l'émergence et la démocratisation du CD pour l'amateur de musique et plus généralement pour l'auditeur permet corrélativement une extension spatio-temporelle des possibles de la connaissance musicale<sup>41</sup>. De même pour le cinéma : des techniques comme la numérisation d'anciennes pellicules permettent non seulement de prolonger durablement le temps de vie des premières œuvres cinématographiques, mais encore de les démocratiser car il est nettement plus aisé de les dupliquer (W. Benjamin, 2011).

Ainsi, si la société actuelle connaît un élan de mobilité, il faut noter ici que cette mobilité n'est pas que spatiale, elle se dote également d'une *mobilité temporelle* : multipliant la conservation des objets, elle multiplie également les signes-temps qui y sont affiliés et permet d'élargir le fonds culturel disponible. S'ils sont encore parmi nous, c'est par voie de conservation, conservation qui fait suite à une volonté de préservation pour qu'ils restent accessibles, disponibles<sup>42</sup>. Ainsi, toute société se déplace tout autant qu'elle importe des savoirs, des cultures, des objets, non pas seulement d'autres territoires, mais d'autres temps. Un lecteur disposé à jouer sur les racines comprend donc bien qu'un objet, porteur de signes de son temps de provenance en est aussi la « signe-ature ».

On peut par conséquent, de manière très pragmatique (comme le font nos spectateurs) se confronter à des âges de société différents à l'aide d'objets médiateurs qui, ontologiquement, établissent ce que l'on peut appeler une sémiotique des temps.

## **2. Signes-temps et subjectivités de réception**

La réflexion de Jean Baudrillard dans l'ouvrage *Le système des objets* était de comprendre comment nous les investissons, « comment ils sont vécus » subjectivement, et plus spécifiquement « comment les gens entrent en relation avec eux » en rendant compte « de la systématique des conduites humaines qui en résultent » (J. Baudrillard, 1968 : 9). Chaque objet « peut venir signifier le temps », dit-il. (J. Baudrillard, 1968 : 104). C'est « un autre système » que révèle notre appréhension aux objets, dès lors que ces derniers dénotent de leur marge, de leur écart, de leur ancienneté.

Ce sont les objets singuliers, baroques, folkloriques, exotiques, anciens. Ils semblent contredire aux exigences de calcul fonctionnel pour répondre à un vœu d'un autre ordre : témoignage, souvenir, nostalgie, évasion. On peut être tenté d'y voir une survivance de l'ordre traditionnel et symbolique. Mais ces objets, tout différents qu'ils sont, font partie eux aussi de la modernité, et

---

<sup>41</sup> (A. Dasnoy, 1959, p. 179), en parle comme d'une « résurrection musicale ». Constat renforcé quarante ans plus tard par l'apogée du *Compact Disc*, (A. Hennion A., S. Maisonneuve, E. Gomart, 2000 : 234).

<sup>42</sup> François Hartog rappelle que les destructions causées par la seconde guerre mondiale ont été moteur de préservation du patrimoine, et notamment des archives, dont la masse a été multipliée par cinq en un demi-siècle. (F. Hartog, 2003 : 129).

prennent là leur double sens (J. Baudrillard, 1968 : 103).

Tandis que l'on s'éloigne de la fonction première, utilitariste de ces objets datés, ceux-ci – spontanément temporalisés – se *teintent* dans une dialectique entre leur époque et la nôtre. Leur existence, conjuguée du temps qu'ils exhibent prètent à « presser » des sentiments particuliers lorsqu'on y est confronté : « témoignage, souvenir, nostalgie, évasion », tout ceci concordant vers une magie dont la source est la complexe beauté et la poésie du facteur temps. Ces objets se pâment objectivement de mystère, mystère que les antiquaires s'ingénient à éclaircir en tâchant de retracer l'histoire – donc à les objectiver – la plus complète possible. À ce titre, antiquaires et collectionneurs s'affirment comme des enquêteurs de l'histoire de l'objet, capables d'éclaircir le mystère-temps qu'ils concentrent en propre en tant qu'objet daté-présent.

Dans cette section, nous démontrons en complément de ces acceptions préliminaires que les objets sont nécessairement vécus dans un entremêlement de temporalités. Mes analyses aboutissent à en dégager quatre distinctes, significatives, qui se co-construisent par frottements :

- la temporalité du regardeur, (sa biographie, son vécu, son âge à l'instant t.) ;
- celle de ou des autres qui l'accompagnent ;
- la temporalité de l'objet ;
- enfin, la période sociale dans laquelle tous s'insèrent (le début du XXI<sup>e</sup> siècle pour ce qui nous concerne).

Ces temporalités sont en interrelation constante, sont significatives et isolément, et dans le résultat qu'offre leur entremêlement en situation. Elles sont constitutives d'orientations dans l'art et la culture, de sentiments, d'affects, de subjectivité, de jugements et d'évaluations qui s'y rapportent. Détaillons cela.

### *2.1 La beauté des œuvres au prisme du temps*

Les dispositifs techniques qui font le cinéma et les œuvres ont évolué, se sont transformés, et ont très vite laissé à l'obsolescence et à l'abandon d'autres dispositifs, tels que le magnétoscope et la cassette VHS. Les traits techniques visibles au sein même d'un film rendent compte de sa temporalité, et ceci n'est pas sans conséquence dans l'appréhension du film lui-même : elles *teintent* la nature de l'expérience selon un filtre qui peut aller de l'appréhension objective à l'appréhension subjective : de la prise de conscience historique à la mystification, au « mythe d'origine » (J. Baudrillard, 1968 : 107). Il convient ici et pour nous de cerner ces problèmes et leur incidence dans la marche d'une construction culturelle des œuvres cinématographiques.

Les sémiophores de temps, synonymes de signes-identification temporels ne s'arrêtent pas à leur simple objectivation du temps de provenance au « temps d'arrivée » : ils enclenchent tout un système de liaisons et de relations qu'Albert Dasnoy a su parfaitement bien décrire :

Bahut gothique, secrétaire Louis XV, armure baroque, portrait impressionniste, ce qui nous occupe l'esprit en présence des images ou des reliques du passé, c'est qu'elles évoquent des relations, des systèmes entiers et particuliers de relations : relations des hommes entre eux, des choses et des forces entre elles, relations des hommes et de leurs œuvres avec la nature (A. Dasnoy, 1959 : 83).

Et plus loin d'ajouter avec grande justesse que

Ces relations que nous établissons entre elles et d'elles à nous multiplient leurs significations, et nous situent nous-mêmes dans les plus riches perspectives. C'est de cette trame toute animée de vie et d'intelligence qu'est faite pour nous l'histoire des arts. Chaque découverte dans le passé et chaque démarche nouvelle dans l'actualité de la vie en ranime tout le jeu. Car tout est perpétuellement en jeu (A. Dasnoy, 1959 : 183).

C'est dire que les signes-temps, en tant qu'émetteurs objectifs de durée fondent et animent un système cognitif, individuel et collectif, d'interrelation de temps disparates qui pousse souvent l'agent vers une subjectivation issue d'une interprétation selon plusieurs réminiscences incorporées. Elles sont issues de sa propre position en âge (1.), des interactions sociales de la personne (2.), de la position en âge de leur société (4.), du système des objets datés (3.), connus et reconnus qui les entourent. Ces quatre paramètres – que je nomme « échelles d'âge » – se croisent constamment, sont à l'aune d'une co-construction savante mais inconsciente pour chaque agent qui nourrit des valeurs, des évaluations, des jugements sur cette base. Les entremêlements originaux entre âge à l'instant t. du spectateur, âge de l'objet, âge des accompagnants, et contexte de réception sont bel et bien l'un des axiomes moteurs d'une « multiplication des significations » et des réceptions possibles d'une même œuvre, la « remettant sans cesse en jeu » et la projetant dans « les plus riches perspectives » (A. Dasnoy, 1959 : 183).

Sur le terrain, les sémiophores de temps identifiés peuvent diriger jusqu'à la sélection des objets d'art à expérimenter : les jeunes spectateurs sont spontanément réticents à l'idée d'éprouver de vieux films, notamment en noir et blanc car ce signe plastique, qui est aussi un sémiophore de temps, les amène à juger l'œuvre comme dépassée, non-pertinente vis-à-vis de leur temps<sup>43</sup>.

André (13 ans) est un informateur-témoin de cette prédisposition, liée à une sériphilie qu'il cultive lorsqu'il affirme qu'il « n'aime pas les vieilles saisons des *Simpson* à cause des doublages ». Le son est, comme nous l'avons vu, un révélateur de l'âge des objets. Concernant *Les Simpson*, les voix interprétées des personnages se sont affinées, perfectionnées, ont « trouvé leur identité propre » avec le temps alors qu'elles étaient plus tâtonnantes dans les premières saisons. L'évolution même du doublage procédant d'une familiarité plus grande du professionnel d'avec le personnage qu'il double au cours des saisons est « ressentie » et devient un facteur d'appréciation par comparaison : les sémiophores phonétiques sont la signature d'une période-temps particulière de la série et ils se trouvent pris comme pierre angulaire de l'évaluation et de la mesure de la qualité de l'épisode que j'avais projeté à André.

---

<sup>43</sup> Les œuvres considérées comme « cultes » par les spectateurs sont, la plupart du temps, des œuvres synchrones aux temps de jeunesse respectifs des agents considérés. Aucun jeune en enquête (ils sont nés dans les années 2000) ne voue d'admiration au cinéma de la nouvelle vague (années 60) qu'ils ne connaissent pas par ailleurs. Et si exception il y a, il y a fort à parier qu'un aîné (père, mère, ou autre autrui significatif plus nettement synchrone à cette période de production) lui aura sérieusement transmis une passion pour cette filmographie. C'est pourquoi il est important de considérer les âges et temporalités différenciés des autrui qui entourent le spectateur comme point n°2, surtout lors de la jeunesse des agents, puisque ceux-ci vivent au foyer familial, et ont donc des prises plus directes avec des goûts portés par des autrui plus anciens qu'eux. Tandis qu'à la grande adolescence, les relations sociales se concentrent sur les pairs, qui agrègent des œuvres modernes et synchrones pour bâtir une culture qui leur est propre et distincte.

Approfondissons l'exemple des deux spectatrices déjà citées, et considérons de façon aiguë les temporalités objectives qui s'entremêlent : celle de l'œuvre, celle de leurs cercles de sociabilité, les leurs propres et la période historique dans laquelle nous nous situons tous elles et moi. Ce tout temporel objectif consacre un attachement subjectif à l'œuvre d'art. Une série comme *Princesse Sarah* est considérée comme un vieux dessin animé non pas seulement par ses graphismes, non pas seulement parce-qu'il était déjà diffusé dans la tendre enfance de Coralie ou de Rita, mais encore parce-que, par voie d'interrelations sociales, cette première sait que la série faisait déjà partie de l'enfance de sa mère, ce qui lui offre une valeur de longévité propre. La valeur de la série pour Coralie émane de la médiation particulière qu'elle a permis entre sa mère, elle et son frère. Le cercle de sociabilité familial que la série a renforcé dans le temps renforce également la valeur de l'objet d'art.

Coralie (14 ans) : C'est mes parents qui me l'ont fait découvrir [...] Ben en fait comme c'est ma mère qui a fait découvrir *Princesse Sarah*, elle regardait à la télé' avant, et après elle me l'a fait découvrir : on le regardait toutes les deux à la télé, et après vu que j'aimais bien elle a acheté les DVDs, et pareil pour *Heidi*. Et après on l'a fait découvrir à mon frère.

C'est une chaîne de réception générationnelle (H. R. Jauss, 1978 : 50) que l'objet a institué dans le cercle familial. *Princesse Sarah* renvoie d'abord à l'expérience historique de sa mère, puis à la sienne propre, puis crée de l'interaction coïncidente entre les deux biographies ce qui mène à son achat sous forme de support contemporain, puis est transmis à son petit frère, ce qui produit comme « un pont d'égalité transtemporel » grâce à l'objet. Ce pont renforce le lien et la culture familiale et, à terme, ce nœud de temporalités confère de la valeur affective à l'œuvre. Qu'en est-il de la seconde spectatrice ?

Rita (12 ans) : *Princesse Sarah*, je regardais ça chez ma nourrice [...] vu qu'on regardait ça surtout chez ma nourrice, on nous mettait les dessins animés ensuite on retournait à l'école : c'était plusieurs jours dans la semaine : j'ai suivi puis j'ai bien aimé.

Pour Rita, l'œuvre renvoie plus spécifiquement à un contexte, une période-temps où la série s'est établie comme rituelle lorsqu'elle était chez sa nourrice : « ça me rappelle plein de souvenirs de cette période » dit-elle. Une même œuvre est donc affiliée à deux contextes passés relativement différents : les jeunes filles y font mention dès le départ car ces temporalités cadrent fortement, en la contextualisant, l'expérience et le rapport à l'œuvre. En fait, et c'est ce que nous démontrons dans cet article, les temporalités disparates qui s'y agrègent viennent fortement la signifier. En somme, un même objet de production daté est un point de départ qui, si on tire la ficelle-temps, nous permet de remonter vers de multiples contextes individuels et sociaux différents. Et c'est dans cette dialectique de temps propres et disparates, les valeurs intrinsèques et subjectives qu'ils condensent que les goûts artistiques se forgent et se diversifient pour chaque individu. Si, bien sûr, le contenu de l'œuvre est important en soi, nous avons trop négligé l'histoire, le contexte, les périodes de réception et les cercles sociaux des spectateurs, ainsi que l'âge des œuvres comme facteurs pertinents de construction du goût. Ils sont autant de signes-temps qui viennent marquer et définir l'œuvre et ses publics, et sur lesquels il me paraît important de mettre l'accent.

## 2.2 De l'unité référentielle à la structure : du sème de temps aux espaces de références

Prenons de la hauteur. Plus que les sèmes de temps compris comme unité fondamentale, nous allons tenter d'esquisser les structures d'évaluation et de jugement qui en émanent, toujours au regard de mon enquête de terrain. Les jeunes spectateurs jugent et interprètent parfois un épisode sur la base d'un corpus constitué d'autres épisodes visionnés qui servent de matière à la réflexion comme nous l'avons vu avec André. C'est une part de ce que j'appelle « l'espace de références<sup>44</sup> ». Par espaces de références, j'entends ces fragments, ces « réminiscences mémorielles temporalisées » qui émergent dans et par les discours, dans et par les images. Les espaces de référence sont donc des expériences éparses mémorisées, incorporées par l'individu. Ce sont ces fragments qui servent à construire et à rendre intelligibles les expériences filmiques et sériphiliques. Par exemple, la série *N.C.I.S.* s'instaure pour Arnaud (13 ans) comme la référence actuellement dominante à partir de laquelle il va évaluer tout contenu policier. « *N.C.I.S.* c'est quand même mieux [que *Sherlock*] » dit-il. L'enquête révèle que cette série l'a marqué en premier lieu lorsqu'il était petit à cause de la projection d'une image de cadavre à l'écran<sup>45</sup>. Passé la peur et la fascination suscitées par l'exposition d'une mort violente – infiniment corrélatives de son jeune âge à l'époque : il n'y était pas préparé, il ne possédait pas le « blindage cognitif » (L. Jullier, 2008 : 8) capable de la voir sans que cela suscite un choc –, elle s'est imposée à terme comme un étalon de référence dont la pôle position est cristallisée et incontournable. Ici, plus particulièrement, c'est avant tout l'avancée en âge, c'est-à-dire l'avancée sur l'échelle I. de temporalité – Arnaud vieillissant et incorporant les contenus plus violents – qui joue dans l'appréhension évolutive de l'œuvre. Au stade de l'enquête, la série *N.C.I.S.* est finalement utilisée comme un outil de comparaison pour peser et mesurer *Sherlock*, vu lors d'une séance d'atelier cinématographique.

Cette construction particulière du goût montre combien il est important d'établir les œuvres génériques parallèles comme outil de mesure artistique par approche comparative. En effet, chaque spectateur consolide « des répertoires [qui servent] à la fois d'échantillons et d'étalons » et qui « permettent aux personnes de s'orienter intuitivement dans l'univers des nouveautés » (L. Jullier, J.-M. Leveratto, 2010 : 75).

Ainsi, au-delà des sémiophores de temps compris comme unité fondamentale de notre analyse sémiotique, nous pouvons avancer trois types d'espaces de références qui se dégagent de l'enquête et qui fonctionnent comme des structures dans lesquelles l'action des sémiophores de temps s'entremêlent pour rendre l'œuvre intelligible. Pour la culture cinématographique trouve-t-on l'espace :

---

<sup>44</sup> Une référence est une « construction, un ensemble constitué à partir d'éléments matériels ou immatériels et permettant de déterminer la place d'un point variable ». (Définition du CNRTL). Pour nous, les éléments matériels sont les êtres et les œuvres, immatérielles sont les expériences de ces premiers qui permettent de déterminer et de placer en effet ces secondes dans un espace variable sculpté par l'historicité de chaque spectateur. En somme, je l'utilise dans la même acception que Paul Ricoeur. (P. Ricoeur, 1983, p. 147-148).

<sup>45</sup> En ce sens, l'image de cadavre pourrait être appelée un « sémiophore significatif de temps » : il resurgit lorsqu'il s'agit de parler du genre policier et correspond à un épisode particulier diffusé et vu qui l'a choqué étant plus petit. Ce sémiophore tire sa consistance significative de ce choc affectif et resurgit dans un croisement de temporalités que mon enquête a rendu propice.

- auto-référentiel, où l'œuvre est évaluée pour elle-même et en elle-même et où viennent se croiser des comparaisons de scènes par exemple ; *l'étoile*.
- comparaison générique où l'on va évaluer l'œuvre dans l'inscription d'un corpus (genre, auteur, année par exemple) pour déterminer si elle sait se hisser au rang des meilleures comme le fait Arnaud par exemple, *constellation d'étoiles*.
- comparaison avec le vécu, c'est-à-dire avec les éléments biographiques<sup>46</sup> du spectateur, *position centrée et située spatio-temporellement depuis laquelle on regarde l'univers*.

Cette typologie reconduit la combinaison signifiant/signifiés propre à la sémiotique, mais en réhabilitant le temps et les durées pour facteurs. Elle offre à voir de nouvelles articulations qui mènent de l'un à l'autre.

L'épreuve d'une œuvre cinématographique incline chaque spectateur à se mouvoir dans un système qui conjugue ces trois espaces de références. Dans le premier cas, il s'agit d'une analyse d'œuvre : l'objet constitué comme un tout délimité se suffit à lui-même pour être pesé. Ce qui émane de l'expertise est avant tout l'affaire de son contenu et de sa forme singulière.

C'est en mobilisant d'autres épisodes vus que Sonia (11 ans) évalue les amis d'Homer dans l'épisode I de la saison 3 de la série *Les Simpson* :

Sonia : J'ai été étonné que ses amis n'étaient pas très sympa en lui donnant le donut's rose déjà parce que dans les autres épisodes ils sont plutôt sympathiques, ils le soutiennent. Peut-être qu'ils sont jaloux qu'il ait une chemise rose, peut-être qu'ils croient que M. Burns fait une différence. On peut vite s'imaginer quelque chose.

La conception que Sonia avait des amis d'Homer ne colle pas étant donné l'espace de référence constitué des autres épisodes qu'elle a vus, étant donné les sémiophores de temps qui sont *stockés* dans sa mémoire et qu'elle convoque – ou que la projection elle-même permet de faire resurgir sans quoi ils ne seraient jamais reparus – pour penser la scène. Alors, « on peut vite s'imaginer quelque chose », et sans doute doit-on s'imaginer quelque chose<sup>47</sup> pour rétablir une cohérence une fois pesée cette contradiction dans l'attitude représentée. C'est pourquoi l'interprétation spontanée qui en découle et qui peut être plausible est celle d'un possible privilège que M. Burns aurait accordé à Homer par préférence et qui, agaçant ses amis, les enjoint à la critique. Dans le cas de Sonia, la lecture et l'interprétation des personnages et de l'histoire s'affilient à d'autres épisodes à partir desquels elle avait préconstruit les façons d'être des amis d'Homer, ce qui dirige l'analyse et la compréhension de cette séquence particulière. C'est en cela que les sèmes de temps convergent et font structure.

---

<sup>46</sup> Et qu'est-ce que son autobiographie sinon la gamme des sémiophores de temps qui, pour l'agent, ont le plus de valeur et fondent, une fois inventoriés, cumulés, répétés, validés, son identité ? Par conséquent, non seulement les sémiophores de temps sont une réalité matérielle décelable, mais encore, ils forment un espace virtuel psychique, cognitif pour chacun de nous sur lequel on se repose pour asseoir son identité.

<sup>47</sup> L'imagination est souvent, que l'on en ait conscience ou pas, « l'enduit à reboucher » qui permet de fixer des sémiophores de temps ensemble afin qu'ils prennent de la logique et du sens les uns par rapport aux autres et qu'une cohérence globale puisse s'établir. Cette façon de faire est normalisée.

Concernant les séries, il apparaît frappant que la distinction pourtant essentielle entre série feuilletonesque et série chorale opérée par Jean-Pierre Esquenazi pour comprendre leurs modalités narratives<sup>48</sup> n'aura pas toujours de conséquence sur la logique interne de l'espace de référence qui accompagne et donne du sens à la lecture. Pour une série chorale, les souvenirs peuvent émaner d'épisodes *ultérieurs et antérieurs*. Pour Sonia, les séquences d'épisodes où Lenny et Carl – les amis d'Homer – ont été construits comme personnages, et qui servent de comparaison pour analyser leur personnalité *hic et nunc* sont ultérieurs à celui que je projetais en atelier cinéma. Mais, et c'est un point de compréhension essentiel, du point de vue de l'informatrice, la projection que je propose est ultérieure aux épisodes vus chez elle. C'est ainsi que Sonia remet en question les façons d'agir des personnages et affirme que normalement, les amis d'Homer, Lenny et Carl, ne sont pas si moqueurs, mais plus sympas. C'est que son jugement s'esquisse à partir d'une chronologie et de croisements temporels très particuliers : l'univers de référence de sa comparaison est entremêlé d'une temporalité qui n'est pas celle de la production ; cette temporalité est celle de l'incorporation de l'amateur regardant. Ainsi, c'est sa logique chronologique propre qui est activée ici, non celle de la production chronologique de l'objet. De là naît une véritable diversité de lecture et d'interprétation de l'œuvre, faites d'agencements de temporalités propres qui font système pour cette spectatrice et *a fortiori*, pour chaque spectateur.

Ce dernier exemple nous montre qu'il peut être intéressant de penser non seulement les fragments des films d'avec la gamme des fragments retenus, mais qu'il peut être tout aussi intéressant, sinon plus encore, de voir comment une comparaison prend ses racines dans des articulations temporelles individuelles qui débouchent sur une structure signifiée très particulière selon les fragments explorés. D'une étoile « isolée » nous passons à son évaluation par comparaison à la filmographie – ou plus largement aux objets d'art – de l'auteur ou bien aux autres séries inscrites dans le genre comme nous l'avons vu avec Arnaud. Les étoiles avoisinantes sont également celles qui viendront définir *la luminosité propre d'une œuvre dans la constellation*. Enfin, l'œuvre mise en rapport à la vie aboutit à une expertise qui peut dresser la qualité de l'œuvre comme elle peut s'en décentrer pour mettre en perspective sa vie en questionnant quelques unes de ses dimensions sociales. Alors, étonnamment, c'est en pesant la fiction par comparaison au réel, au vécu, que la fiction est évaluée, ceci tout autant que le vécu peut faire l'objet de réévaluations grâce à la fiction.

Concluons ici sur le fait que la convocation et la lecture systématiques des sémiophores de temps fondent et prennent sens dans des systèmes d'interrelations particuliers pouvant être déclinés sur plusieurs strates. Ces agrégations de sèmes de temps qui font système débouchent sur des lectures, des évaluations et des jugements sur l'œuvre. *In fine*, la sémiotique du temps est capable de rendre compte à sa mesure de la diversité des goûts artistiques.

---

<sup>48</sup> Une série feuilletonesque est une série dans laquelle les épisodes se suivent et l'histoire s'écoule petit à petit comme par exemple pour *Game of thrones* ou *The Walking Dead*. Une série chorale est une série où chaque épisode constitue en lui-même une histoire et où il n'y a pas besoin d'avoir vu l'épisode précédent pour savourer celui que l'on regarde : c'est la formule, par exemple, de la série *Les Simpson*, de *Black Mirror* ou de *Friends*.

## Conclusion

La conscience du temps demande beaucoup de frottements et d'incorporations mémorielles avant qu'elle puisse s'organiser. Elle n'est pas apprise consciemment ni de façon institutionnalisée mais se cultive dans le cadre d'une culture anthropologique primaire (E. T. Hall, 1984 : 14), et c'est justement parce-que le temps est appris de cette façon qu'il fait l'objet d'usages aussi spontanés qu'inconscients. Pour le dire plus globalement avec Umberto Eco ; « dans la vie quotidienne, nous percevons sans être conscients de la mécanique de la perception, et, donc, sans nous poser le problème de l'existence ou de la conventionalité de ce que nous percevons » (U. Eco, 1970 : 22). Il est vrai que les sémiophores de temps que nous renvoient les objets et les êtres apparaissent comme la plus grande des évidences quotidiennes au point d'en devenir une *doxa* : ils abreuvant nos perceptions et nos évaluations en permanence. C'est sans doute la raison pour laquelle ces signes n'ont jamais été traités scientifiquement pour eux-mêmes.

Dans cet article, nous nous sommes attaché à décrire les signes-temps comme unités signifiantes ontologiquement empreintes de temps objectivé et avons évoqué la prédisposition sociale à conserver les objets à travers le temps, ce qui permet en retour une expansion intéressante de l'accessibilité de ces signes. Par médiation directe, ceci présuppose une expansion de lecture des périodes historiques.

En second lieu, nous avons montré comment, culturellement, les sémiophores de temps se teintaient de subjectivité dans le cadre de leur réception et fait la lumière sur des signifiés corrélatifs déterminés par des positions, des prédispositions et des postures individuelles et collectives. Nous avons affiné l'analyse grâce à un terrain concret, celui de la réception des objets cinématographiques, appuyé sur une enquête sociologique portant sur la relation entre la jeunesse et les films. De là, nous avons induit des structures capables de rendre compte de l'entrecroisement des sèmes de temps réels et virtuels, c'est-à-dire ceux auxquels nous sommes confrontés dans nos environnements et ceux passés que nous gardons en mémoire qui sont réactivés pour donner sens à nos perceptions. Par là-même, j'espère avoir pu faire prendre conscience des nombreuses ramifications individuelles et collectives qui forment des guides – ôh combien variables, d'où la richesse d'interprétation des publics face à une même oeuvre – dans notre orientation, notre évaluation et notre jugement sur les objets, en l'occurrence ici les objets d'art.

Que ces sémiophores forment un système engageant des choix et des goûts culturels, mais plus encore, forment des systèmes de valeurs socio-politiques devrait sérieusement nous questionner sur leur nature et leur historicité. Plus encore, s'impose la question de savoir comment se forment des hiérarchies et des discriminations entre les signes et leur interprétation. Comment se constitue cette culture spontanée ? Eveillée à elle, comment la cultiver ? Quels sont les savants mélanges, presque chimiques, qui, non seulement marquent nos systèmes de signes et de reconnaissance du temps mais encore, permettent leurs connexions et articulations ? En traitant des sémiophores de temps dans la culture et de la façon dont ils pouvaient faire système, non seulement d'un point de vue individuel et cognitif, mais encore d'un point de vue culturel et collectif, il nous semble avoir ouvert une brèche de recherche en ce sens.

## Références bibliographiques

- Barnier, M. 2013. Réception critique et historique des technologies du son au cinéma. *Cinémas, revue d'études cinématographiques* 24: 35-57.
- Barthes, R. 1964. Rhétorique de l'image. *Communications* 4: 40-51.
- Baudrillard, J. 1968. *Le système des objets*. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. [1955] 2011. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Allia.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dasnoy, A. 1959. *Le prestige du passé*. Paris : Gallimard.
- Deleuze, G. 1985. *L'image-temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Eco, U. 1970. Sémiologie des messages visuels. *Communications* 15: 11-51.
- Epstein, J. 1947. *Le cinéma du diable*. Paris : Editions Jacques Melot.
- Goffman, E. [1974] 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hall, E. T. [1983] 1984. *La danse de la vie : temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Hartog, F. 2003. *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Hennion, A., Maisonneuve, S., Gomart, E. 2000. *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La documentation française.
- Jauss, H. R. [1978] 2005. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Joly, M. 2008. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin.
- Jullier, L. 2008. *Interdit aux moins de 18 ans, morale, sexe et violence au cinéma*. Paris : Armand Colin.
- Jullier, R., Leveratto J.-M. 2010. *Cinéphiles et cinéphilies : une histoire de la qualité cinématographique*. Paris : Armand Colin.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lerot, J. 1993. *Précis de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Leveratto, J.-M. 2000. *La mesure de l'art, sociologie de la qualité artistique*, Paris : La dispute.
- Morin, E. 1956. *Le cinéma ou l'homme imaginaire, essai d'anthropologie sociologique*, Paris : Éditions de Minuit.
- Pomian, K. 1987. *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris, Venise : XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Gallimard.
- Ricoeur, P. 1983. *Temps et récit : I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éditions du Seuil.

# SCIENCES SOCIALES

# Armed Conflicts and the Challenges Faced by Nigerian Troops in Peace Missions

**1. Sunday Owen, ABANG**  
**Olabisi Onabanjo University (Nigeria)**  
abangsundayowen@gmail.com

**2. Ekong Akpan, ESSIEN**  
**Olabisi Onabanjo University (Nigeria)**  
essienekong2@gmail.com

**3. Mattew Okiri, OKEYIM**  
**Kwararafa University (Nigeria)**  
mat-2000@hotmail.com

**&**  
**4. Olufemi Opeyemi, AJAYI**  
**Olabisi Onabanjo University (Nigeria)**  
ajayiolufemiopey@gmail.com

## Abstract

*Armed conflicts are an inalienable feature of politics from time immemorial. It is so prominent that global powers, including countries and international organisations, play dominant roles in restoring peace to affected areas. As a superpower in the African continent, Nigeria has often waded in these troubled countries following Article 51 of the United Nations Charter which permits regions or sub-regional organisations to take action collectively against armed groups attacking a state. Some countries that Nigeria has sent troops to in international peacekeeping operations include the Congo, Liberia, Lebanon, Somalia, and Sierra Leone. In spite of the hardships faced by these troops in maintaining peace, they have often been accused of taking sides too in the conflicts, working towards a thwarted outcome. This paper aims therefore to examine the role, both perceived and actual, that peacekeepers play in affected states, and the challenges they face in maintaining peace and security. The methodology used for this study is derived from secondary sources like literatures, journals, data retrieval methods and interviews. The paper reveals that there are a lot of logistic problems faced by the Nigerian troops in peacekeeping operations under United Nations (UN), African Union (AU) and Economic Community of West African States Monitoring Group. The study recommends that troops' interests must be paramount during planning before movement and each peace mission must be subjected to thorough assessment to ascertain the level of anticipated successful operation.*

**Keywords :** Armed conflicts, Peace missions, Nigerian

## Introduction

Crisis is an integral part of existence as it is widely acknowledged that there is no perfection in the conduct of human affairs. Human system oftentimes proves inadequate and/or sometimes fails without remedy (Maitambari, 2011). This will “consequently lead to disputes which will require high level of diplomacy to resolve, failing which crises ensue and result in armed conflicts between families, communities or nations. Conflicts between and within nations occasionally result from the desire of the people of the nation or part thereof to correct perceived or actual wrong” (Maitambari, 2011: 409).

Generally, wars on the global stage can be classified into inter-state and intra-state (or civil) wars fought with the aim to gain control of the state or territorial separation (Luc Van de Goor et al (2014: 8). Ibeanu (1981), Walter R. (1974), and Tedd G. (1991) generally group wars into political and ethno-religious, with major causes alluded to marginalization, secession, ambition, and frustration-aggression witnessed by armed groups. Moreover, in any peacekeeping operation, all troops are expected to be conversant with the principles guiding the operation, which include firmness, impartiality, clarity of intention, and avoidance of the use of force (Okonkwo, 2011: 548).

It was with the aim of bringing about an end to the scourge of war and converting 'swords into plowshares' that the United Nations was established. Article 24 says that :

In order to ensure prompt and effective action by the United Nations, its members confer on Security Council primary responsibility for the maintenance of international peace and security and agree that in carrying out its duties under this responsibility, the Security Council acts on their behalf (cited in Nwolise, 2004: 331)

From the beginning, there is no provision for a permanent peacekeeping operation and as such it is handled on an ad hoc basis. According to Boutros Boutros-Ghali, between 1990 and 1994, the UN played more peacekeeping roles in conflict states than in the previous forty five (45) years, and the toll on planning and operation, number of personnel, and size of budget involved were all of vast magnitudes (cited in Oche, 2011: 504).

Coming to Africa and other continents, from 1960 to 2014, Nigerian troops participated in over 43 peacekeeping operations ranging from the Congo Crisis of the 1960's, to Central African Republic in 2014 (Chigozie and Ituma, 2015). The Congo Crisis brought to the fore a lesson both to the participating peacekeeping troops and the objective observers – that it is not easy to manage peacekeeping polarized on ideological grounds by the Superpowers. At the end of the Cold War, peacekeeping operations activities moved from “discreet observation and monitoring to the enforcement of outcomes by large combat-configured forces” (Norrie, 2002: 3) and peace building in a country engulfed by crisis. For example, in the Liberia and Sierra Leone civil wars, Nigerian troops played a significant role under ECOMOG (the military arm of ECOWAS), to maintain peace and security (Okonkwo, 2011).

As noble as this role of peacekeeping appears in the African continent, there have been accusations and counter accusation over its legality. Commentators have raised the issue of the right to intervene in domestic affairs of another sovereign country. To such commentators, it violates ECOWAS' Article 8(2) on Protocol on Interference in the affairs of a sovereign state (Adesina, 2002). Some other commentators however support the Nigeria role in Liberia and Sierra Leone by citing Article 4(b) of the same protocol which provides for collective response where a member state becomes a victim of internal armed conflict (Adesina, 2002: 170). These challenges accounted for the failure of ECOWAS to implement the decision sponsored by Nigeria in 1998, to transform ECOMOG into the organ of sub-regional security (Okonkwo, 2011). In the course of this research, some salient questions would be addressed. These include :

- Why would outbreak of armed group tend to have much devastating consequences on peacekeepers ?

- Why do peacekeepers find it easy to disarm warring faction in peace missions ?
- Why do we record civilian casualties in peace missions ?
- And finally, why is it that Nigerian troops are either praise or blame during peace missions ?

## I. Conceptual Framework

This work is centred on civil wars and peacekeeping missions. Conflicts arise when groups or individuals attempt to manipulate or monopolize political positions at the exclusion of other groups (Abang, 2017), thereby leading to formation of rebel or armed groups. Armed conflicts, according to Dan Smith (2014: 3), is an open armed clash between two or more centrally organised groups in dispute struggling for power over government and territory, often leading to fatalities. William (1991:441) points out that an aggregate of the casualty figures from the Second World War till 1989 is around 22 million. This includes deaths both in conventional wars and armed groups. In 1999 alone, there was registered a total of 118 armed conflicts in the world that involved 80 countries, resulting in the death of approximately six million people (Dan Smith, 2014:2).

Butman (2018 : 5) notes that some armed groups recruit long before conflict starts as a secret group and some are “driven by various motives, such as an attempt to gain political recognition, or by a perceived threat against their own community and identity group”. Armed group as a term has to do with the military wing of a non-state actor that comes out of a breakaway group in state armed forces or from organised armed group, who recruit directly from the civilian population fighting for their right (Gbor, 2004, Butman 2018). As illustrations, in Central African Republic (CAR), rebel groups control 80 percent of the national territory and prevent officials from collecting taxes from the people (The African Report, 2020: 200). In Somalia, according to same source :

Al-Shabaab rebels tagged terrorists control vast swathes of the territory and remain at the bottom of most United Nations rankings for state development. Somalia continues to lurch between political security and humanitarian crisis. In September 2019, according to UN report, 2.2 million Somali faced hunger so severe that it threatened their lives (The African Report, 2020: 188).

Armed conflicts could be grouped in three categories. The first category is international armed conflict, a conflict between two armed forces fighting each other, like the North Korea and South Korea of 1950. This is a conflict predominantly between democracy (South Korea and the USA), and communism -North Korea, backed by China (Gertude, 2011).The Korean War is referred to as the first armed conflict in the global system.

The second distinction of armed conflict is the Non-international armed conflict. This is when the non-state actor turns to fight the state (Gertude 2011). The Geneva Convention Common Article 3 reads that “Non-international armed conflicts have two variables i) that hostilities have to reach a certain minimum level of intensity ii) that there has to be a level of organisation in the parties” (Vite, cited in Gertude 2011). One of the examples of Non- international armed conflict is the Colombia armed groups that overran the state in the 1960s and seized control of state powers.

The third category is the internationalized armed conflict which involves two different armed groups in a particular country supported by two or more countries (Stewart, 2003. For example, in the Democratic Republic of Congo in 1998, Rwanda, Angola, Zimbabwe and Uganda intervened in the crisis by supporting the armed groups in that country (Stewart 2003, cited in Getrude, 2011).

## 2. Defining Civil war

Gersovitz and Kriger (2013:159) define civil war as “a politically organised, large scale, sustained physically violent conflict that occurs within a country principally among large/numerically strong groups of its inhabitants or citizens over monopoly of physical force within a country”.

Singer and Small (1972), and Deutsch and Senghaas (1973) mention series of events that meet the description of civil war : i) Size : it results in at least 1000 battle deaths (not counting the indirect victims through famine, lack of shelter and disease ii) Preparation : it has been prepared for in advance through recruitment, training and deployment of troops, acquisition of arms and ammunitions. iii) Legitimization: it is legitimized by an established governmental or quasi-governmental organisation so that large scale killing is viewed not as a crime but as a duty (Van der Dennen, 1995).

The Nigeria war of 1967 – 1970 amply explains the motive behind civil war. Beresford Ellis (2002) looks at the Nigerian civil war from Biafra struggle for independence which he refers to as ‘the principle of tribal secession’ (cited in Ezeani, 2013: 110). The principal actors in the civil war were Lt Col Odumegwu Ojukwu from the seceding Eastern Nigeria, and Lt Col Yakubu Gowon, the incumbent head of state of Nigeria. Ralph Uwechue (2004) puts it this way :

In Biafra two wars were fought simultaneously. The first was for the survival of the Igbo as a race and the second was for the survival of Ojukwu’s leadership. Ojukwu’s errors which proved fatal for millions of the Igbos was that he put the latter first (cited in Achebe 2012 : 125)

Sebastian (2017) in his contribution to the study of civil war from 1990s to 2003 says that there have been a rise and fall in the number of battle deaths, and that in 2011 the battle death rose due to two major reasons i) conflicts in the Middle-East, and ii) the expansion of Jihadist groups that is still going on to this present day.

## 3. Peace-Support Operations

The term peace-support operations often include peacekeeping, peacemaking, peace enforcement and peace building. In this segment, we concentrate on peacekeeping operations. Peacekeeping operations can be divided into two : observer missions and peacekeeping operations. The major distinction between the military observer missions and peacekeeping forces is that the former are not armed, while the soldiers of peacekeeping are provided with light defensive weapons. In the year 1956, there was crisis between Israel and Egypt over the Suez Canal. The UN Security Council sat on October 31, 1956 to take decision which was vetoed by France and Britain and under the “Uniting for Peace” aegis, the matter was referred to the General Assembly that established the first

United Nations Emergency Force to secure and supervise cessation of hostilities (cited in <http://www.canada.ca/departement-national-defence>)

Presently, peacekeeping operations are shifting from traditional to multidimensional operations. Traditional peacekeeping operations, according to Oche (2011: 504), “are basically military operations that were established by the UN to help control conflicts that had been identified by the Security Council as constituting a threat to international peace and security.” Oche (2011: 504) goes ahead to point out that “traditional peacekeeping operations mostly had traditional ceasefire monitoring mandate, and no direct peace-building responsibility”.

The other type, multidimensional peacekeeping, appears to be preferred as it is more attuned to contemporary peacekeeping operations. In simple terms, the multidimensional peacekeeping operation does not preoccupy itself with maintenance of peace and security alone. It also enables the facilitation of the political process, protection of civilians, assistance in disarmament, demobilization and reintegration of former combatants, and support more promising political processes (cited from <https://peacekeeping.un.org>). In the Bosnia case we see an apt example of the complex nature of multidimensional peacekeeping operations designed to ensure the implementation of comprehensive peace agreements and assist in laying the foundations for sustainable peace.

The UN Charter provision on peace maintenance can be found in chapters six and seven of the Charter, comprising Articles 33, 39, 41, 42 to 51 that empower the Security Council to determine the existence of any threat to peace, breach of the peace or act of aggression and what measure shall be taken in accordance with maintaining or restoring international peace and security (Abang, 2013). With special emphasis on Article 43, there is a well-spelt out obligation of member states, being that all members should contribute armed forces, assistance and facilities for the purpose of maintaining international peace and security (Ukpe 1997, cited in Abang 2013). In the case of regional organisations, they derive their authority to act on matters of peacekeeping from Chapter VII of the UN Charter (Pogoso, 2004). Article 53 of the UN Charter states : “No enforcement action shall be taken under regional arrangement or by regional agencies without the authorization of the Security Council”.

Muzaffer (2005) reports that from 1948-1978, only a total of thirteen (13) peacekeeping forces were set up by the United Nations. From 1988 to October 1993, an additional twenty five (25) peacekeeping forces were created. And in 2005, the number of UN peacekeeping operations reached sixty (60) with 66,547 military personnel and civilian police (Muzaffer, 2005:17). In 2019, the UN conducted 14 peacekeeping missions across the globe comprising 100,000 military, police and civilian personnel (Luisa, Alexis & Lauren, 2019).

#### **4. Theoretical framework**

This study adopts humanitarian intervention theory as our theoretical framework to explain the relationship as it exists between armed conflict and peacekeeping under the United Nations, regional organisations and sub-regional organisations. Kirthi (2012: 1) writes that “humanitarian intervention is a means to prevent or stop a gross violation of human rights in a state, where such state is either incapable or unwilling to protect its people, or is actively persecuting them”. Pugh (2004) traces the antecedents of peace interventions to crisis management mechanisms developed in the nineteenth century and consolidated in the inter-war period as a means of dealing with conflicts emerging from self-determination struggles and decolonization (cited in Garima & Olivia, 2013).

In the case of human wastage, the United Nations can be called upon by countries in crisis to assist, or invoke ‘responsibility to protect’ on any country’s leader who allows citizens to be wasted because of insecurity. According to Evan (2015) intervention in protecting human rights abroad explains an exercise in involving oppressed people right of self defence in their behalf which may involve the use of force for the people benefit. And again “it is absolutely essential for the interventionists to understand the dynamics of the conflict in order to operate effectively and to be perceived as legitimate (Okonkwo, 2011: 557).

Nigerian troops have been involved in peacekeeping operations as monitors of peace agreement among armed groups in conflict and, whenever the troops are attacked, they apply the use of force as self defence under peace enforcement. The success and challenges in peacekeeping is subject to various processes and vary according to the nature and complexity of the crisis.

#### **5. Nigerian Troops Involvement in Peacekeeping Operations**

With emphasis on Nigerian troops on peacekeeping missions in Africa and the world, the theoretical and conceptual ideas from our argument so far prompts us to cite Hugo Grotius’ three theories on humanitarian intervention. Hugo Grotius cited in Cruddle (2015) expounds three theories. In the first theory, Grotius asserts that national laws authorize states to punish violators of the law of the nation, irrespective of where or against whom the violation occurs, to preserve the integrity of the international law. The second theory on humanitarian intervention proposes that states will intervene as temporary legal guardians for people who have suffered intolerable cruelties at the hands of their own states. The third theory is the fiduciary relationship. In this case, when states intervene to protect human rights abroad, they exercise an oppressed people’s right of self-defense on their behalf and may use force solely for the people’s benefit. As fiduciaries, intervening states bear obligations to consult with and honour the preferences of the people they seek to protect and they must respect international human rights governing the use of force within the affected state (cited in Cruddle, 2015).

The second and third theories above play out in the Nigerian case of intervening in peacekeeping operations. For instance, the involvement of Nigeria in the Congo was to maintain international peace and security. Tafawa Balewa in 1960 said that : it is the desire of Nigeria...to participate actively in the work of the United Nations Organisation...We

are committed to upholding the principles upon which the United Nations is found (cited in Gbor, 2004: 269).

In adopting Africa as a centerpiece, Nigeria set out to defend the continent, taking part in the first peacekeeping force in Chad between 1981 and 1982 (Adesina, 2004). In ECOWAS, the United Nations team was made up of 303 observers and support personnel that worked closely with ECOMOG to monitor and verify the implementation of the demilitarization agreement in Liberia. It is obvious that the cooperation and collaboration between the UN and ECOMOG troops were very instrumental in building confidence among the warlords in Liberia. They worked together with the World Bank to provide funds, election materials and other resources for the conduct of elections (Sesay, 2003: 201-202). During the operation, UN police participate to provide non-combatant services for the civil population. However, the fundamental purpose of the UN Police is to build institutional capacity in-post conflict environment to help facilitate a secure environment while the army is involved in pure combat operation under war situations (Okom, 2014: 410).

**Table I : Selected Record of Nigerian Troops' Participation in Peacekeeping Operations, 1960-2019**

S/N	Country	Number of troops	Reason for participation	Challenges	Sources
1	Congo, 1960-1964	5000 troops increased with the period	UN Operation	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
2	Lebanon, 1978-1982	643 troops	UN Operation	officers and soldiers were killed in action	Obasi, 2004
3	Somalia, 1993-1995	1000 troops	UN Operation	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
4	Sierra-Leone, 1999-2004	1000 troops	UN Operation	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
5	Chad, 1981-1982	1000 troops	OAU Operation, now AU	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
6	Liberia, 1990 and 2003	1,500 troops	ECOWAS	A total of 327 officers and soldiers were killed in action	Adeniyi, 2010
7	Rwanda	1000 troops	UN	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
8	Cote D'Ivoire, 2003	1,500 troops	ECOWAS	officers and soldiers were killed in action	Adeniyi, 2015
9	Angola, 1991-1995	1000 troops	UN	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
10	Ghana, 1948	1000 troops	Colonial period	Ex-service union in Ghana destroyed	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
11	Mali, 2014	1,200 troops		Relegated role given to Nigerian troops	Gbor, Mathias&Suruju, 2004
12	Sudan, 2004	1,500 troops and 120 police Units	UN	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004

13	Yugoslavia, 1995	856 troops	UN	officers and soldiers were killed in action	Obasi, 2004
14	Namibia, 1989-1990	1000 troops	UN	officers and soldiers were killed in action	Gbor, Mathias&Suruju, 2004

Source : Nwolise, 2004, Adeniyi, 2015, Gbor 2004, Mattieus & Suruju, 2004.

## 6. The challenges facing Nigerian Troops in Peace Missions

According to Alexis Heraclides and Ada Dialla ( 2015 : 1) “humanitarian intervention- that is, military intervention aimed at saving innocent people in other countries from massive violations of human rights( primarily the right to life) “. Grotius third theory of humanitarian intervention, which recognizes the fiduciary role of an intervening state, to protect human rights in war-torn areas, comes at a price. The troops dispatched to these crises spots are often bedeviled by an array of problems that are worth mentioning in this paper.

According to Sule (2013), the challenges faced by Nigerian troops are numerous, including manpower. To the writer, issue of inadequate men and officers in the Nigerian army had prompted the abrupt withdrawal of Nigerian troops from different countries where they are involved in peace mission. This often implies the abandonment of the war victims to their fate.

A second challenge witnessed borders on finance. The success of peacekeeping by Nigerian troops depends on sufficient funds to execute each operation. Research has shown that peacekeeping operations spearheaded by the United Nations are always more successful than operations anchored by regional or sub-regional forces such as ECOWAS Monitoring Group and African Union (Nwolise, 2004, Adesina, 2007, Sule 2013). This is because of lack of commitment, corruption and sabotage within the system, intermediary problem, and leadership failure. Oni (2002) notes that inadequate or lack of finance is, thus, a major challenge especially in regional or sub-regional peacekeeping missions (Cited in Hamman et al 2014). Third is operational timeline, Abdoulaye (2000) mentions that earlier regional and sub-regional ECOMOG interventions had no clear modalities or time-frame within which to leave.

## 7. Methodology

In this paper we adopted the secondary source of information gathering and data retrieval methods to extract useful information that are relevant to the study, and provide answers to the questions raised. For the interview, 50 returning peacekeepers who have participated in different peacekeeping operations all over the world were approached to ascertain the challenges faced in peace keeping. Following are sets of structured questions that were presented to the interviewees drawn at random, based on the responses from the personnel approached.

- **Structured Face-to-Face Interview**

Peace Mission and armed conflicts

- i. Are there better welfare packages for the United Nations peace keepers ?
- ii. Are Nigerian Commanders better than commanders from other countries in their operational duties ?
- iii. On a global scale, where can one place the Nigerian troops in peace mission roles ?
- iv. What do you understand by armed conflicts in peace-keeping operations ?

Challenges in peacekeeping

- i. To what extent would you say the activities of peacekeepers provoke armed groups ?
- ii. Are armed groups difficult to combat in peacekeeping operations ?
- iii. Is it a psychological emotion that makes peacekeepers to kill civilians ?
- iv. Do you consider peacekeepers capable or not to disarm armed groups ?
- v. What are the physical problems faced in peace missions ?

The structured interview questions were distributed in the six geo-political zones in Nigeria. See the underlisted analysis.

**Table 2 :** Analysis of face-to-face interview of Returning Peacekeeping troops in Nigeria

S/N	Question	North East	North West	North Central	South West	South South	South East
1	Do you consider peacekeepers capable or not capable to disarm armed groups?	Yes, they are capable	Yes, they are capable based on the understanding of the terrain	Some of the peacekeepers still hold it that some missions have proved difficult, especially in disarming armed groups	Yes, they are capable	Yes, they have shown a lot of capability in disarming armed groups	Yes, they are capable
2	What is the major place of Nigerian troops in peace mission?	The Nigerian troops have shown a lot of professionalism in their peacekeeping operations.	In the ECOMOG operations, Nigeria has had to use the enforcement approach	Be it in AU or UN peacekeeping operations, Nigerian troops have been highly exceptional in their display of	Nigerian troops have sometimes failed in their peacekeeping work, like in the Liberian	The Nigerian troops are seen as messiahs in many troubled spots.	Nigerian troops have shown a lot of professionalism in their peacekeeping operations.

			in order to reduce the casualty in the Liberian crisis.	professionalism.	crisis, where a commander will withdraw troops while waiting for weaponry		
3	Are there better welfare packages for the United Nations peace keepers, compared to the ECOMOG variant ?	That is obvious.	The UN forces enjoy welfare friendly packages	Yes	Of course	Yes	Yes
4	Is it a psychological emotion that makes peacekeepers to kill civilians ?	Some of the troops have exhibited psychological trauma during battles.	It is a factor that cannot be escaped in war situations	Oftentimes, that proves the case	The answer is yes	It is an inalienable feature of warfare	Yes. It cannot be denied.

Source : Fieldwork, April, 2021

## 8. Discussion and Findings

The interview was designed to cover the Nigerian troops that participated in peacekeeping operations under United Nations, African Union and ECOMOG, with the aim of comparing data from each researcher interviewing the respondents using a structured interview list of items from different geo-political zones. Some of the combatant troops in Nigeria who are retired or still serving were interviewed to ascertain how the behaviour of the troops conform to the standard practice of professionalism in the battlefield when peacekeeping operation changes to be peace enforcement. In one of the questions, respondents responded that armed groups are not better than state combatants in the battlefield because they are poorly equipped and not formidable and they only depend on 'hit-and-run tactics' which makes it difficult for peacekeepers to succeed in their operations. The response from the interview insisted that the armed groups also take advantage of the local terrain to inflict more harm on the troops who are on peacekeeping mission.

Some of the respondents also pointed out that it is very rare to find United Nations peace keepers indulge in killing of civilians because the mission code is protection of civilians, especially women and children and, in the case of killing of civilians, it is done in self defense. All respondents agreed that peacekeepers are guided by rules and all participating troops must conform to the order given by their commander who has the responsibility to do so.

Some of the respondents interviewed answered that the unfamiliarity of operational terrain in peacekeeping operations, and the culture of the people to be secured affect performance, and in turn affects logistical operations. They also concurred that, no matter the difficulties they encountered in the peacekeeping operations, they put in their best to uphold the Nigerian image at all times. To answer questions bordering on Nigerian commanders' performance, many respondents said that they are fair in handling troops in UN/ECOMOG missions, but there were few exceptions, involving stark exhibitions of greed. Also, some decisions of commander had led to massive destruction of troops as in the case of Liberia and Sierra Leone. The interviewed peacekeepers informed that issue of allowance was one of the greatest bitterness among the troops when they compare themselves with the advanced countries' troops who are part of the peacekeeping operations.

## **Conclusion**

Given the fact that conflicts and wars are an integral part of human existence, humans have consistently fashioned out ways to checkmate the destruction that is associated with these catastrophes. All civil wars have led to wastage of human lives, properties, starvation, poverty, lack of infrastructure and more weapons in the hands of the people than food, like in Somalia. The government in power would in turn lack the legitimacy to manage the machinery of the state thereby calling the United Nations, African Union or ECOMOG to come to their rescue by sending peacekeepers.

Erskine (2000: 5) notes that United Nations undertakes two main types of peacekeeping operations, which is either observer mission or armed contingents. To achieve its objectives, Article 29 of the UN Charter empowers the Security Council to establish such subsidiary organs as it may find necessary for the performance of its functions. The United Nations defines peacekeeping operation as an operation involving military personnel, but without enforcement, powers established by the organisation to help maintain or restore peace in areas of conflict (UN publication 1985:3) role, the sanctity of the human life and right to live freely has always been upheld.

This work set out to define the efficiency of the Nigerian troops in peacekeeping operations, sometimes under excruciating circumstances. Nigeria's participation has been exceptional in the exhibition of military professionalism that in some subsequent operations, the personnel have been asked to take charge. These roles have met with some challenges for bottom troops and foreign troops which are observed in staff attitude, equipment problem, logistics and fund. We recommend periodic assessment of all peacekeeping missions before troops are sent. And all platoons must be involved in each foreign mission to avoid favouritism.

It would be ideal to also point out that the relative accomplishments achieved by the Nigerian troops in these missions come at a cost, both on the personnel, and on the victims in the warring societies. While an ideal prayer would be let there be no more wars, in the meantime, we only take up the expostulations of Nwolise.

Nwolise, while summing up Nigeria's participation in peacekeeping operations, recommends the following steps in future peacekeeping- (i) there must be deadline for peace mission so that peacekeepers can be withdrawn (ii) Nigerian Government should ensure there is mandate before sending troops (iii) issue of logistics and supplies must be handled proactively before the arrival of troops (iv) troops on peacekeeping must be rotated within six months (cited in Gbor, 2004: 298).

## References

- Adesina, S.O. 2013. United Nations Peacekeeping Operations in Africa. In Isaac Olawale Albert & Willie Aziegbeselebor (2013), *Managing Security in a Globalized World*. Ibadan : John Archers Publisher.
- Akindele, R.A & Bassey, I. Atte. 2001. *Beyond Conflict Resolution : Managing African Security in the 21<sup>st</sup> Century*. Lagos : Nigerian Institute of International Affairs.
- Akindele, R.A. & Oche, O.D. 2011. The United Nations and African Security : Peacekeeping Enforcement and Post-Conflict Peace-building". In Akindele, R.A & Bassey, I. Atte (2011), *Beyond Conflict Resolution : Managing African Security in the 21<sup>st</sup> Century*. Lagos : Nigerian Institute of International Affairs.
- Burton, J.W. 1967. *International Relational : A General Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Christian Altpeter. 2015. *Building Peace at the Nexus of Organised Crime, Conflict and Violent Extremism*. ForkeBernadottte Academy.
- Chigozie, C.F. & Ituma, O.S. 2015. Nigerian peacekeeping operations : revisited" *Singaporean Journal of Business, Economics & Management Studies*, 4 (2), 1-10.
- Eugema Lopez – Jacoisse (2010) "The UN Collective Security System and its relationship with Economics senators and Human Rights" In A von Bogdany and R. Wolfe (eds) *Max Plank Yearbook of United Nations Law*, vol 14, 273 – 335.
- Evan J. C. 2015." Three Groatian Theories of Humanitarian. *Theoretical Inquiries in Law*. (2), 473-505.
- Gertude C.C. 2011. Defining Armed conflict in international humanitarian law .Inquires *Journal social sciences, Art and Humanities*, vol 13 (4).
- Guillermo O. L. & Sebastin M. 2012. The Objective Qualification of non internationalarmed Conflict : A Colombia case study. *Amsterdam Law Forum*, vol 4 (4), 58-77.
- Garima M. & Olivia G. 2013. *Theoretical Approaches to Understanding Chinese and Indian Participation in Peacekeeping*. Berlin : Freie Universität.
- James N. R. 1969. Ed) *International Politics and Foreign Policy : a redder in research and Theory*. New York : The Free press.

- Okonkwo, F. O. 2011. "The Military in Peace-Support Operations" in Celestine Oyom Bassey and Charles Quarker Dokubo. *Defence Policy of Nigeria : Capability and Context (A Reader)*. Bloomington : Author House.
- Osman, G. (2003) Multilateral Agencies and Post-Conflict Peace-building in West Africa : Lessons from Liberia and Sierra Leone. In Amadu, S. (2003) (ed) *Civil Wars, Child Soldiers and Post-Conflict Peace-building in West Africa*.
- Prakash Ch. 2001. *International Relations : Foreign Policies of Major Powers and Regional System*. New Delhi : Vika Publishing House.
- Raymond Duncan, Barbara Jancar – Webster & Bob Switky (2006) *World Politics in the 21<sup>st</sup> century (Third Edition)*. London : Pearson Longman.
- Reynolds P. A. 1994. *An Introduction to International Relations*. London : Longman Group UK Limited
- Steven S. L., Elizabeth, G.M., Jennifer, M.T. and Kristen, P. W. 2012. *World Politic in new Era*. Oxford : Oxford University
- Shaw, M.N. 1997. *International law* (4<sup>th</sup> edition). London : Butterworths.
- William C. O. & Fred A. S. 1966. *The Theory and Practice of International Relations*. New Jersey : Prentice – Hall.

## Etude des comportements sociaux des enfants victimes de violences accueillis au Centre Mesad à Abidjan (Côte d'Ivoire)

Affibè Worla AMICHIA<sup>1</sup>, Kouadio Raymond N'GUESSAN<sup>2</sup>, Atta KOUAME<sup>1</sup>, Blé Marcel YORO<sup>1</sup>, Yessonguilana Jean-Marie YEO-TENENA, Drissa KONE<sup>3</sup>.

1. Université Félix Houphouët-Boigny 2. Université Jean Lorougnon Guédé-Daloa

3. Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan (Côte d'Ivoire)

amich\_woria@live.fr

### Résumé

*Fugés en raison des violences dont ils sont victimes de la part de leurs proches adultes, nombreux sont les enfants qui se retrouvent dans des centres d'accueil, où ils sont en permanente interaction avec d'autres enfants. Cette étude descriptive d'approche éthologique a pour objectif d'identifier et d'analyser ces interactions sociales. L'enquête qui a duré six mois a porté sur cinq enfants du centre MESAD et s'est appuyée sur l'observation guidée par un répertoire comportementale (éthogramme). Les observations ont été enregistrées dans trois contextes différents et ont porté sur quatre catégories comportementales dont ; offrande, sollicitation, isolement, pleurs et agression. Les données recueillies ont été analysées suivant l'approche écologique des comportements humains de Bronfenbrenner (1979). Les résultats de l'étude indiquent une majorité des comportements agressifs (49, 20%).*

**Mots-clés :** Centre d'accueil, comportements sociaux, enfant, interaction, violence

### Abstract

*Escaped because of the violence to which they are victims by their adult relatives, many children find themselves in reception centers, where they are in constant interaction with other children. This descriptive study of an ethological approach aims to identify and analyze these social interactions. The six-month investigation involved five children from the MESAD center and was based on observation guided by a behavioral repertoire (ethogram). The observations were recorded in three different contexts and focused on four behavioral categories including, giving, solicitation, isolation and crying and aggression. The data collected was analyzed using Bronfenbrenner's (1979) ecological approach to human behavior. The study results indicated a majority of aggressive behavior (49, 20%).*

**Keywords:** Child, Interaction, Reception Center, Social Behavior, Violence

## Introduction

L'enfant pendant ses premières années de vie dépend absolument de l'adulte qui assure ses besoins essentiels, sa sécurité, son bien-être matériel et affectif. L'enfant est en situation de dépendance physique, sociale, psychique et affective face au monde des adultes. Ainsi, la période de l'enfance est synonyme d'amour parental, de protection familiale, de joie, d'univers ludiques, d'apprentissage en société. L'enfant ne peut bénéficier de tous ces facteurs garant de sa socialisation sans l'appui des adultes. Pourtant, nombreux sont les enfants à travers le monde qui vivent des souffrances, des maltraitements et des violences. Les violences qu'ils subissent (physiques, psychologiques ou sexuelles), le plus souvent commises par des personnes censées les protéger, sont une atteinte très grave à leurs droits, à leur dignité et à leur intégrité physique et psychique (Salmona M., 2013).

Un rapport de l'UNICEF (2006) sur l'étendu de la violence contre les enfants, à l'échelle mondiale, estime qu'entre 500 millions et 1,5 milliards d'enfants dans le monde sont victimes de diverses formes de violences chaque année. Ces abus se font dans les communautés, les écoles, les institutions et même dans les familles ; au cours de conflits armés, dans le cadre du travail ou de pratiques traditionnelles néfastes telles que la mutilation génitale féminine (excision). La Côte d'Ivoire ne fait pas exception à toutes ces réalités. En effet, la population ivoirienne après le dernier recensement des populations en 2014 est estimée à 22.671.331 millions d'habitants, avec 41,8% d'enfants de moins de 18 ans (INS, 2014). Depuis septembre 2002 en passant par novembre 2010 le pays a connu une grave crise de son histoire qui a conduit à des atrocités allant des pires violences jusqu'à la mort de milliers de personnes y compris les enfants. On remarque alors dans certaines communes d'Abidjan, des enfants et des adolescents plus violents. Ils appartiennent à des gangs qui sont à l'origine d'agressions barbares récurrentes faisant plusieurs morts et blessés dans la capitale économique. Ces enfants âgés de 9 à 15 voir 8 à 18 ans sont connus sous le nom « Microbios » ou par l'appellation méliorative « les enfants en conflit avec la loi ». Ces gangs d'enfants développent des comportements antisociaux qui sème le trouble, la terreur, la psychose au sein de la population ivoirienne (Ahangba M., 2014).

Par ailleurs, une étude des Nations Unies (2003) montre que bon nombre de pays d'Afrique souffrent de la guerre, de maladies et d'urbanisation croissante. Ce qui soulève de nombreux problèmes susceptibles d'affecter le niveau de protection des enfants. La pauvreté est également considérée comme un facteur déterminant de la violence dans la mesure où elle pousse les familles à adopter des stratégies de survie qui ont pour corollaire de renforcer la vulnérabilité des enfants et de marginaliser leur accès aux services sociaux essentiels, notamment sanitaires et éducatifs. A cela, s'ajoutent les pratiques culturelles violentes dans des régions, contre les enfants qui sont largement liées à des sources traditionnelles.

Nombreux parmi ces enfants victimes, fuient le lieu de violence et se dirigent le plus souvent dans les rues. Sans soins primaires, sans éducation ; ils sont livrés aux vices de notre société ; la drogue, la prostitution, les abus sexuels et l'exclusion sociale. Les Etats moins développés, n'ayant pas un programme spécial pour ces enfants, ce sont des organisations de la société civile, des institutions religieuses, des organisations internationales, des ONG et des personnes de bonne volonté qui en prennent la charge. Ils sont le plus souvent recueillis dans des centres d'accueil afin d'assurer leur réadaptation et leur réinsertion sociale et familiale.

Ces enfants une fois dans ces institutions d'accueil se retrouvent avec d'autres enfants (victimes de violences ou ayant connus d'autres difficultés) avec lesquels ils sont en permanente interaction. Le cas spécifique du Centre Mouvement pour l'Education, la Santé et le Développement (MESAD), là où a eu lieu notre enquête, ce sont des enfants d'origines diverses, d'éducation différente, d'expérience différentes qui se retrouvent tous dans un contexte commun, dans le même programme d'activité tout âge et tout sexe confondu.

Il s'avère donc important de jeter un regard sur leurs interactions sociales, ce qui pourrait aider à leur réadaptation et à leur réinsertion familiale et sociale. Vu les multitudes d'interactions sociales existantes, l'enquête a porté sur quatre grandes catégories, dont l'offrande, la sollicitation, l'isolement et les pleurs, l'agression. L'objectif de cette étude d'approche éthologique est de déterminer d'une part et analyser les comportements sociaux des enfants victimes de violences en réinsertion dans le Centre MESAD d'un part. Ces objectifs suscitent les interrogations suivantes : Quelles sont les comportements sociaux observés entre les enfants ? De quelle nature sont-ils ? Quels sont les plus exprimés ? Et dans quel contexte sont-ils exprimés ?

## I. Méthodologie

### I.1 Echantillon de l'étude

Rappelons que nous sommes dans un centre où l'effectif des enfants est permanemment modifié, car du jour au lendemain un enfant peut être réinséré ou enregistré (comme nouvel entrant). A notre arrivée les enfants recueillis étaient au nombre de 43 avec pour effectifs respectifs 15 ; 28 pour le sexe masculin et féminin. Parmi ces enfants, on enregistrerait 13 victimes de violences dont 11 filles et 2 garçons. Le choix des participants à l'étude s'est fait de façon raisonnée au regard de l'évolution des enfants à l'intérieur du centre d'accueil. Ainsi, avons-nous procédé à un échantillonnage typique ou de jugement (à travers des critères d'inclusion et de non inclusion) pour aboutir au choix de cinq enfants dont quatre filles et un garçon de la tranche d'âge de 6 ans à 13 ans. Ainsi, ont été retenus, que les enfants ayant subis des violences, de la tranche d'âge de 6 à 13 ans et étant présents au moment de l'enquête.

Le choix de cette tranche d'âge se justifie par les différents stades de développement psychosocial élaboré par le psychologue Erikson. E (1994). Pour cet auteur le développement psychosocial qu'il classe en huit phases résulte de l'interaction entre le processus de maturation ou les besoins biologiques et les demandes de la société, ainsi que

de l'environnement et des influences sociales rencontrées dans la vie de tous les jours. La tranche d'âge qui concerne, l'étude (6ans à la puberté) correspond à cette période à laquelle l'enfant apprend, construit, réalise des expériences par lui même. Les expériences au cours de ce stade de l'enfance jouent un rôle primordial dans la construction de l'identité et de la personnalité de chaque individu.

## **I.2 Période et cadre de l'étude**

L'étude a été réalisée du 20 juin au 19 décembre 2019, soit une durée de six mois au Centre Mouvement pour l'Education, la Santé et le Développement (MESAD) situé dans la commune de Treichville à Abidjan (Côte d'Ivoire). Le Centre MESAD s'est donnée pour mission principale de porter assistance a tout enfant et jeune en état de souffrances physique et morale. Les observations ont été faites dans trois contextes différents :

- Contexte 1 : Au moment des activités socio-éducatives dirigées de 09h à 12 h, au préau du centre.
- Contexte 2 : Au moment du déjeuner de 12 h au réfectoire du centre. Le repas se prend au même moment pour tous les enfants. Le menu ainsi que la quantité et la qualité du repas sont communs pour tous les enfants. Les enfants sont servis dans des assiettes individuelles accompagnées d'une cuillère et d'un verre et sont installés sur des tables bancs par groupe.
- Contexte 3 : Au moment des activités libres, dans la cour. Ils s'adonnent à des jeux individuels et collectifs qu'ils initient eux-mêmes entre 16h et 17h.

## **I.3 Méthode d'observation et outil**

L'enquête a intégré des observations comportementales et des analyses documentaires. Les outils d'évaluation étaient composés de dossiers, de répertoire comportemental (éthogramme), de chronomètre, de carnet et de crayon. L'observation s'est faite selon la méthode du focus (Altmann J., 1974) et consistait à observer chaque enfant en interaction avec d'autres enfants (sur 3 séquences de 5 minutes), soit 15 mn d'observation par enfant. Ensuite relever chaque apparition d'un item comportemental initié figurant sur l'éthogramme. Notre répertoire comportemental établi à partir du catalogue général de Tremblay R.E et *al.*, (1985) a permis de retranscrire un large éventail de comportements sociaux verbaux et non verbaux dans les quatre catégories présélectionnées. Les items comportementaux de ce catalogue pris en compte par l'éthogramme sont relatifs au quatre catégories comportementales que sont : les offrandes, les sollicitations, l'isolement, pleurs et l'agression.

## **2. Résultats et discussion**

L'approche écologique des comportements humains de Bronfenbrenner (1979) a été mobilisée comme outil théorique pour analyser les données recueillies. Elle s'intéresse en effet à l'interaction des facteurs psychologiques, environnementaux, sociaux et culturels. Ainsi, les comportements sociaux observés chez chaque enfant ont-ils été regroupés selon les différentes unités comportementales préétablies et les circonstances dans lesquelles ils

se sont manifestés. Cette méthode d'analyse a permis d'apprécier et de comprendre certains comportements des enfants dans un contexte marqué de violence.

## 2.1 Cas étudiés

**Cas 1 :** Fillette âgée de 8ans, EA est une écolière en classe de CPI vivant dans la commune de Yopougon avec sa tante. Elle est reçue au centre le 19/06/19. Selon les informations consignées dans son dossier, elle vit avec ses parents biologiques dans la commune de Cocody (2plateaux) jusqu'à ce que sa mère décide de la confier à sa tante qui vit à Yopougon. Cette dernière lui aurait fait subir des violences physiques quotidiennes. Elle a même été victime de brûlures sur les fesses causées par sa tante. D'ailleurs, selon elle, c'est après ce fait qu'elle quitta la maison.

**Cas 2 :** EC est une adolescente venue du département d'Azaguié, (localisé à l'intérieur du pays). Agée de 13 ans, c'est une écolière en classe de CMI d'une école de la localité. Elle vit avec ses parents biologiques. Les notes consignées dans son dossier indiquent qu'elle a été violée sexuellement par son oncle. C'est suite à ce drame que ses parents l'ont conduit au centre pour une prise en charge le 29/07/19.

**Cas 3 :** ET est un enfant âgé de 12 ans, écolière en classe de CMI. Elle n'a pas connu ses parents biologiques et fut confiée à sa tante depuis le bas âge. Elle vient d'un village du nord du pays, dans les environs du département de Korhogo. Les informations consignées dans son dossier indiquent qu'elle a été envoyée à sa tante qui réside à Abidjan pour le travail de servante. Après plusieurs années passées dans ce travail, elle n'a jamais perçu de biens matériels, ni de salaire. Elle aurait été victime d'exploitation et de sévices corporels. Ne pouvant supporter d'avantage cette situation qu'elle trouvait humiliante, elle fugua et fut accueillie au centre à la date du 08/07/19.

**Cas 4 :** EK est un jeune garçon, âgé de 10 ans, écolier en classe de CEI, il vit avec sa mère. Selon les notes consignées dans son dossier, il en ressort que suite à la demande de son grand-père, EK a été conduit chez ce dernier pour passer les vacances dans la cour familiale située dans la commune d'Abobo. Sa tante dont, il est sur la responsabilité ne cesserait de le battre de façon répétée. C'est ainsi qu'il quitta la maison pour se retrouver dans la rue. Il fut retrouvé par la police et envoyé le 14/05/19 au centre pour sa prise en charge.

**Cas 5 :** EG est une fille âgée de 12 ans, non scolarisée. Elle vient du Benin, là où, elle vit avec ses parents biologiques. Les informations consignées dans son dossier indiquent qu'elle est arrivée à Abidjan suite à la promesse d'une scolarisation faite par sa tante. Cependant, depuis son arrivée, elle n'a jamais connu l'école. Elle aurait été victime de violences physiques et d'exploitation économique, principale raison de sa rupture avec sa tante. Elle a été reçue au centre le 28/02/19.

## 2.2 Les comportements observés

Tableau I : Comportements observés par catégorie

Comportements	Enquêtés					N	%
	EA	EC	ET	EK	EG	N	%
Offrandes	2	2	1	3	4	12	18,50
Sollicitations	3	1	1	3	4	12	18,50
Isolements et pleurs	3	1	1	2	2	9	13,80
Agressions	6	1	12	6	7	32	49,20
Nombre total de comportements par enquêté	14	5	15	14	17	65	100

Dans l'ensemble, les résultats indiquent un total de 65 comportements observés chez les cinq enquêtés, avec en moyenne 13 unités comportementales par enfants. Ces 65 comportements sociaux sont composés de comportements positifs et négatifs, dont, les mêmes proportions (12 /65, soit 18,50%) pour les offrandes et les sollicitations (et 09/65 soit 13,80%) pour les comportements d'isolements et pleurs. Par ailleurs, une prédominance (32/65, soit 49, 20%) dans l'expression des comportements s'observent dans la catégorie d'agression en distinguant les comportements d'agression physique (repousser, taper, bousculer, agripper...) ou instrumentale (prendre ou tenter de prendre sans sollicitation, détruire l'objet, lancer un objet vers l'autre avec atteinte.) Comme le montre le tableau ci-dessus, cette prédominance des comportements d'agressions s'observent chez tous les enquêtés ; 6/14 pour EA, 12/15 pour ET, 6/14 pour EK, 7/17 pour EG, excepté EC (1/5).

Cette prédominance serait en rapport avec les violences dont ceux-ci ont été victimes. A cet effet, Solder A., (1999) dans son article « Origines de la violence » extrait de *Pleurs et colères des enfants*, explique qu'un enfant qui a été victime de violences aura tendance à être violent. Les agressions sexuelles et l'abandon émotionnel, l'accumulation de traumatismes mineurs et les fortes émotions refoulées, sont également des blessures qui peuvent conduire à la violence. Cependant, certaines actions agressives comme par exemple (taper, bousculer), ne sont pas forcément méchants, mais plutôt de simples chahuts. D'ailleurs, divers travaux ont montré que le chahut est distinct des comportements d'agression et qu'il contribue à l'activité affiliative entre les pairs (Barbu S., et Jouan-jean A., 2003).

Par ailleurs, il est important d'accorder un regard particulier à cette prédominance de l'expression des comportements agressifs, car ces enfants sont de futurs parents responsables d'autres enfants. Les antécédents personnels de violence subie dans la propre enfance pourraient être à la base de parents violents. Citant, une étude de l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale/France), Merzouki (2005) mentionne des parents qui avaient fait l'objet d'une expertise psychologique, qui a révélé une pauvreté des affects, une immaturité, une impulsivité et /ou une intolérance à la frustration. L'étude a également démontrée que la moitié des auteurs d'homicides volontaires ayant ce type de personnalité avait des antécédents de mauvais traitements dans leur enfance.

### 2.3 Contextualisation des comportements observés

**Tableau 2 :** Catégories comportementales observées par contexte

Contextes	Comportements observés				N	%
	Offrandes	Sollicitations	Isolements et pleurs	Agressions	N	%
Activité dirigée	2	5	3	8	18	27,70
Prise de repas	8	1	0	1	10	15,38
Activité libre	2	6	6	23	37	56,92
Nombre total de comportements par enquête	12	12	9	32	65	100

Il ressort, des résultats, une répartition différente des comportements observés en fonction des contextes. Ainsi, ces proportions respectives (27,70%, 15,38%, 56,92%) de comportements au cours des activités collectives dirigées, des prises de repas et des activités libres ont été enregistrées. Il en ressort une prédominance d'interactions pendant les activités libres. Par contre, dans le contexte de prise de repas, les résultats montrent que les enquêtés ont exprimés le moins d'interactions avec (10/65, soit 15,38%).

Les enfants jouent quelque soit le contexte. Le cas de la situation de prise de repas crée des contraintes qui limitent les possibilités d'initiatives et suppriment surtout les possibilités de déplacement. Cette minorité des interactions sociales lors de la prise de repas, comme le montre les résultats se confirme dans une étude de Winnykamen T., Corroger D., et Hein C., (1982) qui porte sur les relations sociales au moment de repas entre pairs. Les résultats relèvent que les interactions sociales sont moins nombreuses que dans des situations libres. Le contexte situationnel est donc tout à fait important : plus les activités sont libres et plus les relations sociales sont nombreuses.

## Conclusion

Cette étude descriptive d'approche éthologique a porté sur les comportements sociaux des enfants victimes de violences accueillis en institution. Au terme de l'étude, il est remarqué que les comportements observés sont de natures positives et négatives, avec une majorité des comportements négatifs, notamment, ceux relatifs à l'agression. Dans un contexte, où les adultes sensés de les protéger sont eux-mêmes à la base de ces violences, où les enfants très tôt apprennent un mode de résolution des conflits basés sur la violence. Il nous paraît important d'être attentifs aux enfants, aux interactions familiales et sociales qu'ils entretiennent, afin de réduire les risques de souffrances corporelles et psychiques.

## Références bibliographiques

- Altmann J. 1974. *Etude observationnelle de comportement : méthodes d'échantillonnage in Comportement* 49 : 227-266
- Barbu, S. et Jouan-jean, A. 2003. Popularité et comportement social chez des enfants d'âge préscolaire : 47-54. *In* Baudoin, C. 2003. *L'éthologie appliquée aujourd'hui*. Ethologie humaine, Editions ED : Levallois-Perret.
- Bronfenbrenner U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge Massachussetts : Harvard University Presse. Accessed on 18 December 2020. Available at <http://www.psy.cmu.edu/siegler/35bronfenbrenner94.pdf>
- Erikson, E. 1994. *Enfance et société*. 7<sup>e</sup> Editions. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Nations Unies. 2003. La violence contre les enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre. Accessed on 20 Juillet 2020. Consultable à [http://www.crin.org/docs/.../violence/WCAfrica\\_Violence\\_outline\\_fr.doc](http://www.crin.org/docs/.../violence/WCAfrica_Violence_outline_fr.doc).
- Institut Nationale de la Statistique (2014). Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGHP). Abidjan. INS.
- Merzouki, H. 2013. La relation familiale chez l'enfant victime de maltraitance parentale. *Revue Sciences Humaines* 40 : 7-15.
- Salmona, M. 2014 les violences faites aux enfants, un silence assourdissant, un scandale sanitaire, social et humain. Accessed on 10 Juin 2021. Consultable à <http://memoiretraumatique.org/memoire-traumatique-et-violences/violences-faites-aux-enfants.htm>.
- Tremblay, R.E., Provost, M. A., Strayer f. F. et Zazzo, R. 1985. *Ethologie et développement de l'enfant*. Editions Stock/Laurence Pernoud.
- Vasselier-novelier, C et Heim, C. 2006. Les enfants victimes de violences conjugales. *Dans Cahiers critiques de thérapies familiales et de pratiques de réseaux*, 36 :185-207.
- Winnikamen, T, Corroger. D et Weeger. I. 1982. Relations sociales entre enfants au cours de la 3<sup>ème</sup> année. *Bulletin de psychologie*, 35(355) : 407-414.

# Les hommes battus : sexe fort et violence conjugale en Colombie et en Côte d'Ivoire

Viviane ASSEMIEN Epse ADIKO  
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)  
assemien.adiko@gmail.com

## Résumé

*Les violences faites aux femmes constituent l'une des violations des droits de l'homme les plus répandues dans le monde. Après des années de luttes, les répressions et la constitution d'importants arsenaux législatifs pour prévenir et sanctionner ce phénomène, la problématique des hommes battus s'affiche ces dernières années, au compteur des problèmes sociaux dans de nombreuses sociétés. Cette étude, basée sur des témoignages de vidéos et des recherches documentaires, veut rendre visible un phénomène aujourd'hui récurrent dans les sociétés colombienne et ivoirienne. Convaincu que cette nouvelle escalade de la violence conjugale à l'inverse dans les deux pays trouve aussi leur racine dans la surprotection de la femme.*

**Mots-clés :** Violence, phénomène, Colombie, Côte d'ivoire, rendre visible

## Abstract

*Violence against women is one of the most widespread human rights violations in the world. After struggles, repressions and the constitution of significant legislative arsenals to prevent and punish this phenomenon, the problem of battered men has appeared in recent years, against the backdrop of social problems in many societies. This study, based on video testimonies and documentary research, aims to make visible a phenomenon that is recurrent today in Colombian and Ivorian societies. Convinced that this new escalation of domestic violence on the contrary in both countries is also rooted in the overprotection of women.*

**Keywords:** Violence, phenomenon, Colombia, Ivory Coast, Make visible

## Introduction

Comment voulez-vous qu'un homme réceptionné dans un poste de police par deux gars bien virils annonce qu'il se prend des baffes ? Il y a là une histoire de fierté et de honte<sup>49</sup>. Olivier Monney

---

<sup>49</sup>Olivier Monney est co-fondateurs de l'association Père pour Toujours Genève.

Ces faits font partie des sujets dont l'on parle peu, mais qui sont réels. Les rôles sont inversés aujourd'hui dans de nombreuses sociétés, y compris en Côte d'Ivoire et en Colombie, où la violence ne se conjugue pas seulement au masculin. De nos jours, des femmes se présentent comme des bourreaux et des hommes, des victimes. La violence étant un concept complexe et polysémique, une définition balisant son usage dans ce contexte conjugal s'impose. À ce sujet, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) la définit comme un processus évolutif au cours duquel un partenaire exerce, dans le cadre d'une relation privilégiée, une domination qui s'exprime par des agressions physiques, psychologiques, sexuelles, économiques ou spirituelles. Cette autre forme de violence, considérée comme taboue, est mal représentée par les statistiques. De plus, les hommes le montrent à peine.

La Colombie, pays de l'Amérique latine, et précisément des Andes est composé d'une mosaïque de peuples compte tenue des influences coloniales. Ce pays vit depuis quelques années, une situation préoccupante loin de celle des FARC (Force Armées Révolutionnaire de Colombie)<sup>50</sup>. Selon le rapport Forensis 2012, de l'Institut de médecine légale et des sciences judiciaires, sur les 14 394 meurtres d'hommes commis la même année dans ce pays, 24 ont été perpétrés par la partenaire ou l'ex-partenaire. Un taux moins préoccupant, si l'on tient compte du fait que sur les 1 316 femmes assassinées la même année, 138 ont été victimes de leur partenaire ou ex-partenaire.

Pourtant, cette violence conjugale à rebours mérite toute notre attention, surtout qu'en 2018, le dernier rapport de ce même Institut révèle une recrudescence de ces abus contre les hommes. Selon l'entité, la tranche d'âge la plus touchée se situe entre 29 et 59 ans. La même année, 12409 cas ont été signalés dans tout le pays.

Tout comme la Colombie, la Côte d'Ivoire connaît aujourd'hui plusieurs cas de violences à l'endroit des hommes. Mal perçu socialement compte tenu des convenances culturelles, ce phénomène prend de l'ampleur dans la société ivoirienne. Comment expliquer cette nouvelle escalade de la violence conjugale à l'inverse dans les deux pays ? Qui sont ces femmes ? La surprotection de celles-ci par rapport à l'homme justifie-t-elle ces actes ? Quelles perspectives se dégagent de la problématique de l'homme battu, aujourd'hui ?

L'intérêt de cette étude est de mettre en lumière une réalité encore taboue, avec la femme comme tortionnaire et l'homme comme cible. Il se fonde sur l'hypothèse que, toute violence même sous sa forme minime, déshumanise l'Homme et est dommageable à toutes sociétés. Ce travail analytique se fonde sur une recherche documentaire. Ainsi, avant de se focaliser sur la réaction des victimes et les perspectives qui s'en dégagent aujourd'hui, l'accent sera mis sur ce phénomène dans les deux sociétés.

---

<sup>50</sup> Les Forces armées révolutionnaires de Colombie – Armée du peuple, généralement appelées FARC, le sigle exact étant FARC-EP, ou Force Alternative Révolutionnaire Commune étaient la principale guérilla communiste impliquée dans le conflit armé colombien. Conflit, qui dure depuis quarante ans et qui oppose les forces de sécurité et les groupes paramilitaires soutenus par l'armée à des groupes de guérilla dans une lutte pour le contrôle des territoires et des ressources économiques. Les civils sont frappés de plein fouet par cette violence. Cf. : L'histoire des FARC, de la révolution au trafic de drogue » [archive], sur Rue89.

## I. De la problématique de l'homme battu en Colombie et en Côte d'Ivoire

Kingman Brewster Junior disait que « la violence ne conduit à aucun espoir durable. Ce n'est que le répit temporaire d'un déclin permanent ». Les questions qui soutiennent cette problématique sont nombreuses : Qui sont ces hommes ? Qui sont ces femmes ? Sont-elles de nature violente ou des victimes résignées qui se rebellent ?

### I.1. Le profil du bourreau et de la victime

Avant d'être taxée de sexe faible par l'opinion générale, l'image de la femme « douce et maternelle » reste ancrée dans l'esprit de tous. Et, ce n'est pas sans raison que chaque 08 mars, une journée internationale leur est dédiée et les 25 novembre une autre, pour l'élimination de la violence à leur égard est célébrée<sup>51</sup>. Dans certains foyers, elle est maltraitée voire même chosifiée. L'homme, le "tout puissant sur terre" exerce son hégémonie sur celle qui dans des sociétés traditionnelles voire même modernes est sommée de rester à la place qui lui revient c'est-à-dire celle de « dominée ». Aujourd'hui, celle que l'on taxait de « douceur incarnée », c'est à dire qui offrait tout sans s'épargner, assurait une protection et pardonnait sans rien demander en échange, est au ban des accusées mettant son bourreau d'hier dans la tourmente.

D'après les chiffres de L'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales (ONDRP), les hommes victimes de violences conjugales sont souvent des jeunes dont l'âge varie entre 25 et 44 ans, qui vivent en couple sans être mariés pour la plupart, qui ont des revenus modestes et des enfants (Marchand, 2015). Ils ont un profil similaire à celui des femmes battues hormis le niveau d'éducation. Alors que, la plupart des femmes battues sont sans diplôme ou peu diplômés, les hommes battus, eux, sont diplômés de l'enseignement supérieur. L'on sait que ce soit en Côte d'Ivoire ou en Colombie, qu'ils appartiennent à toutes les franges de la population et qu'ils essuient souvent des attaques verbales, avant de subir les coups. Une fois les violences physiques enclenchées, ces hommes en arrivent parfois à subir des actes d'une rare intensité le tout, sans se révolter. En Afrique, et particulièrement en Côte d'Ivoire, l'on parle aussi souvent d'envoutement, de sort, ou même d'aphrodisiaque pour assujettir son mari afin de l'avoir à ces petits soins. Dans la majorité des cas, ils sont aussi de fortes corpulentes. Anne-Laure Buffet fondatrice de l'association CVP (Contre la Violence Psychologique) écrit : « Contrairement à ce qu'on pourrait croire, **il s'agit souvent d'hommes ayant un physique imposant** et de fortes responsabilités professionnelles. On ne s'attaque pas à plus faible que soi <sup>52</sup> ».

Si les femmes victimes de violences ont vu un grand nombre d'études analysé les caractéristiques et l'ampleur de ce phénomène dans les deux pays, et même des lois et des politiques de mise en accusation par la police évolué devant la gravité du problème, les travaux parallèles sur les femmes auteurs de violence conjugale ne foisonnent pas. La femme

---

<sup>51</sup> En 1910, l'Internationale socialiste réunie à Copenhague, au Danemark, décide d'instaurer une Journée des femmes pour rendre hommage au mouvement en faveur des droits des femmes et pour favoriser l'obtention du suffrage universel pour les femmes. C'est une journée internationale mettant en avant la lutte pour les droits des femmes et notamment pour la réduction des inégalités par rapport aux hommes. Cf. Nations Unis, *Journée internationale des femmes 8 mars*, <https://www.un.org/fr/observances/womens-day/background>

<sup>52</sup> A. Buffet. 2016. *Victimes de violences psychologiques. De la résistance à la reconstruction*, Paris : Le Passeur, 304.

qui en vient à donner la mort à son conjoint est « le plus souvent mariée, a entre 51 et 60 ans et n'exerce pas ou plus d'activité professionnelle ». Comment un « petit être fragile » peut-elle assujettir un homme, physiquement plus fort ?

Comme le signifie Guillaume Prevel, « il y a toujours de la violence dans la pensée qu'on a d'être supérieurs aux autres ; il y a toujours de la violence lorsque l'on s'octroie des droits sur les plus faibles ». Même si les hommes sont beaucoup moins souvent victimes de viols et d'autres atteintes sexuelles que les femmes, il ressort qu'au chapitre des violences conjugales, une victime sur cinq est un homme et un sexe fort décède tous les 10 jours en raison des violences physiques ou psychologiques auxquelles il s'expose. Les raisons du passage à l'acte, en cas d'homicide, diffèrent selon le sexe. En ce qui concerne le profil de la femme bourreau, deux tendances se dessinent. Soit nous avons affaire à une femme dominante, avec une forme physique impressionnante, dans ce cas de figure l'on parle de misandrie ; ou soit une femme soumise jusqu'à se laisser battre par son conjoint qui laisse un jour exploser sa violence. Ces deux cas de figure se rencontrent aussi bien en Colombie qu'en Côte d'Ivoire. Qu'en est-il du mode opératoire ?

## I.2. Le mode d'action

Le mode d'action est différent de l'homme à la femme. Alors que les hommes finissent pour la plupart par se saisir d'une arme à feu, les femmes optent le plus souvent pour l'arme blanche. En 2013, sur les 146 personnes décédées, 25 étaient des hommes<sup>53</sup>. À chaque fois, il s'agissait de meurtre ou d'un assassinat, et non pas d'homicide involontaire. Preuve que la violence délibérée est bien présente des deux côtés, que l'on soit homme ou femme. Pour ce qui est de la femme, le premier réflexe après l'acte de violence consiste à porter plainte contre son homme. À ce sujet, Catherine Lam, avocate spécialisée en droit de la famille, affirme que le piège se referme souvent sur les hommes violentés. Pour elle :

Au terme d'une altercation extrêmement violente, il arrive que l'homme découvre que la femme a été déposée plainte avant lui. Donc si lui dépose plainte dans un deuxième temps, on a l'impression que c'est une plainte qui est une sorte de plainte réactionnelle, en réponse, qu'il n'est pas le premier à avoir subi des violences sinon il aurait déposé plainte avant<sup>54</sup>.

C'est donc cette situation qui est devenue récurrente en Colombie et en Côte d'Ivoire. Étant deux pays de cultures et de traditions disparates, nous pouvons retenir qu'il n'y a rien de plus difficile que de décrire les femmes colombiennes ou même ivoirienne, compte tenu de la grande diversité culturelle qui existe dans ces pays et des facteurs qui dépendent exclusivement de chaque personne. De plus, certains points ne sont pas propres à la Colombie, ou à la Côte d'Ivoire mais bien sûr universels. Ainsi, de façon générale, les femmes colombiennes tout comme ivoiriennes sont entreprenantes, travailleuses et dynamiques, avec un sens élevé des responsabilités, et un dévouement notable à la famille et au foyer. Le dicton ne dit-il pas que l'une des plus grandes forces de la Colombie, ce

---

<sup>53</sup>Afp. 2012. Le "tabou" des violences conjugales à l'encontre des hommes. Consulté le 15 Janvier 2021. Consultable à [https://www.challenges.fr/afp/le-tabou-des-violences-conjugales-a-l-encontre-des-hommes\\_244915](https://www.challenges.fr/afp/le-tabou-des-violences-conjugales-a-l-encontre-des-hommes_244915)

<sup>54</sup> France 3. 2021. Les violences conjugales à l'encontre des hommes, un sujet encore tabou. Consulté le 13 février 2021, Consultable à <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/grand-paris/violences-conjugales-encontre-hommes-sujet-encore-tabou-1905154.html>

sont ses femmes ? Comment donc celle qui hier a joué un rôle prépondérant dans le processus de paix dans le pays est diabolisée aujourd'hui ? C'est tout simplement parce que la culture Colombienne est encore très machiste. Dans ce pays, l'homme est celui qui contrôle, qui décide, qui protège et, ceci est largement accepté par les femmes en Colombie<sup>55</sup>.

En Côte d'Ivoire, malgré l'existence de structures en charge de la promotion et de la protection des droits de la femme, la Côte d'Ivoire est à la 136<sup>ème</sup> place de l'indice d'inégalité de genre selon le classement du PNUD 2011 en matière d'indicateur sexo-spécifique du développement humain (ISDH)<sup>56</sup>. Ce qui signifie qu'il subsiste encore des relents machistes. Ce pays connaît une violence à rebours sans précédent, à en croire Armel Olivier Gbamet, président des Hommes battus de Côte d'Ivoire. Pourtant, l'image du mâle dominant, ancrée dans les esprits, rend son statut de victime impensable. Comment un « petit être fragile » peut-elle assujettir un homme, physiquement plus fort ? De façon générale, l'on sait qu'ils appartiennent à toutes les franges de la population. Ensuite, qu'ils essuient souvent des attaques verbales, avant de subir les coups. Une fois les violences physiques enclenchées, ces hommes en arrivent parfois à subir des actes d'une rare intensité le tout sans se révolter. En Afrique, et particulièrement en Côte d'Ivoire, l'on parle de mauvais sort, ou même d'aphrodisiaque pour assujettir son mari, l'avoir à ces petits soins. Pour mieux appréhender la situation, l'accent sera mis sur quelques données statistiques.

### 1.3. Quelques chiffres

La violence de genre est forte, aussi bien dans l'espace public que dans la sphère privée. Ces dernières années, l'on note une recrudescence de ce phénomène. En 2018, en Colombie, précisément à Tolima et Cundinamarca, l'on a dénoncé 12.409 cas de violences physiques, psychologiques ou sexuelles à l'encontre des hommes en seulement 8 mois<sup>57</sup>. L'institut national de médecine légale et des sciences judiciaires de Colombie révèle que 44,06% des violences en l'endroit des hommes ont été engagés par leurs partenaires permanentes et 31,48% par leurs ex partenaires<sup>58</sup>. Pourtant la Colombie est un pays qui respecte l'équité des genres qui, stipule qu'un traitement impartial doit être accordé aux hommes et aux femmes, en fonction de leurs besoins respectifs. Pour preuve, en matière d'éducation, le taux d'alphabétisation des femmes est de 95%. La parité est atteinte au niveau primaire : le taux de scolarisation des filles est de 74% et celui des garçons de 75%. Au niveau secondaire, les pourcentages sont de 58% chez les femmes et de 60% chez les hommes. En ce qui concerne l'éducation supérieur, ces taux sont plus bas : les pourcentages sont respectivement de 21% et de 23%<sup>59</sup>.

---

<sup>55</sup> Elfranchise.fr. 2018. Les rapports homme-femme en Colombie. Consulté le 22 décembre 2020 Consultable à <https://elfranchise.fr/les-rapports-homme-femme-en-colombie/>

<sup>56</sup> World Bank. 2013. *Être femme en Côte d'Ivoire : quelles stratégies d'autonomisation ? Rapport Consultations de la Banque mondiale sur le genre. Empowerment Challenges*. Abidjan : World Bank.

<sup>57</sup> Marchand, L. 2015. Hommes battus : des chiffres pour comprendre une réalité méconnue. Consulté le 10 décembre 2020, Consultable à [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/04/10/hommes-battus-des-chiffres-pour-comprendre-une-realite-meconnue\\_4613224\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/04/10/hommes-battus-des-chiffres-pour-comprendre-une-realite-meconnue_4613224_4355770.html)

<sup>58</sup> Vélez M. A. 2015. *Comportamiento de la Violencia de Pareja*, Colombia: Fundación Ideas para la Paz, 62.

<sup>59</sup> Afd. 2016. Profil genre Colombie. Consulté le 15 janvier 2021. Consultable à <https://mediatheque.agencemicroprojets.org/wp-content/uploads/Profil-Genre-Colombie.pdf>,

En Côte d'Ivoire, Armel Olivier Gbamet, président des hommes battus de ce pays affirme que chaque année, 110.000 hommes sont victimes de violences physiques ou psychologiques de la part de leur conjointe. Ce dernier affirme :

J'encaissais les coups de pied, les coups dans le dos, entre les jambes, mais comme tout cela faisait suite à la naissance de nos deux enfants, je le mettais sur le compte des hormones, sur le manque de réalisation professionnelle de ma femme aussi. J'attendais que ça passe. » Jusqu'au déclic. « Après trois semaines d'hospitalisation pour un grave problème cardiaque, ma femme m'a lancé que « j'aurais mieux fait de crever. Là, j'ai ouvert les yeux <sup>60</sup>.

Force est donc de noter que cette maltraitance à l'égard des hommes est une réalité silencieuse puisque de manière générale elle n'est pas méconnue. Contrairement aux femmes qui sont tout de suite crues lorsqu'elles révèlent des violences conjugales, prises en charges, protégées sans délai, via une mise en sécurité et des dispositifs de protection, la réciproque à cette situation est un sujet encore tabou voire même banalisé. Cette attitude justifie-t-elle le mutisme des victimes ? Après donc les coups, vient la honte, qu'en est-il de cette double frustration ?

## 2. À propos du silence qui tue ou de la plainte dégradante

« Comment peut-on se laisser maltraiter voire même battre par sa conjointe ? ». L'inconcevabilité de cette situation justifie à elle seule, le mutisme des hommes battus et y répondre est par la même occasion, une véritable torture pour les victimes.

### 2.1. Le pouvoir de la honte

Du haut de ses 44 ans, le président des hommes battus de Côte d'Ivoire, Armel Olivier Gbamet, n'évoque son passé de victime que depuis peu. Le simple fait d'avoir accepté, pendant deux ans, insultes et violence de la part de son épouse l'a longtemps plongé dans le désarroi. Cette honte à verbaliser ses déboires, le psychologue Yvon Dallaire l'analyse ainsi :

Les femmes battues rencontrent beaucoup de difficultés à témoigner mais, une fois ce cap passé, la société les plaint et leur vient en aide. À l'inverse, l'homme battu perd, au moment où il se confie, son identité de « mâle ». Pour le dire vite, la femme gagne un statut de victime au moment où elle porte plainte, alors que le conjoint battu perd, lui, son statut d'homme viril<sup>61</sup>.

C'est donc une forme d'agression particulièrement malveillante, dans la mesure où elle est considérée comme plus déshonorante pour la victime que pour l'agresseur. Les personnes qui en échappent sont souvent mises au banc de la société et montrées du doigt par leur propre entourage. Qu'elle se passe dans une société moderne ou traditionnelle, cette situation demeure inconcevable non seulement en Colombie mais surtout en Côte

---

<sup>60</sup>AbidjanTV.net. 2020. Violence conjugale, Les hommes aussi sont victimes. Consulté le 10 janvier 2021, Consultable à <http://abidjantv.net/love/violence-conjugale-les-hommes-aussi-sont-victimes/>, consulté le 10 janvier 2021

<sup>61</sup> La Croix, (2010), Les hommes battus, une réalité méconnue, consulté le 10 décembre 2020, Consultable à [https://www.la-croix.com/Actualite/France/Les-hommes-battus-une-realite-meconnue-\\_NG\\_-2010-08-22-604122](https://www.la-croix.com/Actualite/France/Les-hommes-battus-une-realite-meconnue-_NG_-2010-08-22-604122),

d'Ivoire eu égard aux poids des traditions. Les bourreaux d'aujourd'hui, les femmes, ne sont pas montrés du doigt ni mis au banc des accusés mais plutôt les victimes car, il est incompréhensible voire même inadmissible qu'un homme soit rabaisé de la sorte. Devant ce tableau peu reluisant de la situation de l'homme, il arrive que la société reste muette.

## 2.2. La complicité de la société

La violence sexuelle contre les femmes a longtemps été passée sous silence, non seulement par les pouvoirs publics colombiens, tout comme ivoiriens mais, également par l'opinion publique en général, qui considère qu'elle relève de la vie privée. Les personnes qui en échappent sont souvent bafoués tandis que l'État n'a pas la volonté de traduire les responsables en justice. Lorsqu'un cas de violence sexuelle fait l'objet d'une enquête de la part des autorités judiciaires, les victimes sont souvent traitées de manière dégradante certaines se retrouvent elles-mêmes soumises à une enquête et les auteurs des violences sont à peine identifiés. En Colombie, porter plainte se heurte très souvent à une indifférence des fonctionnaires de police et une "partialité" des magistrats, soulignent unanimement chercheurs, victimes et associations.

Signalons que les réalités ne sont pas toujours les mêmes dans les deux espaces. La durée de la rencontre entre les deux mondes Europe-Amérique latine dans le temps et dans l'espace a beaucoup influencé la plupart des pays et créer de nombreuses mutations au niveau culturel. La Colombie tout comme les autres pays de la région a connu trois cent ans de colonisation européenne. Et, en plus ces pays sont à plus d'un siècle d'avance d'indépendance sur les États africains car la majorité de ces pays ont acquis leur indépendance au 19<sup>ème</sup> siècle. Ce qui justifie les influences européennes comme par exemple l'accent mis sur la famille nucléaire dans les villes.

En Afrique berceau des traditions et précisément en Côte d'Ivoire, ce phénomène est inconcevable. Malgré le modernisme, la famille nucléaire n'existe pas. L'on peut parler dans ce cas d'une autonomie de l'homme et non d'une indépendance. La famille accompagne l'homme ou la femme jusqu'au mariage et au-delà. L'expression du français populaire ivoirien, le nouchi, « ta maman t'appelle garçon » fruit du genre musical zouglou, traduit ce que l'homme représente dans cette société : un modèle de virilité.

Cette situation rend difficile la mesure du phénomène. Le français Maxime Gaget torturé, humilié, séquestré, battu l'exprime dans le livre «Ma compagne, mon bourreau » :

"Quand on considère la situation, pour un homme, de devoir porter plainte pour violences conjugales, je peux vous assurer que le côté masculin se prend une claque monumentale. Dans la théorie, ou l'esprit de beaucoup de gens, l'homme doit avoir un côté fort et robuste, il doit savoir encaisser les choses<sup>62</sup> ".

Qu'ils soient victimes de coups, d'humiliation ou de chantage, les hommes s'expriment rarement, par honte ou par convenance sociale. Pire, ils peinent à se définir eux-mêmes comme étant des victimes, selon Olivier Hunziker, président de l'association Pères et mères pour une éducation responsable (VeV) affirme : « Pour la plupart d'entre eux, ce n'est pas grave d'avoir une blessure. Beaucoup me disent qu'ils ont vécu des

---

<sup>62</sup> Maxime Gaget. 2015. *Ma compagne mon bourreau* (Témoignage). Paris : Michalon, 220.

situations pires à l'école. C'est la violence psychologique qui les détruit »<sup>63</sup>. Pour ne citer que ces quotidiens bouleversants d'hommes détruits par leur conjointe.

### 2.3. Le silence comme solution ?

Au chapitre des violences conjugales, les victimes masculines sont souvent passées sous silence. La honte les empêche de se confier. L'un des facteurs de cette forme d'agression est la violence psychologique qui, elle ne laisse pas de marque et n'est pas visible. Ainsi, généralement occultée, voire même inimaginable, la maltraitance masculine se révèle tout aussi pernicieuse. Tout comme le machisme que manifestent les hommes à l'égard des femmes, la femme se sent parfois investie de la puissance paternelle, une tendance à dominer. Cette attitude aussi masculine tout comme féminine a emmené Mary Wollstonecraft à affirmer : « Je ne veux pas que les femmes aient du pouvoir sur les hommes, mais sur elles-mêmes ou que les hommes aient du pouvoir sur les femmes mais sur eux-mêmes<sup>64</sup> ». Ainsi, ce phénomène tabou, complexe et mal connu est camouflée par peur de raillerie dans ces sociétés où cette situation invalide l'homme considéré comme le maître absolu et la femme, le sexe faible. Le docteur Djandue signale l'urgence d'une relation harmonieuse entre l'homme et la femme dans son œuvre « *las mujeres africanas, ayer, hoy y mananas* affirmant : « qu'aucune force ne construit l'être humain plus que celles qu'elle dirige contre ses propres faiblesses et adversités. De plus, la femme et l'homme sont deux destins interdépendants »<sup>65</sup>.

Cette situation peut se justifier par l'indécision de l'homme. Lorsque la femme porte plainte la première, les rôles s'inversent facilement dans ce domaine, faisant facilement de la victime le bourreau et vice versa. L'homme, la victime devient le bourreau et est souvent condamnée par la justice. Ce qui le plonge dans une léthargie de mutisme endurent des situations avilissantes. C'est ce que Catherine Lam, avocate spécialisée en droit de la famille, exprime en ces mots : « le piège se referme sur les hommes violentés, et il se heurtent très souvent à une indifférence des fonctionnaires de police et une "partialité" des magistrats »<sup>66</sup>. D'après Serge Guinot, psychothérapeute qui reçoit des hommes violentés, « Il faut en moyenne sept à dix ans pour qu'un homme décide d'en parler »<sup>67</sup>. Qu'en est-il aujourd'hui ?

---

<sup>63</sup>Hume-F. 2018. Violencia intrafamiliar contra los hombres en Colombia, consulté le 13 février 2021. Consultable à <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/aumenta-violencia-intrafamiliar-contra-los-hombres-en-colombia-284774>.

<sup>64</sup> Ponsy, V, et AL. 2020. Les violences conjugales à l'encontre des hommes, un sujet encore tabou. Consulté le 13 janvier 2021. Consultable à <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/grand-paris/violences-conjugales-encontre-hommes-sujet-encore-tabou-1905154.html>.

<sup>65</sup> Djandue Bi D. 2017. *Las mujeres africanas, ayer, hoy y mananas*, Madrid: editorial académica española, 77.

<sup>66</sup> La Opinión. 2019. Los hombres también son víctimas de violencia intrafamiliar. in La Opinión, consulté le 12 décembre 2020. Consultable à <https://www.laopinion.com.co/judicial/los-hombres-tambien-son-victimas-de-violencia-intrafamiliar-176269>

<sup>67</sup> Mestiri, F. 2013. Suisse Quand le « sexe fort » est battu, Section suisse d'Amnesty International, consulté le 10 décembre 2020. Consultable à <https://www.amnesty.ch/fr/sur-amnesty/publications/magazine-amnesty/2013-2/suisse-quand-le-sexe-fort-est-battu.70>.

### **3. Du balbutiement à la reconnaissance de la problématique de l'homme battu**

La culture est l'identité de toute société car elle détermine la façon de penser et d'agir des individus. Les us et coutumes doivent être préservés. Si les faits sont similaires au niveau des manifestations, c'est-à-dire mutisme de la victime, honte, peur d'être catalogué voire même parodié comme sexe fort molesté par sa conjointe, la différence est nette au niveau de la réaction familiale.

#### **3.1. Du poids de la culture**

En Afrique et précisément en Côte d'Ivoire, ces faits, une fois mis à nu par le concerné, ne relèvent plus de la vie privée. La famille prend la relève, délivre l'homme en sanctionnant la femme par une séparation.

L'urgence est donc au changement des mentalités et aux soutiens des associations de défense des droits de l'homme. Tout comme Stop Hommes Battus, l'une des deux associations françaises fondée par Pascal Combe et venant en aide aux hommes battus, ces associations en Colombie comme en Côte d'Ivoire doivent briser l'omerta qui règne autour de ces violences. Elles doivent accompagner les victimes, les écouter mais tenter aussi de sensibiliser les responsables politiques. Cela sous-entend une prise en charge judiciaire du phénomène. Il est impérieux que la justice reconnaisse à l'homme battu son statut de victime en faisant fi de son ressenti et du regard humiliateur de la société.

#### **3.2. De la reconnaissance de l'acte de violence**

La problématique de la reconnaissance de l'acte de violence par son auteur constitue la clé de voute dans le processus de résolution. Selon Aka Alain Théophile y José Inocencio Becerra de l'université pédagogique y technologique de Colombie (UPTC) en Tunja dans le Département de Boyacá, le rôle du colombien est pareil à celui de l'africain. Dans la campagne la relation de couple est très stable. L'effort de l'homme est reconnu dans la campagne car il cultive la terre et fait de l'élevage pour s'occuper de sa famille. La femme aussi joue un rôle très important car en plus de ces occupations à la maison elle aide son mari dans les travaux champêtres. Dans ce cas de figure, l'homme est celui qui détient le pouvoir comme les hommes dans la société africaine. Il est parfois père de 5 ou 6 enfants et pour des problèmes financiers, la majeure partie de ces enfants n'ont pas la chance d'être scolarisés. La violence contre les hommes se note surtout dans le milieu urbain où l'homme est confronté à la violence physique tout comme morale. La situation est la même que celle des femmes battues. Ainsi, tout part d'une brouille et s'envenime après. Reconnaître et punir ces actes de violences envers les hommes n'est que rendre justice et permettra aussi d'établir l'égalité entre l'homme et la femme. Car qui dit égalité dit bénéficier d'un traitement égal et ne doivent pas être victimes de discriminations basées sur leur appartenance à l'un ou l'autre genre, donc justice dans les deux sens.

Ainsi, un changement de mentalités et une vision plus équitable des choses s'imposent. Car comme annoncé plus haut, le bourreau dans ce cas est la femme, le sexe faible par excellence. Si la plainte posée par la femme-bourreau aboutit et si l'homme-victime, malgré son courage à briser le silence, voit sa plainte refoulée, c'est bien pour la théorie machiste selon laquelle l'homme est supérieur à la femme. Une telle conception conforte la femme à la fois dans sa vulnérabilité et son agressivité. L'homme demeure le

plus fort malgré tout et ne peut sortir de cette puissance pour avouer une quelconque faiblesse face à la femme. Ainsi, une fois le silence brisé par l'homme, le relai doit être assuré par la société, un peu comme pour la défense de la femme battue. La machine judiciaire doit se mettre en branle et sanctionner cet état de fait.

Le silence de la violence faite aux hommes devient donc la réponse commune même si, en réalité, des cris de cœur masculin ont bien envie de se faire entendre. La reconnaissance de l'acte de violence sur les hommes est donc conditionnée par une nouvelle mentalité de l'homme fort et faible aussi.

### 3.3. Les perspectives de résolution du problème

La résolution d'une situation problématique n'est effective que lorsque celle-ci est connue de la société ou reconnue. Pour ce qui est de la situation des hommes battus en Côte d'Ivoire comme en Colombie, l'amour-propre, l'estime et l'honneur que l'homme a tendance à protéger l'enfoncent dans le silence. Le fait qu'il existe aujourd'hui des organisations qui œuvrent pour la prise en main de la situation des hommes humiliés est un début de solution. Ce premier cap franchi, il est désormais du ressort des associations de s'entourer d'un cadre légal et juridique pouvant leur permettre de mener une politique de sensibilisation et de répression. Il s'agit d'obtenir l'appui institutionnel, technique et financier capable par lequel des centres d'écoute confidentiels peuvent fonctionner et des avocats peuvent être attribués pour défendre des cas.

De même que des ONG foisonnent pour le respect des droits de la femme, des associations pour le respect des droits des hommes devraient s'assumer dans des sociétés machistes comme les nôtres. Car en réalité aujourd'hui, ce n'est plus une question de sexes faibles dont les droits sont à protéger mais plutôt de sexes forts dont les droits sont protégés d'office. La femme est donc devenue le sexe fort. Ainsi, devant l'humiliation et le déshonneur, le recouvrement de l'honneur de l'homme doit passer par la rupture du silence. Il est vrai qu'avec la reconnaissance d'Amnistie internationale, mouvement mondial de plus de 10 millions de personnes de 150 pays et territoires qui militent pour mettre fin aux atteintes aux droits humains, le problème est désormais vulgarisé<sup>68</sup>. Ainsi, tous les pays du monde doivent œuvrer pour le respect de la valeur humaine, pour le renforcement de l'égalité des sexes. C'est dans ce cadre que le troisième objectif du Millénaire pour le développement et le cinquième Objectif de Développement Durable sont entièrement consacrés à l'égalité des genres<sup>69</sup>. Et ceci, dans certains pays d'Afrique<sup>69</sup> comme le Sénégal ou le Kenya les responsables d'associations, eux même victimes de ce phénomène se font entendre.

C'est le cas de Charles Foster alias Kakatar, responsable de l'association des maris battus au Sénégal qui a rappelé aux autorités gouvernementales leur devoir de les protéger suite aux mauvais traitements que lui infligeait son épouse. Il a invité tous les pères de famille, les maris, à ne pas festoyer avec leurs épouses lors de la Journée mondiale de la

---

<sup>68</sup> Hommes Libres. 2013. Hommes battus : Amnesty reconnaît enfin la gravité du problème, consulté le 12 décembre 2020. Consultable à <https://hommelibre.blog.tdg.ch/archive/2013/08/21/hommes-battus-amnesty-reconnait-enfin-la-gravite-du-probleme.html>

<sup>69</sup> OSAA. 2015. Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), consulté le 12 décembre 2020, Consultable à <https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/mdgs.shtml>

femme et a appelé la Communauté internationale, les Nations-Unies, L'UNESCO, la Communauté européenne et les États africains à organiser la Journée mondiale des maris battus, à travers le monde<sup>70</sup>. De même, les Kenyans ont pris conscience de la situation. Daniel Mbekar responsable de l'association « Les hommes pour l'égalité des sexes explique que la maltraitance masculine se concentre essentiellement dans les zones urbaines. Juste pour dire que la Côte d'Ivoire tout comme la Colombie se doit de saisir le problème à bras le corps afin de le canaliser. Cet engagement doit se traduire par la mise en œuvre de programme national d'action.

## Conclusion

L'opinion publique attribue la violence aux hommes et la douceur aux femmes. Violence conjugale rime donc avec femme battue pour la plupart des personnes sans possibilité d'inversion des rôles. Au terme de cette étude, nous nous sommes rendu compte que certains hommes sont aussi victimes de mauvais traitements Côte d'Ivoire mais aussi partout dans le monde. Ce qui prouve l'ampleur du problème aujourd'hui. Les violences conjugales ne sont pas l'apanage d'un sexe en particulier. Pourtant, ce n'est pas la taille du préjudice qui compte, mais le traumatisme ressenti. Ainsi, quel que soit le type de violence, physique, psychologique ou économique, elle fait souffrir et empêche l'autre de s'affirmer et de s'épanouir. Ceux qui la subissent se replient dans la honte par crainte de raillerie de leur semblable voire même de la police ou de la justice, ceux-là, censés les protéger. Voici pourquoi ces femmes tout comme ces hommes méritent d'être dénoncées. Le tout dans un couple n'est pas de prouver sa supériorité face à sa compagne ou son compagnon mais plutôt de se respecter afin de se construire un havre de paix, de prospérité et de longévité. L'égalité de genre tant recherché ne doit pas se muer en une égalité de violences.

## Références bibliographiques

- AbidjanTV.net, 2020. Violence conjugale, Les hommes aussi sont victimes, consulté le 12 janvier 2021. Consultable à <http://abidjantv.net/love/violence-conjugale-les-hommes-aussi-sont-victimes/>
- Afd, 2016. Profil genre Colombie, consulté le 15 janvier 2021. Consultable à <https://mediatheque.agencemicroprojets.org/wp-content/uploads/Profil-Genre-Colombie.pdf>.
- Afp, 2012. Le "tabou" des violences conjugales à l'encontre des hommes, consulté le 15 janvier 2021. Consultable à [https://www.challenges.fr/afp/le-tabou-des-violences-conjugales-a-l-encontre-des-hommes\\_244915](https://www.challenges.fr/afp/le-tabou-des-violences-conjugales-a-l-encontre-des-hommes_244915).

---

<sup>70</sup> Charles Foster. 2015. Président de l'association des maris battus, Charles Foster lance un SOS à Macky Sall. Consulté le 17 février 2021, Consultable à [https://www.pressafrik.com/President-de-l-association-des-maris-battus-Charles-Foster-lance-un-SOS-a-Macky-Sall\\_a133695.html](https://www.pressafrik.com/President-de-l-association-des-maris-battus-Charles-Foster-lance-un-SOS-a-Macky-Sall_a133695.html).

- Afp, 2014. Violences conjugales : 146 personnes mortes en 2013, consulté le 12 février 2021. Consultable à <https://www.lemonde.fr/societe/article/2014/05/07/146->
- Amnesty Suisse, 2013. Quand le « sexe fort » est battu, in Section suisse d'Amnesty International, 72. Consulté le 12 janvier 2021, Consultable à : <https://www.amnesty.ch/fr/suramnesty/publications/magazine-Amnesty/2013-2/suisse-quand-le-sexe-fort-est-battu>
- Buffet A. 2016. *Victimes de violences psychologiques. De la résistance à la reconstruction* Paris : Le Passeur, 304.
- Buffet A. 2019 *Les prisons familiales : Se libérer et guérir des violences invisibles*, Paris : Eyrolles; 1er édition, 175.
- Djandue Bi D. 2017 *Las mujeres africanas, ayer, hoy y mañanas*, Madrid: editorial académica española, 77.
- Elfranchise.fr, 2018. Les rapports homme-femme en Colombie, consulté le 22 décembre 2020. Consultable à <https://elfranchise.fr/les-rapports-homme-femme-en-colombie/>
- FOSTER Charles, 2015. Président de l'association des maris battus, Charles Foster lance un SOS à Macky Sall, [https://www.pressafrik.com/President-de-l-association-des-maris-battus-Charles-Foster-lance-un-SOS-a-Macky-Sall\\_a133695.html](https://www.pressafrik.com/President-de-l-association-des-maris-battus-Charles-Foster-lance-un-SOS-a-Macky-Sall_a133695.html)
- France 3, 2021. Les violences conjugales à l'encontre des hommes, un sujet encore tabou. Consulté le 13 février 2021. Consultable à <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/grand-paris/violences-conjugales-encontre-hommes-sujet-encore-tabou-1905154.html>
- Gaget Maxime, 2015. *Ma compagne mon bourreau* (Témoignage), Paris : Michalon, 220.
- Hommes Libres, 2013. Hommes battus : Amnesty reconnaît enfin la gravité du problème. Consulté le 12 décembre 2020. Consultable à <https://hommelibre.blog.tdg.ch/archive/2013/08/21/hommes-battus-amnesty-reconnait-enfin-la-gravite-du-probleme.html>
- Lemonde.fr, 2015. Hommes battus, des chiffres pour comprendre une réalité méconnue. Consulté le 10 décembre 2020. Consultable à [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/04/10/hommes-battus-des-chiffres-pour-comprendre-une-realite-meconnue\\_4613224\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/04/10/hommes-battus-des-chiffres-pour-comprendre-une-realite-meconnue_4613224_4355770.html)
- Hume-F. 2018. Violencia intrafamiliar contra los hombres en Colombia. Consulté le 13 février 2021. Consultable à <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/aumenta-violencia-intrafamiliar- contra-los-hombres-en-colombia-284774>.
- La Croix, 2010. Les hommes battus, une réalité méconnue. Consulté le 10 décembre 2020. Consultable à [https://www.la-croix.com/Actualite/France/Les-hommes-battus-une-realite-meconnue-\\_NG\\_-2010-08-22-604122](https://www.la-croix.com/Actualite/France/Les-hommes-battus-une-realite-meconnue-_NG_-2010-08-22-604122).
- La Opinión 2019. Los hombres también son víctimas de violencia intrafamiliar, La Opinión Consulté le 12 décembre 2020. Consultable à <https://www.laopinion.com.co/judicial/los-hombres-tambien-son-victimas-de-violencia-intrafamiliar-17626>.

- Mestiri, F. 2013. *Suisse Quand le « sexe fort » est battu*, n°72, Section suisse d'Amnesty International. Consulté le 10 décembre 2020. Consultable à <https://www.amnesty.ch/fr/sur-amnesty/publications/magazine-amnesty/2013-2/suisse-quand-le-sexe-fort-est-battu>.
- Nations Unis, 2020. *Journée internationale des femmes 8 mars*, <https://www.un.org/fr/observances/womens-day/background>
- OSAA, 2015. *Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)*. Consulté le 12 décembre 2020. Consultable à <https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/mdgs.shtml>.
- Ponsy, V, et AL., 2020. Les violences conjugales à l'encontre des hommes, un sujet encore tabou, consulté le 13 janvier 2021, Consultable à : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/grand-paris/violences-conjugales-encontre-hommes-sujet-encore-tabou-1905154.html>
- Vélez M. A. 2015. *Comportamiento de la Violencia de Pareja. Colombia*: Fundación Ideas para la Paz, 62.
- World Bank. 2013. *Être femme en Côte d'Ivoire : quelles stratégies d'autonomisation ? Rapport Consultations de la Banque mondiale sur le genre : Empowerment Challenges*. Abidjan : World Bank.

# Evaluation du système de rémunération et son rôle dans la prédiction des comportements organisationnels comme la satisfaction au travail des agents de la Banque Des Etats De l'Afrique Centrale (BEAC)

Tessa MOUNDJIEGOUT  
Université Omar Bongo (Gabon)  
moundjiegoutessa@gmail.com

Landry Fabrice MABIKA  
Université Omar Bongo (Gabon)  
landerbike@yahoo.fr

&

Méthode Claudien BOUNDENGHAN  
Université Omar Bongo (Gabon)  
claudien06@yahoo.fr

## Résumé

*Les différents systèmes de rémunération ont vu le jour, suite à un développement de l'industrialisation dans le monde. Aujourd'hui, les attentes ont changé, le travail n'est plus seulement l'occasion d'un échange entre les efforts individuels et les récompenses matérielles, il permet également aux salariés de se réaliser à travers une activité professionnelle dont les dimensions psychosociologique et environnementale prennent de plus en plus d'importance. Cette étude menée auprès de 105 agents d'une structure bancaire avait pour but d'analyser le système de rémunération au sein d'une succursale de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale (BEAC). Il est question de présenter les types de rémunération, ensuite évaluer leur influence sur la satisfaction au travail de ses agents. Les résultats descriptifs montrent une variation de perception au niveau des facteurs liés au système de rémunération chez les cadres, les cadres moyens et les agents de base. Tandis que des liens significatifs sont observés entre les facteurs liés au système de rémunération et la satisfaction au travail des agents.*

**Mots-clés** : Systèmes de rémunération, fond spécial, allocations familiales BEAC, satisfaction

## Abstract

*The different remuneration systems have emerged, following the development of industrialization in the world. Today, expectations have changed, work is no longer just an opportunity for an exchange between individual efforts and material rewards, it also allows employees to fulfill themselves through a professional activity whose psychosociological and environmental dimensions are becoming increasingly important. The purpose of this study, conducted among 105 agents of a banking structure, was to*

*analyze the remuneration system within a branch of the Bank of Central African States (BEAC). It is a question of presenting the types of remuneration, then evaluating their influence on the job satisfaction of these agents. The descriptive results show a variation in the perception of factors linked to the remuneration system among managers, middle managers and clause agents. While significant links are observed between the factors linked to the remuneration system and the job satisfaction of agents.*

**Keywords:** remuneration systems, special background, BEAC family allowances, satisfaction

## **Introduction**

Depuis la révolution industrielle à aujourd'hui, le statut que revêt le travail a considérablement changé au point où, celui-ci n'est plus seulement l'occasion d'un échange entre les efforts individuels et les récompenses matérielles, mais permet également aux salariés de se réaliser à travers une activité professionnelle dont les dimensions psychosociologique et environnementale prennent de plus en plus d'importance. La relation employeur-employé doit aller au-delà de l'échange économique : elle doit aussi reposer sur un échange social qui sous-entend, d'un côté, soutien et considération, et de l'autre, engagement et passion. Pour fidéliser ses employés, il faut optimiser les pratiques qui nourrissent cet échange social. En termes de rémunération par exemple, cela signifie offrir plus qu'un salaire décent (Morin, 2012).

Pendant plusieurs décennies, la conception que l'on avait de la rémunération était fort simple : en échange de certains efforts, l'entreprise versait un salaire à ses employés. D'après la littérature, le système de rémunération constitue un élément essentiel dans les rapports entre l'employeur et l'employé, car il demeure un élément de motivation, de satisfaction et participe à l'émancipation de l'agent. La participation active du personnel employé dans les entreprises ne doit pas être freinée par un système de rémunération inadapté et chaque dirigeant doit faire du système de rémunération un moteur de progrès pour l'entreprise. C'est suite à ce constat que nous nous sommes proposé de jeter un regard sur l'analyse du système de rémunération au sein d'une succursale de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale (BEAC). Il est question ici de rechercher et de présenter les types de rémunération qui existent au sein de cette structure organisationnelle, de mettre en exergue ses avantages et ses inconvénients avant de vérifier si le système de rémunération retenu est prédictif de comportement organisationnel comme la satisfaction.

## **I. Cadre théorique**

### **I.I. Historique et fonctionnement**

La Banque des Etats de l'Afrique Centrale ou Banque Centrale est un établissement public multinational africain régi par l'effet des Conventions du 22 et 23 novembre 1972 de l'Union Monétaire de l'Afrique Centrale (UMAC) et de la Convention de Coopération passées entre la France et les Etats membres de cette Union. Elle est une Institution Internationale qui jouit d'un statut de personnalité juridique, de ce fait, elle jouit d'une

immunité de juridiction, d'un privilège et exemptions de nature fiscale ou douanière. Bien avant sa création, d'autres institutions financières l'ont précédé dans la charge des activités relatives à la politique monétaire, à la stabilité économique et bien d'autres que la BEAC exerce de nos jours dans le centre du continent africain.

Ainsi, la banque a pour missions de définir et de conduire la politique monétaire applicable dans les pays membres de l'Union (le Cameroun ; le Congo ; le Gabon ; la Guinée Equatoriale ; la République Centrafricaine ; le Tchad et la Guinée Equatoriale), de conduire les opérations de change ; de détenir et gérer les réserves de changes des pays membres, de promouvoir le bon fonctionnement des systèmes et des moyens de paiements dans l'Union, d'émettre les billets de banque et monnaies métalliques qui ont cours légal et pouvoir libératoire dans l'Union, promouvoir la stabilité financière dans l'Union et enfin de conseiller les Etats membres.

## **I.2. Avantages**

S'agissant du mode de traitement du personnel de cette institution bancaire, les agents bénéficient d'un traitement non enviable à d'autres structures, entre autres il y a les frais médicaux ; qui sont composés des consultations, des soins, des hospitalisations associés aux frais pharmaceutiques (ordonnances). N'ayant pas de maisons d'assurance comme partenaire pour couvrir toutes ses prestations, la BEAC met à la disposition de toutes les Directions Nationales et Agences, un fond spécial par l'entremise des Services Centraux, destiné à soutenir les différentes transactions qui existent entre elle et ses agents, ainsi que les différentes structures sanitaires. Les Services Centraux, par le canal du Département Comptabilité et Contrôle Budgétaire, attribue des numéros de compte à chaque Etats membres, à sa Direction Nationale et, à ses Agences pour faciliter le contrôle et la surveillance des opérations financières qui subsistent entre ce Département, les Directions Nationales et les Agences de chaque Etat.

Dans un autre registre, la déclaration trimestrielle des salaires (DTS) n'est autre que la fiche trimestrielle de l'ensemble des salaires des employés d'une organisation reconnue auprès de la Caisse Nationale de la Sécurité Sociale (CNSS). Chaque fin de trimestre, la CNSS, procède au contrôle de celle-ci, afin de s'assurer si l'employeur verse de façon régulière les cotisations sociales de ses employés. S'agissant de la Banque Centrale, l'enfant d'un agent reconnu et déclaré à la CNSS perçoit-vingt-un (21) mille francs d'allocations familiales CNSS par trimestre et, a droit à quatre (4) mille francs d'allocations familiales BEAC par mois, donnant ainsi la possibilité à son tuteur de bénéficier d'une prime dénommée "Salaire Unique". Ce salaire unique est fixé à hauteur d'un montant de treize (13) mille francs perçu toute les fins du mois dans le salaire de l'agent, cette déclaration est conditionnée par les allocations familiales autrement dit, pour qu'un employé bénéficie toujours de celle-ci, il faudra que son enfant ait toujours droit aux allocations familiales BEAC.

A cela, l'agent doit toujours fournir un justificatif par exemple l'attestation de scolarité qui prouve que l'enfant est bel et bien scolarisé, et tout agent de la Banque Centrale qui est marié à un(e) conjoint(e) qui exerce dans l'établissement, ne bénéficie seulement que des allocations familiales sans percevoir de Salaire Unique. Comme illustration, plus un enfant s'ajoute dans la fratrie, plus on ajoutera deux (2) mille au Salaire Unique de son

tuteur ; exemple : un enfant = 4000 FCFA d'allocations familiales BEAC et 13000 FCFA de Salaire Unique pour son parent. Deux enfants = 8000 FCFA d'allocations familiales BEAC et 15000 FCFA Salaire Unique.

S'agissant de la rémunération, elle obéit à une succession d'étapes appelée «procédure de la préparation de paie » pour l'élaboration des bulletins de paie des agents. Cette procédure passe par le tirage du journal de paie, qui représente une sorte de brouillon de bulletin de paie, car il subit encore des manipulations par le canal de l'application PPP, des différentes composantes qui constituent la rétribution. Comme composantes qui participent à la matérialisation du bulletin de la rétribution, nous avons les éléments variables, l'ancienneté, les déductions (qui renvoient à l'ensemble des retenues mensuelles. Elles peuvent être positives "impôts, cotisations sociales" ou négatives "réduction ou suppression de la prime d'assiduité dû à la non justification d'absence au travail ; remboursements des prêts, etc."), le contrôle des bulletins de paie (le brut : le net à payer et le salaire normalisé), le tirage des heures supplémentaires et le tirage du récapitulatif de paie : Fiche qui englobe tous les montants des rubriques (frais médicaux, retraite, prêt petit équipement, heures supplémentaires, avances, etc.), qui figure sur le bulletin de paie.

En effet, les 5 du mois constituent la date échue pour la perception des acomptes. Avant cette date, le Service des Ressources Humaines fait circuler une fiche dans tous les services pour avoir la liste des agents qui souhaitent en avoir Une fois dans le mois, chaque agent a droit à un acompte à la hauteur de 50% du salaire net et ne peut l'excéder, selon le statut de la Banque Centrale (ceci relève des dispositions internes de la BEAC). Cependant, l'agent ne se contentera pas seulement de mentionner le montant de l'acompte, il devra également préciser les différentes coupures souhaitées (nombre exacte des billets de : 500 ; 1000 ; 2000 ; 5000 ; 10000 FCFA ; les cartouches de jetons de : 1 ; 2 ; 5 ; 25 ; 50 ; 100 ; 500 FCFA), sur la seconde feuille dénommée "billetage", jointe à cette des noms. C'est cette dernière qui sera envoyée à la Caisse lors du paiement des acomptes. Le Service des Ressources Humaines introduit ces données en machine, les enregistre dans la rubrique Paie de l'application PPP. A l'opposé de l'acompte, l'avance sur salaire est une anticipation d'une partie ou du salaire (après retrait des déductions). Elle est un droit qu'on accorde à un agent pour des raisons personnelles.

### **I.3 Problématique**

L'un des problèmes auxquels les entreprises se trouvent confrontées est celui de savoir par quelle politique peut-on amener le personnel à donner le meilleur de lui-même, afin d'avoir un bon rendement. Mais aujourd'hui, nous assistons à une baisse de productivité du travail et de la réalisation des prévisions escomptées dans les entreprises publiques. La littérature a montré que, pour qu'un salarié soit performant, il doit être satisfait de l'équilibre qu'il y'a entre ce qu'il donne à l'entreprise et ce qui perçoit en retour. Il doit de ce fait agir en déployant des efforts nécessaires qui permettent l'accomplissement efficace d'un travail. En se référant aux employés de cette agence de la Banque Centrale, cette recherche va nous permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle ; le système de rémunération centré sur des fortes rétributions sans la prise en compte des autres aspects en l'occurrence psychosociologique et environnemental est un élément prédictif de la

satisfaction au travail. En d'autres termes, il s'agit de répondre à la question selon laquelle, la rémunération et certains autres avantages, contribuent-ils à satisfaire les salariés dans le travail ?

#### **1.4 Les hypothèses de recherche**

Nous pouvons émettre comme hypothèse générale : le système de rémunération applicable au sein de la BEAC, avec tous les avantages et inconvénients que cela comporte, constitue un facteur prédictif de la satisfaction au travail des agents de cette institution. Au regard de ce qui précède nous formulons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- H1 : « Un système de rémunération centré sur des salaires élevés et autres avantages financiers est source de satisfaction chez les agents de la BEAC, lorsque les avantages sociaux et les aspects environnementaux sont moins pris en compte ».
- H2 : la perception du système de rémunération appliqué au sein de la BEAC, varie en fonction du sexe des agents (H2a) ; on s'attend à ce que les hommes enregistrent une perception beaucoup plus accentuée que les femmes. Cette différenciation est perçue également au niveau des catégories socioprofessionnelles (H2b) ; on s'attend à ce que les cadres d'encadrement supérieurs (AES) manifestent une reconnaissance accrue à l'égard des avantages liés au système de rémunération que leurs collègues cadres moyens (AEM) et agents (ACCG).

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Cadre de recherche et population d'enquête**

L'étude s'est déroulée au sein d'une succursale de la BEAC. Au départ, nous avons ciblé comme population d'enquête, la catégorie d'agents ACCG compte tenu du fait qu'elle regroupe le plus grand nombre d'agents. Cependant, nous avons été surpris par l'enthousiasme de quelques agents pour trois raisons ; la facilité de compréhension du questionnaire, la disponibilité dont ils ont fait montre et la participation à une recherche scientifique liée aux réalités de la banque. Nous avons préservé l'anonymat des enquêtés, ce qui nous a amené à un échantillon de 105 salariés de la Banque, en déposant le questionnaire au bureau d'accueil pour la collecte des données, nous avons donné la possibilité aux agents désireux de participer à cette recherche de le faire quelle que soit sa catégorie et ensuite le déposer dans un casier au bureau d'accueil de l'agence.

### **2.2-Instruments de collecte et d'analyse de données**

Après analyse des documents de rémunérations des deux principales catégories des agents de ladite institution, il ressort que la catégorie des agents (AES) se compose de onze éléments de rémunération tandis que celle des agents (ACCG), dispose de quinze éléments. Elles ont en commun neuf éléments et, tous ces éléments (qui figurent dans les deux documents) sont déterminés par la hiérarchie de la Banque Centrale. Nous constatons que le système de rémunération en vigueur à la BEAC correspond à la rémunération fixe statutaire. Elle désigne le salaire de base et les différents compléments (indemnités et

primes). Ce système correspond à la classification de l'emploi occupé (fonction) et attribue un niveau de salaire équivalent selon les conventions collectives. A cela s'ajoute, les éléments de salaire individuel (diplômes, ancienneté, etc.).

En effet, ce système de rémunération est un mode de rémunération dit classique. Elle ne prend en compte que les éléments de base de toute paie. Ces derniers sont fixés dans la plupart de temps par l'employeur qui, au fil du temps peuvent évoluer. Ici, l'employeur met plus l'accent sur l'aspect financier au détriment des autres que sont ; psychosociologique et environnemental. Afin de collecter des informations auprès des salariés de la Banque, nous avons élaboré un questionnaire subdivisé en trois parties ; la première met en exergue les items en lien avec les éléments constitutifs du système de rémunération au sein de cette institution, la deuxième quant à elle expose les questions qui traitent de la satisfaction des salariés et enfin la troisième expose les caractéristiques sociodémographiques. Pour éviter tout malentendu, l'objectif de notre travail a été clairement présenté et les réponses aux questions étaient anonymes. Pour procéder au traitement des différentes informations (analyses et interprétation des résultats) recueillies sur le terrain, nous avons utilisé le logiciel SPSS 17, qui est un outil de traitement statistique des données uniquement quantitatives.

### 3. Analyse et interprétation des résultats

**Tableau n° I** : présentation des analyses descriptives des différentes variables à l'étude

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Satisfaction au travail	105	2	3	2,38	,556
Frais médicaux	105	1,4	4,0	2,460	,8435
Fonds spécial	105	1,5	3,4	2,307	,4991
Les allocations familiales BEAC	105	1,375	3,188	2,325	,503288
Prime salaire unique	105	1	2	1,70	,483
Valid N (listwise)	105				

Source : des auteurs, janvier 2020

Le tableau I ci-dessus présente la perception globale des variables manipulées dans l'étude. Nous constatons que les salariés de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale via son Agence estiment une prise en charge médicale à travers le paiement des frais médicaux, à la hauteur de leurs attentes (moy=2,46 ; ET=0.84), ce qui accentue leur satisfaction dont la moyenne est de (moy=2,38 ; ET=0.55). Tous reconnaissent que les allocations familiales Beac, qui est une forme de gratification propre à cette structure (moy=2,32 ; ET=0.50) constituent un avantage financier qui permet aux salariés bénéficiant de cette allocation d'avoir des revenus susceptibles de satisfaire leurs progénitures. Tandis que le fonds spécial enregistre (moy=2,30 ; ET=0.49). La satisfaction au travail étant définie par Locke (1976) comme étant l'équilibre entre les attentes et ce qui est réellement obtenu par le salarié dans l'entreprise.

L'auteur montre qu'il faut tenir compte de deux aspects : intrinsèque et extrinsèque c'est-à-dire que les salariés de cette Agence reconnaissent la présence d'un réel équilibre entre ce qu'ils espèrent obtenir en termes d'avantages et ce que la Banque leur donne réellement. De façon globale, bien que les salariés souhaitent la mise en place d'une

politique sociale qui facilite les soins par exemple ou encore l'organisation de l'arbre de Noël, voire la prise en charge des voyages, des vacances, etc., les responsables de la Banque ne cessent d'aménager des efforts dans la prise en charge de ces souhaits exprimés par les agents, ce qui montre les forts scores gravitant autour de 2.

*A contrario*, au niveau de la prime salaire unique liée, elle est conditionnée par les allocations familiales autrement dit, pour qu'un employé jouisse toujours de celle-ci, il faudra que son enfant ait toujours droit aux allocations familiales BEAC. Et comme cette rétribution ne concerne que peu des salariés, il n'est pas étonnant que cette variable enregistre ce score moyen de (moy=1.70 ; ET=0.48). Beaucoup d'innovation reste à apporter dans la mesure où les agents de cette Agence estiment être moins reconnus dans l'exercice de leur fonction ou la réalisation de leur travail.

**Tableau n°2 :** variables à l'étude en fonction des tranches d'âge et sexe des salariés

		Satisfaction	Frais médicaux	Fonds spécial	Allocations BEAC
moins de 40ans	<i>Mean</i>	2,25	2,600	2,250	2,42188
	<i>Std</i>	,577	1,0583	,2575	,396518
	<i>N</i>	45	45	45	45
plus de 40ans	<i>Mean</i>	2,46	2,367	2,344	2,26042
	<i>Std</i>	,579	,7633	,6358	,590837
	<i>N</i>	60	60	60	60
Femmes	<i>Mean</i>	2,08	1,933	2,400	2,27083
	<i>Std</i>	,804	,1155	,2000	,130104
	<i>N</i>	37	37	37	37
Hommes	<i>Mean</i>	2,50	2,686	2,267	2,34821
	<i>Std</i>	,433	,9299	,5950	,610090
	<i>N</i>	68	68	68	68

Source : des auteurs, janvier 2020

S'agissant de la perception des variables à l'étude en fonction des tranches d'âges et le sexe des salariés de cette agence, les résultats montrent que cette perception varie en fonction de l'âge et du sexe. Pour cette étude, nous avons classé les âges des salariés en deux tranches dont l'une de plus (+ de 40 ans) et l'autre de moins (- de 40 ans). En effet, il ressort que les scores moyens de la satisfaction (moy=2,46 ; ET=0.57), fonds spécial (moy=2,34 ; ET=0.63) des agents de (+ de 40 ans) sont supérieures à celles des salariés de (- 40 ans) avec (moy=2,25 ; ET=0.57) et (moy=2.25 ; ET=0.25) ; tandis que les scores moyens des frais médicaux (moy=2,6 ; ET=1.05) et les allocations beac (moy=2,42 ; ET=0.39) des salariés de (- de 40 ans) sont supérieures à celles des autres collaborateurs plus âgés avec (moy=2,36 ; ET=0.76) et (moy=2,26 ; ET=0.59). Nous pouvons retenir ici que pour les agents les moins âgés, la banque leur accorde encore tout son intérêt, la prise en charge des frais médicaux par exemple est encore supportée par l'institution et lorsque ces derniers ont encore des enfants à bas âges, ils peuvent toujours percevoir les allocations BEAC et CNSS.

Nous pouvons conclure sur la base des scores moyens que la satisfaction manifestée par la tranche d'âges des agents plus âgés (+ de 40 ans) par exemple, est liée à plusieurs aspects tels que ; l'ancienneté qui peut procurer un certain nombre d'avantages que les

agents les moins âgés ne disposent. A cela, il faut indiquer que ces agents plus âgés reconnaissent l'existence et surtout les biens-faits de ce fonds spécial qui a pour but d'aider les agents en difficulté et pouvant faire l'objet d'une demande de fonds. A l'opposé, le faible score de la satisfaction des salariés de (- de 40 ans) peut s'expliquer par le fait qu'ils considèrent que l'Institution ne prend pas en compte plusieurs aspects environnementaux par exemple, qui participent à leur bien-être dans l'exercice de leur fonction et l'accomplissement de leurs tâches au quotidien.

En fonction du sexe, nous faisons le constat selon lequel la gent féminine dispose des scores moyens inférieurs dans trois variables dont (moy=2,08 ; ET=0.80) pour la satisfaction, (moy=1,92 ; ET=0.11) pour les frais médicaux et (moy=2,27 ; ET=0.13) pour les allocations BEAC, contre (moy=2,5 ; ET=0.43) pour la satisfaction, (moy=2,68 ; ET=0.92) pour les frais médicaux , de (moy=2,34 ; ET=0.61) pour les allocations beac, pour la gent masculine. Chez les femmes travaillant dans cette agence, seule le score moyen au niveau du fonds spécial est supérieur à celui des hommes (moy=2,4 ; ET=0.20 > moy=2,26 ; ET=0.59). Au sortir de cette analyse nous pouvons déduire que la perception des éléments liés à la rémunération varie en fonction du sexe. Les hommes trouvent plus d'intérêt à partir des éléments mis à leur disposition par l'employeur qui régissent les différents rapports qu'ils entretiennent au quotidien ce, en dépit du fait qu'elle enregistre un faible score de perception au niveau du fonds spécial. Ils estiment être satisfaits, bien traités à travers la prise en charge des frais médicaux et la perception des allocations BEAC, parce que pour la majorité d'entre eux, leurs enfants sont indexés sur la fiche de paie du père plutôt que sur celle de la mère.

**Tableau 3** : variables à l'étude en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des agents

		Satisfaction	Frais médicaux	Fonds spécial	Allocations BEAC
AES	<i>Mean</i>	2,75	3,40	2,36	2,71
	<i>Std</i>	1,5	0,84	0,04	0,22
	<i>N</i>	17	17	17	17
AEM	<i>Mean</i>	2,33	2,20	2,24	2,16
	<i>Std</i>	0,56	0,80	0,65	0,59
	<i>N</i>	28	28	28	28
ACCG	<i>Mean</i>	2,13	2,30	2,43	2,40
	<i>Std</i>	0,88	0,42	0,23	0,04
	<i>N</i>	60	60	60	60

**AES** (Agents d'encadrement supérieur) ; **AEM** (Agents d'encadrement moyen) ; **ACCG** (Agents des clauses et des conditions générales)

**Source** : des auteurs, janvier 2020

Nous retiendrons que la perception des variables varie en fonction des catégories socioprofessionnelle des agents, du fait de la variabilité des avantages d'une catégorie à une autre. En effet, il ressort que la satisfaction par exemple enregistre un score moyen gravitant autour de 2 dans l'ensemble des trois catégories d'agents (AES ; AEM et ACCG), bien qu'elle soit légèrement haute dans la catégorie des cadres (moy=2,75 ; ET=1.5), moins faible chez les cadres moyens (moy=2,33 ; ET=0.56), et faible auprès des agents (moy=2,13 ; ET=0.80). Ceci montre des degrés de satisfaction graduels en milieu

professionnel, les agents de la catégorie ACCG ne cessent de souligner qu'il existe une réelle cassure en termes d'avantages entre la hiérarchie et le personnel d'exécution. Au niveau des frais médicaux, si la catégorie des cadres connaît une prise en charge de tous les actes médicaux ou des évacuations sanitaires à l'extérieur du pays pour certains (moy=3,4 ; ET=0.84), il n'en est pas de même pour les deux autres catégories dont les cadres moyens et les agents de banque, qui totalisent respectivement (moy=2,2 ; ET=0.80) et (moy=2,3 ; ET=0.42).

Ici, les conditions dans lesquelles ces agents exercent leur activité quotidiennement et les avantages liés à leur catégorie socioprofessionnelle, influent sur le comportement. Ce qui, par conséquent peut expliquer les faibles scores moyens enregistrés dans les deux autres catégories (AEM & ACCG) au niveau de la satisfaction. En outre, pour le fonds spécial, le score moyen reste également variable entre les trois catégories. Autrement dit, ce sont les agents des clauses et des conditions générales qui enregistrent une perception beaucoup plus accentuée (moy=2.43 ; ET=0.23) suivis des cadres (moy=2.36 ; ET=0.04). Le score moyen enregistré par les agents d'encadrement moyen se positionne en fin de course (moy=2.24 ; ET=0.65), mais l'une des questions que l'on pourrait se poser est celle de savoir si ces variations sont significatives ou pas ? Seules les analyses de variances pourront nous éclairer.

#### - *Analyse de la matrice d'inter corrélations*

**Tableau n°4 :** Présentation de la matrice d'inter corrélations des variables à l'étude

	moy	E.T	1	2	3	4	5	6
Salaire	2.36	0.62	I					
Indemnités	2.36	0.55	.675**	I				
Aspect fi	2.36	0.56	.975**	.828**	I			
Aspect psy	2.45	0.46	.682**	.858**	.788**	I		
Aspect en	2.42	0.48	.545**	.840**	.676**	.765**	I	
Satisfaction	2.58	0.50	.141	.592**	.293**	.578**	.854**	I

Seuil de significativité : 0.01

**Source :** des auteurs, janvier 2020

Le tableau ci-dessus présenté, met en exergue l'analyse d'inter corrélations entre les variables étudiées. Sur vingt-huit corrélations croisées, seize corrélations présentent des liens significatifs au seuil de 5% et 1%. La satisfaction au travail des agents présente un lien avec plusieurs autres variables, les frais médicaux ( $r = .598$  ;  $p < .000$ ), avec le fonds spécial ( $r = .362$  ;  $p < .000$ ), et avec les allocations BEAC ( $r = -.375$  ;  $p < .000$ ). De façon globale, nous retiendrons ici que la satisfaction manifestée par les agents, entretient un lien significatif avec les éléments liés à la rémunération, cela occasionne une stabilité comportementale dans cette Institution, c'est-à-dire que les mouvements sociaux par exemple n'ont jamais été enregistrés. Cette satisfaction n'aurait pas pour cause les éléments intrinsèques liés au travail dans cette agence, mais plutôt les éléments extrinsèques remarqués à travers cette relation significative et positive entre la satisfaction et les aspects environnementaux.

*A contrario*, nous notons un lien significatif et négatif entre les différentes catégories socioprofessionnelles et la satisfaction de ces agents. Ce résultat nous montre que toutes les catégories socioprofessionnelles ne sont pas unanimes quant à leur satisfaction au sein de cette Institution, il y'a aussi un lien significatif entre la satisfaction au travail et la satisfaction intrinsèque ( $r = .592$  ;  $p < .000$ ), idem au niveau de la satisfaction extrinsèque ( $r = .803$  ;  $p < .001$ ). Nous retiendrons de façon globale qu'une fois de plus toutes les catégories professionnelles de cette structure estiment ne point être satisfaites dans l'exercice de leur travail (cf tableau de la perception de la satisfaction au travail en fonction de la catégorie socioprofessionnelle). Les frais médicaux présentent un lien significatif avec le fonds spécial, ce résultat montre combien de fois les deux éléments constituent les facteurs primordiaux dans l'explication du comportement des salariés de cette structure.

## Discussion

Au terme de cette étude portant sur l'analyse du système de rémunération au sein d'une organisation et son effet sur la satisfaction : cas de l'Agence BEAC, rappelons qu'une pré enquête a été réalisée auprès de 34 agents, nous sommes partis du constat selon lequel ces derniers n'avaient aucune idée du type de rémunération qui était en vigueur au sein de leur Institution. En se référant aux employés de cette agence, cette recherche nous a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle : le système de rémunération centré sur des fortes rétributions sans la prise en compte des autres aspects en l'occurrence psychosociologique et environnemental constitue un élément essentiel de la satisfaction au travail. En d'autres termes, est-ce que la rémunération à elle seule, influence la satisfaction des salariés de cet établissement bancaire sous régionale ? Pour mener à bien notre étude, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire, ensuite nous avons procédé à l'exploitation et à l'analyse des documents de rémunération de la Banque Centrale comme source secondaire. Rappelons que notre étude s'est effectué au sein de l'Agence BEAC et, celle-ci ne s'est pas faite sans obstacles, par exemple la peur de fournir des véritables informations possibles, malgré toutes les assurances de préserver l'anonymat de l'enquêté ou encore la difficulté d'accéder à certains documents dû au secret professionnel et à la confidentialité de l'Institution.

De toutes les analyses statistiques réalisées en vue de valider ou non nos hypothèses, l'objectif principal était de démontrer qu'un système de rémunération qui repose sur des fortes rétributions sans concilier d'autres facteurs psychosociologiques et environnementaux est moins attrayant voire moins satisfaisant pour les salariés de la banque centrale. En nous appuyant sur l'interprétation des résultats de l'analyse du système de rémunération au sein de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale via son Agence, le niveau de satisfaction qu'il procure aux agents, montre qu'il peut être attractif par rapport à la situation actuelle en matière de système de rémunération. Ce qui nous renvoie à la première hypothèse (H1) selon laquelle : « un système de rémunération centré sur des salaires élevés est source de satisfaction chez les agents de la BEAC, lorsque les avantages sociaux et les aspects environnementaux sont moins pris en compte ». Au vu de ces résultats, nous retiendrons que cette satisfaction est plus intrinsèque, qu'extrinsèque. Ce résultat démontre que cette forme de satisfaction est le moyen pour eux de faire face aux

différentes tâches quotidiennes propres à chaque service, sans pourtant s'investir davantage, c'est-à-dire qu'ils travaillent pour le plaisir d'accomplir les objectifs d'une façon originale et efficace.

Au regard des avantages distribués par la banque à ses agents et en fonction de la catégorie professionnelle, les résultats ont montré que les agents cadres et les cadres moyens ont une perception beaucoup plus accentuée sur ces avantages liés à leur rang. Cette variation ne nous surprend pas car aller à l'encontre de cette évidence c'est souligné qu'il existe une sorte de malaise organisationnel totalement dissimulé, et pourtant il n'en est nullement le cas. La hiérarchie de cette institution doit mettre l'accent sur les facteurs extrinsèques, afin de renforcer la satisfaction des agents, c'est dans cette optique que Morin (2012 ; p.6) indique : « un environnement de travail dynamisant constitue un facteur d'attraction universel : tous le désirent, peu importe leur niveau d'éducation et d'expertise, leur âge, leur genre ». Les pratiques de la reconnaissance font partie de la rémunération non financière. La vraie reconnaissance commence par le fait de considérer un employé comme un être à part entière qui est digne de l'attention de la hiérarchie. Les principes de l'école des relations humaines ne cessent d'insister sur le fait qu'un accent particulier mis sur le salarié, renforce son comportement positif au sein de l'organisation. Dans cet ordre d'idées, la hiérarchie gagnerait dans l'optique de l'amélioration ou du renforcement du système de rémunération de l'Agence de la BEAC, en valorisation des employés qui s'investissent pleinement dans le travail à travers un programme d'honneur, afin de mieux les distinguer publiquement.

## **Conclusion**

En conclusion, il ressort que le système de rémunération en vigueur au sein de cette Institution correspond à la rémunération fixe statutaire qui désigne le salaire de base et les différents compléments (indemnités et primes). Il respecte la législation en vigueur et, il est peu connu de l'ensemble du personnel ce, malgré le fait qu'il soit à la disposition des agents. Cependant, il met peu d'accent sur les aspects psychosociologiques et environnementaux qui pouvaient différencier l'Institution des autres structures (banques commerciales) évoluant dans le même domaine. Enfin nous avons émis, quelques pistes qui vont dans le sens de l'amélioration du système de rémunération qui est mis en place au sein de la Banque Centrale. Nous suggérons que la hiérarchie de cette institution bancaire élargisse le programme social en donnant la possibilité à ses employés de pourvoir aux crédits internes (immobilier, mobilier, vacances, voyages, etc.). Bâtir des logements ou faciliter les transactions foncières pour ses salariés qui, au fil des ans, devront payer/rembourser à moindre coût afin que cela ne pèse pas dans leurs charges. Il serait également judicieux, qu'ils prennent en considération le sentiment d'équité des employés et le maximiser à l'interne et à l'externe (à l'exemple d'un employé qui compare sa prime à celle que son collègue a perçu alors qu'il occupe un poste similaire chez un autre employeur du même secteur d'activités). Quant aux perspectives de recherches, nous pensons qu'il serait intéressant de combler les limites constatées dans cette étude en inventoriant d'autres facteurs psychosociologiques et environnementaux susceptibles de motiver et de satisfaire les salariés de ladite Institution.

## Références bibliographiques

- Accord de Siège entre le Gouvernement de la République Gabonaise et la Banque des Etats de l'Afrique Centrale, du 29 mars 2002.
- Agenda Banque des Etats de l'Afrique Centrale 2016.
- Roman, B. 2016. « Bâtir une stratégie de rémunération, Système de rémunération et management de la performance, in ressources humaines et fonction de l'entreprise », Dunod (3<sup>e</sup> édition).
- Clauses et Conditions Générales Annexes des Agents de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale.
- Donnedieu, G. 2000. « Du salaire à la rétribution », Ed. Liaison, (3<sup>e</sup> éd.).
- Code du Travail 2010, Loi n°3/94 du 21 novembre 1994, Modifiée par la Loi n°12/2000 du 12 octobre 2000, Modifiée par l'Ordonnance n°018/PR/2010 », Libreville, Direction des Publications Officielles. GABON, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Prévoyance Sociale.
- BAREMES, Mensuel et Annuel de l'IRPP (Salariés) et de l'Impôt sur le Revenu des Personnes Physiques », Libreville, Direction Générale des Impôts. GABON, Ministère de l'Economie, de l'Emploi et du Développement Durable.
- Lawler, E., E. 1971. *Pav and Organizational effectiveness: a psychological view*, New York, Mc Graw-Hill.
- Le Grand Larousse Illustré. 2015, Paris : Larousse.
- Morin, L. 2012, « Série rétention du personnel, votre stratégie de rémunération est-elle efficace ? », ESG UQA, Ecole des Sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal.
- Ourdia, T. 2012, *La gestion des rémunérations, un outil de motivation au service de la performance au travail : cas de l'Entreprise privée algérienne CEVITAL*, Université Moloud MAMMERI de Tizi-Ouzou, Alger.
- Medzegue M'Akue J.-J. 2009, « la méthodologie documentaire comme base d'un travail scientifique ; recherche d'informations ; rédaction scientifique, présentation du travail final », Paris : L'Harmattan.
- Roussel P. 1996, « Rémunération, motivation et satisfaction au travail », Paris, Economica
- Statut des Agents d'Encadrement Supérieur de la Banque des Etats de l'Afrique Centrale.
- Vroom, V.H. 1964, "Work and Motivation, New-York: Wiley.

# Médiation conative de l'instituteur et performance logico-mathématique des apprenants des classes de Cours Élémentaire 2 et de Cours Moyen

Djangonéti Marcel TIEMIAN BI

Université Jean Lorougnon Guédé (Côte d'Ivoire)

tiemianmarcel@yahoo.fr

Kouassi N'GORAN

Université Félix Houphouët BOIGNY (Côte d'Ivoire)

ngorankouassi87@yahoo.fr

## Résumé

*Cette étude a analysé l'influence de la médiation conative de l'instituteur sur la performance logico-mathématique de l'apprenant dans les établissements primaires. Elle a porté sur un échantillon de 2582 apprenants et 52 instituteurs de la commune de Yopougon. Ces derniers sont soumis à un questionnaire et des observations directes en situation de classes. Les résultats sont analysés au moyen des techniques statistiques de khi-deux de Karl Pearson et de t de student. Le fondement de cette étude est le modèle socioconstructiviste de Vygotski L.S. Il ressort des résultats qu'il existe une influence de la médiation conative de l'instituteur sur la performance logico-mathématique de l'apprenant. Les instituteurs enquêtés doivent alors privilégier la médiation conative dans leur approche pédagogique.*

**Mots-clés :** apprenant, instituteur, logico-mathématique, médiation conative, performance, Yopougon

## Abstract

*This study analyzed the influence of conative teacher mediation on the learner's logical-mathematical performance in primary schools. It focused on a sample of 2582 learners and 52 teachers from the commune of Yopougon. The latter are subjected to a questionnaire and direct observations in classroom situations. The results are analyzed using Karl Pearson's chi-square and student's t statistical techniques. The basis of this study is the socioconstructivist model of Vygotsky L.S. The results show that there is an influence of the conative mediation of the teacher on the logical-mathematical performance of the learner. The teachers surveyed must therefore favor conative mediation in their pedagogical approach.*

**Keywords:** learner, teacher, logical-mathematical, conative mediation, performance, Yopougon

## Introduction

L'éducation permet d'agir sur un sujet de sorte qu'à la fin du processus il soit à l'image de l'objectif qu'on s'est fixé c'est-à-dire l'homme « éduqué ». Dans cette acceptation, on parlera d'une éducation des enfants, d'une éducation des femmes, etc. L'éducation c'est alors l'action éducative (Debesse M. et Mialaret G., 1978). En définitive, l'éducation recouvre l'action éducative des enseignants sur les apprenants. Cette action éducative vise le développement durable.

Le développement durable est un ensemble de décisions qui permet d'améliorer les conditions de vie du présent sans mettre en danger les ressources pour les générations futures. Les objectifs du développement durable (ODD) sont au nombre de trois : mettre fin à l'extrême pauvreté, lutter contre les inégalités, l'injustice et régler le problème du dérèglement climatique. Ces objectifs sont regroupés en 17 sous objectifs qui doivent être atteints au cours des prochaines années (2015-2030). Parmi ses objectifs celui qui retiendra notre attention est l'objectif numéro 4 ; l'accès à une éducation de qualité. Cet objectif doit veiller à ce que tous aient accès à l'éducation et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans les conditions équitables tout au long de la vie.

La côte d'Ivoire, pour atteindre l'objectif 4 du développement durable mondial a procédé à la construction massive des classes. Ainsi en 2019, elle a construit 1560 classes<sup>71</sup>, Par décret N° 2020-997 du 30 décembre 2020, le programme social du gouvernement a recruté 10300 enseignants contractuels qui se répartissent comme ceci : 3000 enseignants au collège, 2000 enseignants au lycée et 5300 au primaire<sup>72</sup>.

Au-delà de tous ces efforts, la performance scolaire des apprenants ivoiriens reste encore faible. Une importante proportion d'élèves, en côte d'Ivoire (66,9%), en début de scolarité ne dispose pas de compétences nécessaires, lui permettant de poursuivre sans difficultés son apprentissage. En particulier, (59, 5%) de la population des élèves ivoiriens en fin de scolarité ne manifeste pas les compétences suffisantes en lecture. (42,10 %) de cette population en fin de scolarité connaît de très grandes difficultés en mathématiques, pouvant les exposer au décrochage scolaire (PASEC, 2019). Au niveau de la formation des enseignants, des efforts étatiques restent à faire. Les enseignants sont nombreux à éprouver des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser (PASEC, 2019).

Dans cette perspective, pour réguler le phénomène de la contre-performance scolaire, le facteur médiation conative est à explorer. En effet, peu de recherches s'intéressent à ce qui se passe réellement en classe. Elles portent généralement sur les pratiques déclarées par les enseignants comme le souligne Tupin F. (2003). En particulier les variables liées à l'enseignant lui-même, « la médiation conative », cette variable, objet de notre étude n'a pas été suffisamment exploité par des écrits. La présente étude vise à analyser le rapport ou le lien existant entre la médiation conative de l'enseignant et

---

<sup>71</sup> [http://www.gouv.ci/\\_actualite-article.php?d=6&recordID=10018&p=38](http://www.gouv.ci/_actualite-article.php?d=6&recordID=10018&p=38)

<sup>72</sup> [http://www.gouv.ci/\\_actualite-article.php?d=6&recordID=10018&p=38](http://www.gouv.ci/_actualite-article.php?d=6&recordID=10018&p=38)

l'apprentissage des mathématiques chez l'apprenant. En tant qu'une des matières fondamentales aux primaires.

Selon le Larousse (2015), trois sens du terme performance peuvent être dégagés : « 1- résultat obtenu par un athlète, par un cheval de course, etc. dans une épreuve ; 2- réussite remarquable : exploit ; 3- résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche ». Dans notre étude, la performance logico-mathématique est le résultat obtenu par les apprenants en raisonnement logique dans les épreuves de mathématiques. La logique en mathématiques repose sur le raisonnement, elle consiste à faire appel à la réflexion. C'est faire appel à la raison pour dominer les réponses trop rapides, impulsives basées sur les intuitions, croyances et émotions.

La médiation, étymologiquement provient du préfixe média. Ce préfixe nous rappelle qu'il s'agit du fait d'agir grâce à un moyen intermédiaire. La conation vient du latin « conatus » qui veut dire effort, élan, entreprise etc. La pédagogie conative est la pédagogie de l'action, elle évite l'immobilisme des apprenants. La médiation conative est l'intervention d'un tiers pour aider les apprenants à être actifs dans leur apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant gère le conflit entre l'élève et le savoir afin que ce dernier évite l'immobilisme en situation de classe. C'est dans ce sens que Feuertein, R. et al. (2013), estiment que l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir. Il devient, un développeur conatif de l'apprenant, changeant sa relation à l'enfant dans le regard positif qu'il lui adresse.

Au vu de ces définitions, nous pouvons dire que la médiation conative est l'intervention de l'instituteur pour aider l'élève dans son conflit avec le savoir. Ce dernier aura la volonté de le faire et la persévérance dans l'action. Au demeurant, le contexte actuel de la performance scolaire nécessite la prise en compte du facteur conatif de l'apprenant ; mieux sa volonté et sa persévérance vis à vis de l'objet d'apprentissage. La médiation conative de l'instituteur influence-t-elle la performance logico-mathématique de l'apprenant ? Pour répondre à cette question ; nous chercherons à identifier l'influence de la médiation conative de l'enseignant et son impact sur la performance logico-mathématique de l'apprenant.

Les travaux sur la performance scolaire se sont prioritairement orientés sur les aptitudes cognitives (Karbach, J. et al., 2013). Ensuite sur les médiations conatives mais qui se sont intéressés spécifiquement aux activités nécessitant les forces physiques en d'autres termes dans les activités sportives. Ces travaux relèvent l'existence d'un lien entre la pédagogie conative et la métacognition. Cette pédagogie ne permet pas seulement aux acteurs de gagner une partie d'une compétition mais faire en sorte que les acteurs prennent conscience de ce qui les amène à gagner c'est-à-dire faire du recul et avoir un esprit critique. Selon Mikulovic J. et Bui-xuan G. (2010), il existe un lien entre le rugby et la conation en fonction du temps. La médiatisation a fait changer de sens au rugby qui s'attachait autrefois à la culture du club du territoire, aujourd'hui, le passage du rugby au professionnalisme est un indicateur d'une mutation conative de l'institution. Le rugby, en devenant sport professionnel, n'a pas simplement opté pour un nouveau statut mais il a subi une métamorphose.

Ce travail sur la médiation conative est d'orientation sociocognitive. Cette théorie a mis l'accent sur l'importance de l'enseignant dans le développement cognitif de l'apprenant. Ainsi, Le-Halle H. et Mellier D. (2002 : 21) ont cité Vygotski L.S. dans ce sens : « les acquisitions des enfants se manifestent d'abord dans un contexte social avant d'être possible au niveau purement individuel ». C'est en nous appuyant sur ces réflexions et la considération théorique évoquée que nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- H1 : plus l'enseignant sollicite les apprenants plus leur performance logico-mathématique est élevée ;
- H2 : plus l'enseignant valorise les apprenants plus leur performance logico-mathématique est améliorée.

## I. Méthodologie

La méthodologie s'articule autour des points suivants ; site et échantillon, méthode de recherche, techniques de collectes des données et méthodes d'analyse

### I.I Site et échantillon

Cette étude s'est déroulée dans la commune de Yopougon à Abidjan, capital économique de la côte d'ivoire. Ce choix s'explique par le fait que Yopougon regroupe toutes les catégories socioéconomiques. Selon UNICEF (2001) : « Yopougon se caractérise par un tissu urbain très contrasté, comportant à la fois des quartiers de bas, moyens et haut standing, ainsi que des habitats précaires généralement faits de matériaux de récupération »<sup>732</sup>

La technique la mieux indiquée est l'échantillonnage sur place relevant des méthodes d'échantillonnage empiriques. Cette méthode a pour principe d'interroger les instituteurs sur leur lieu de travail. Cela nous permet d'éviter l'éloignement des sites. L'échantillon, se compose de 52 sujets dont 26 femmes et 26 hommes tenant respectivement les classes de CE2, CMI et CM2. Mieux, 13 institutrices tiennent la classe de CMI et CM2 et 13 institutrices enseignent dans les classes de CE2, et vice versa pour les hommes. Ces enseignants proviennent des établissements publics de Yopougon. Les enseignants fonctionnaires ont fait l'objet de notre choix car nous travaillons sur la médiation. Pour être un médiateur, il faut être un "expert" c'est-à-dire avoir reçu une formation professionnelle. L'option parité de genre a été observée pour éviter les biais liés aux sexes. Les classes de CE2, CMI et CM2 ont été choisies parce que l'observation s'est faite pendant les cours de Mathématiques. Dans ces classes nous estimons que les apprenants sont capables de comprendre les notions de conservations et de mesures donc d'opérations concrètes. Car selon Piaget J. (1987) entre 7 et 11 ans l'enfant est capable d'effectuer des opérations concrètes. La discipline mathématique est une matière fondamentale à l'école primaire car elle est transversale dans toutes les disciplines scientifiques.

---

<sup>2</sup>-UNICEF, 2001, Extraits en circonstance extrêmement difficiles. Intervention en milieu urbain pauvre, rapport d'étude, 18p.

**Tableau I** : Récapitulatif ; choix des données

Genre	Instituteurs		Apprenants	
	F	M	F	M
Effectif CE2	13	13	473	389
Effectif CMI	7	6	487	398
Effectif CM2	6	7	458	377
Effectif total	26	26	1418	1164

### **I.2 Méthode de recherche.**

La méthode expérimentale a été utilisée. Le principe fondamental de cette méthode est de faire varier les éléments d'une situation prédéterminée et de mesurer les conséquences de ces variations. Il s'agit de tester des relations du type « si X varie alors Y varie ».

Dans le cadre de cette étude, les variables impliquées sont au nombre de trois. Deux variables indépendantes et une variable dépendante, à savoir la sollicitation et la valorisation des apprenants et une variable dépendante qui concerne la performance logico-mathématique de l'apprenant.

La variable "sollicitation" est de nature qualitative avec un indicateur la détermination du nombre d'apprenants sollicités par l'enseignant. La variable "valorisation" est de nature qualitative avec indicateur : la détermination du nombre d'apprenants valorisés par l'enseignant. La variable dépendante est constituée par la "performance logico-mathématique" elle est de nature qualitative et est constituée de deux modalités : performance bonne ; notes supérieures ou égales à 5 et performance mauvaise ; notes strictement inférieures à 5.

### **I.3 Techniques et collectes des données**

Pour la présente étude, le choix de l'observation directe des instituteurs se justifie par le caractère particulier qu'il revêt dans une enquête sur la posture de l'enseignant en situation de classe. En effet, cette méthode permet de savoir comment l'enseignant organise sa classe. Nous avons opté pour le PEI (programme d'enregistrement instrumental) de Feuerstein R. (2006). Deux dimensions ont été observées (la sollicitation et la valorisation)

### **I.4 Méthode d'analyse des données**

L'analyse quantitative a été utilisée. Elle nous a permis de faire les traitements statistiques à travers les tableaux, les fréquences. Nous avons également utilisé les statistiques inférentielles avec le test de Khi-deux qui a pour utilité de mesurer le degré d'indépendance entre des variables (Gueguen N., 2008). Auquel test nous avons ajouté celui de t de student. Nous avons enfin fait le choix des logiciels SPSS et Excel.

## 2 Résultats

Les résultats portent sur la vérification des deux hypothèses suivantes :

- H1 : Plus l'enseignant sollicite les apprenants plus leur performance logico-mathématique est élevée ;
- H2 : Plus l'enseignant sollicite et valorise simultanément les apprenants plus leur performance logico-mathématique est améliorée.

### a. Apprenant et compétence

**Tableau 2** : sollicitation des apprenants et performance logico-mathématique

		Type de performance				total	
		bonne		mauvaise			
		n	%	n	%	n	%
Sollicitation des apprenants	Apprenants interrogés	334	<b>43,95</b>	426	<b>56,05</b>	760	<b>29,43</b>
	Apprenants non interrogés	520	<b>28,54</b>	1302	<b>71,46</b>	1822	<b>70,57</b>
						2582	<b>100</b>

: n= population                      % = pourcentage

$D^2 > \chi^2_{(2)05} = 41,66835 > 3,44$  : p-Value est d'environ 0,04343 donc p-Value < 0,05

Les mauvaises performances s'observent plus fréquemment chez les apprenants qui ne sont pas interrogés (71,46%), soit, presque la moitié chez les apprenants interrogés (56,05%). Les performances sont bonnes chez les apprenants sollicités (43,95%). La majorité de ces apprenants ont une bonne performance c'est-à-dire, environ la moitié des apprenants. Les apprenants non sollicités ne produisent pas de bonne performance (28,54%), approximativement le quart de leur population. Au total, plus de la moitié de la population n'est pas interrogée (70,57%).

Au demeurant, au vu du calcul de Khi-deux, Il existe une dépendance entre la sollicitation et la performance logico-mathématique des élèves. Nous rejetons l'hypothèse d'indépendance. Nous pouvons l'affirmer avec 5% de risque de nous tromper. Ce test est confirmé par le t de student

Au total nous pouvons affirmer que notre hypothèse « Plus l'enseignant sollicite les apprenants en logico- mathématique plus leur performance est élevée » est confirmée.

## 2.2 Apprenants sollicités, valorisés et performances scolaires.

Tableau 3 : sollicitation, valorisation des apprenants et performance logico-mathématique

		Type de performance				total	
		bonne		mauvaise			
		n	%	n	%	n	%
Valorisation des apprenants	Sanctions positives	188	63,95	106	36,05	294	38,68
	Sanctions négatives	21	17,36	100	82,64	121	15,92
	Sanctions alternées	22	44	28	56	50	6,58
	Absence de sanctions	103	34,92	192	65,08	295	38,82
	total	334	43,95	426	56,05	760	100

: n = population et % = pourcentage

Le  $D^2 > \chi^2_{(4)05}$ ;  $164,43 > 9,425$  p-Value est d'environ 0,04912 donc p-Value < 0,05

Selon le tableau 3, le poids des sanctions positives supplante les autres sanctions quant aux élèves performants (63,95%). Les sanctions positives favorisent les performances scolaires. Et elles réduisent aussi l'échec scolaire parce que leur pourcentage d'échec est en dessous des pourcentages d'échec dans l'ensemble (36,08% contre 66,92%). Toutefois, les sanctions négatives (par exemple, tu es nul ou tu ne vaux rien, tu vas reprendre encore ta classe) représentent (82,64 %) des apprenants non performants. Cette proportion est plus importante que celle des apprenants non sollicités (71,46%). Cela traduit les attitudes comportementales, en effet, la majorité des enseignants estime qu'on ne peut pas faire de tous les apprenants des intelligents (71,05%). Cette approbation montre que les instituteurs s'intéressent à un nombre limité d'apprenants dits « intelligents » et les autres sont abandonnés à eux-mêmes.

Il existe une dépendance entre les différentes médiations et les performances scolaires des apprenants. Nous rejetons l'hypothèse nulle. Ce test est confirmé par le t de Student. Nous pouvons nous tromper avec une marge de 5%. Donc nous en déduisons que la médiation conative influence la performance scolaire. Nous pouvons donc affirmer avec 95% de chance que notre hypothèse « Plus l'enseignant sollicite et valorise les apprenants en logico-mathématique plus leur performance est améliorée. » est confirmée.

## 2. Discussions en guise de conclusion

L'objectif général de l'étude est d'analyser l'influence de la médiation conative des apprenants sur leur performance logico-mathématique. Cette analyse a été possible à travers la caractérisation des deux types de médiation conative à savoir, la sollicitation et la valorisation de l'apprenant. Ces deux types de médiation nous ont permis d'établir un lien entre la sollicitation des apprenants et la performance logico-mathématique. Ce lien a été validé à travers deux hypothèses. L'étude montre que pour une meilleure performance

logico-mathématique, il faut la prise en compte simultanément de la sollicitation et de la valorisation de l'apprenant.

La théorie de la médiation sociale des apprentissages, explique ces résultats. Le socioconstructivisme estime que les interactions sociales sont les supports du développement cognitif, les tenants de ce mouvement, à l'instar de Vygotski L.S. cité par Le-Halle H. et Meller D. (2002 : 21) « les acquisitions des enfants se manifestent d'abord dans un contexte social avant d'être possible au niveau purement individuel. » Vygotski L. S. est une référence majeure dans les travaux menés sur le lien entre le développement psychologique et le milieu social. Au fait, il précise que les processus mentaux supérieurs sont sociaux, c'est-à-dire, médiatisés par le contexte pédagogique. Il introduit le concept de médiation qu'il considère comme un « outil psychologique ». Partant de la théorie socioconstructiviste de Vygotski L.S. nous pouvons soutenir avec (Mikulovic J. et al.) que la « sollicitation » des apprenants est positivement liée à la pédagogie métacognitive. En effet, cet apprentissage donne toute sa place au sujet, actif et qui sait réfléchir. Cette pédagogie permet à l'apprenant de prendre du recul vis-à-vis de l'action immédiate. Ce comportement va développer certaines aptitudes chez l'élève, pour percevoir, comprendre, analyser et mémoriser des masses d'informations afin d'améliorer ses actions en vue d'un meilleur apprentissage. En ce qui concerne, « la valorisation », elle est très importante pour rendre un élève actif.

En effet, une attitude verbale ou non, négative de la part de l'enseignant reçoit en retour un affect négatif de l'élève. La première hypothèse « Plus l'enseignant sollicite les apprenants plus leur performance en logico- mathématique est élevée » est corroborée par d'autres travaux. Selon les études de (Lieury A. et al, 2019), il existe un lien entre la motivation et la réussite scolaire. Cette étude s'est appuyée sur la lecture, mais nous avons privilégié le raisonnement logique en mathématique. Cette étude s'est faite en France mais la nôtre a été faite dans un pays africain c'est-à-dire en Côte d'Ivoire. La deuxième hypothèse « Plus l'enseignant sollicite et valorise les apprenants plus leur performance en logico-mathématique est améliorée » est aussi confortée par une autre conclusion de Meyere, J. M. (2018) ; estimant que la performance en éducation physique et sportive de l'apprenant est due à la personnalité de l'enseignant. L'interaction enseignant-enseigné sans agressivité dans le comportement de l'enseignant est une source de la performance scolaire. L'enseignant qui a un comportement agressif, en situation de classe, lors d'une communication (verbale et non verbale), tente de vouloir imposer son point de vue à l'apprenant par la violence. Notre originalité se situe dans la discipline, nous avons opté pour le raisonnement logique alors que dans l'étude qui vient d'être évoquée, le champ d'action est l'épreuve physique et sportive.

L'apport nouveau à la connaissance est que la performance ne dépend pas seulement de la motivation mais aussi de l'affectivité. Il serait pertinent de prendre en compte toutes les dimensions de la performance scolaire. La médiation conative ajoutée dans le curricula des centres d'animation de la formation pédagogique (CAFOP) rendrait très actif, les apprenants. Ces derniers auront la volonté et la persévérance dans leur apprentissage.

Au demeurant, le facteur conatif ne peut pas à lui seul, déterminer la performance logico-mathématique. Des recherches plus récentes ont prouvé l'existence d'une relation entre aptitudes cognitives et performances scolaires (Karbach, J. et al.2013). Pour rendre explicite l'étude sur la performance logico-mathématique, il serait judicieux de prendre en compte simultanément les aspects conatifs et cognitifs.

### Références bibliographiques

- Debesse, M. & Mialaret G. 1978. *Traité des sciences pédagogiques, tome 7 : fonction et formation des enseignants*. Paris, PUF.
- Feuerstein, R. 2006. *Feuerstein Instrumental Enrichment Program (IE-I)*. ICELP Publications, Jerusalem.
- Feuerstein, R. & Spire, A. 2003. *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Le bord de l'eau.
- Gueguen, N. 2008. *Les tests d'inférence en psychologie*. Paris: Dunod.
- Karbach, J., Gottschling, J. Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. 2013. Parental Involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23(1), 43-51*.
- Larousse, D. 2015. En ligne. [http:// www. Larousse.fr/](http://www.Larousse.fr/) consulté le, 15 janvier 2016 à 20 h 10 mn
- Le-Halle, H. & Mellier, D. 2002. *Psychologie du développement : enfance et adolescence*. Paris : Dunod.
- Lieury, A & Fenouillet, F. 2019. *Motivation et réussite scolaire 4eme édition* Paris : Dunod.
- Meyere, J. M. 2018. *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves. L'asservité socio-conative comme déterminant de la relation éducative*, Montpellier : Université de Montpellier 3.
- Mikulovic J., Vanlerberghe G., Bui-Xuân G. 2010. De la pédagogie conative à la pédagogie métacognitive. *Spirales Revue de recherches en Education 45(1), 137-150*.
- Piaget, J. 1987. *Six études de psychologie* Paris : Gallimard.
- Tupin, F. 2003. *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* Presses.Universitaire du Mirail.
- Vygotski, L. S. 1935. *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris : La Dispute.

# Skills Development for Socio-Economic Transformation in Nigeria

Joseph O. Jiboku

University, Ago-Iwoye, Ogun State (Nigeria)

jibokujoe@yahoo.com ; jiboku.joseph@oouagoiwoye.edu.ng

&

Peace A. Jiboku

University, Ago-Iwoye, Ogun State (Nigeria)

jiboku.peace@gmail.com ; jiboku.peace@oouagoiwoye.edu.ng

## Abstract

*Skills development has become prominent on the development agenda of nations as a result of the multiple effects. It has been recognised especially by developing countries as a strategy not only for promoting socio-economic development and transformation, but also for meeting the changing demands of the 21<sup>st</sup> century. Notwithstanding, while empirical evidence is consistent across a wide range of countries confirming that skills have a profound relationship with economic and social outcomes in different contexts and institutions, skills development has remained a huge challenge in Nigeria despite the country's rich natural and material resources. With a population of over 180 million people, the country could be said to possess the solid work force (a viable instrument) needed for developmental purposes if they were properly skilled. This is however not the case as a large percentage of the citizens are unemployed and the mass population wallow in abject poverty. Thus, Nigeria has remained undeveloped. This paper examines the skills development challenge in Nigeria and hinges its arguments on the Human Capital Theory of Gary S. Becker. Its central concern is that Nigeria is one of the countries with several educational and skills development institutions in the world, yet, poverty with its trends of unemployment remain on the increase.*

**Keywords:** Skills development, Socio-Economic, Transformation, Nigeria, Development

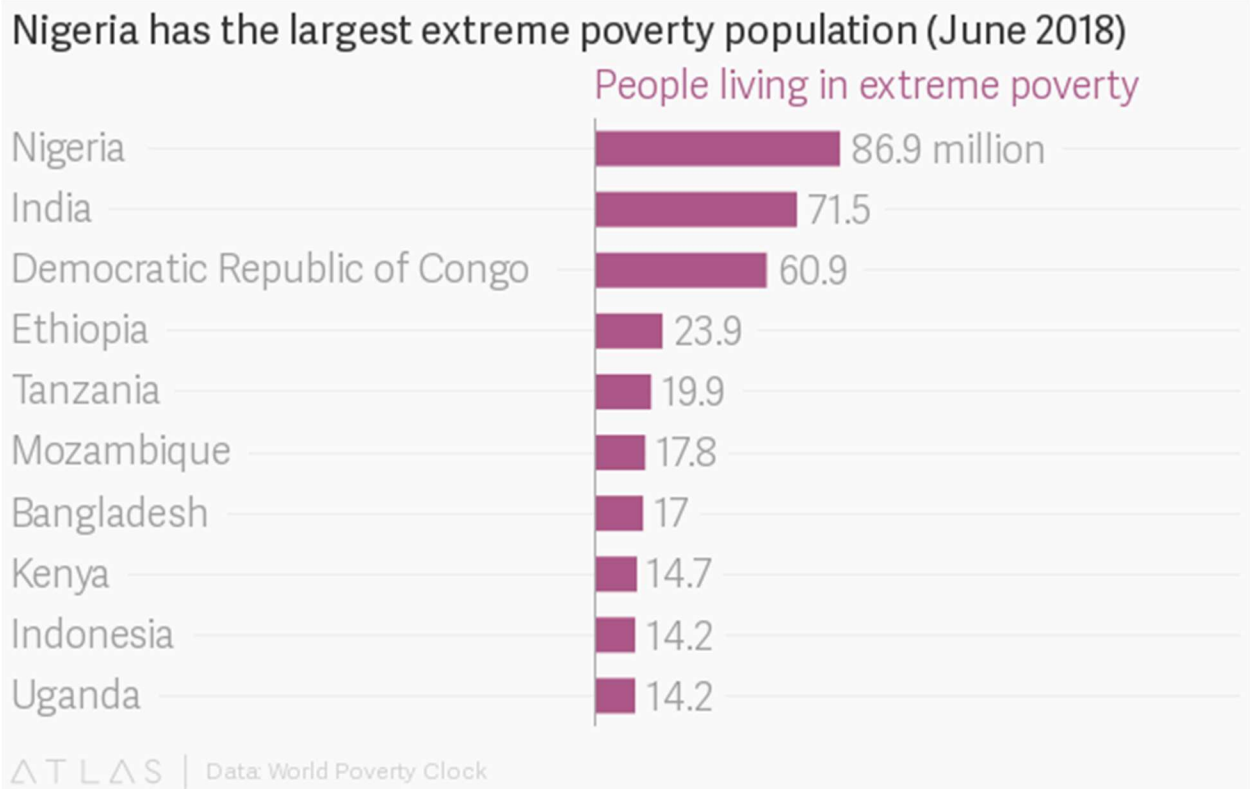
## Introduction

Nigeria presents a contradictory picture. It is foremost among African countries endowed with rich natural and material resources, yet the country has remained undeveloped. Nigeria has been confronted by several socio-economic challenges: poverty, poor health facilities, unemployment, civil strife and conflicts, economic underdevelopment, environmental degradation and resource depletion among others. These problems have persisted despite several development initiatives which have been formulated and implemented by successive Nigerian governments at the national, state and local government levels.

The National Bureau of Statistics computation of human development indices for the United Nations Development Programme (UNDP) Nigeria Human Development Report 2016 indicated that 53.7% of the population live in poverty (NBS, 2018). As

figure I reveals, Nigeria has been regrettably described as the poverty capital of the world with an estimated population of 87 million people in extreme poverty (Nigeria overtakes India, 2018). The increasing rate of poverty shows that poverty reduction has remained an issue. Instructively, a large segment of Nigeria’s population resides in rural communities where they may not enjoy the benefits of national social policies and some do not know that these benefits exist. The culmination of all these is poverty which has become the lot of the vast majority of Nigerians (Jiboku and Jiboku, 2009). The diagram below reveals the global comparison of countries that are extremely poor which Nigeria currently leads.

**Figure I – Nigeria’s poverty level**



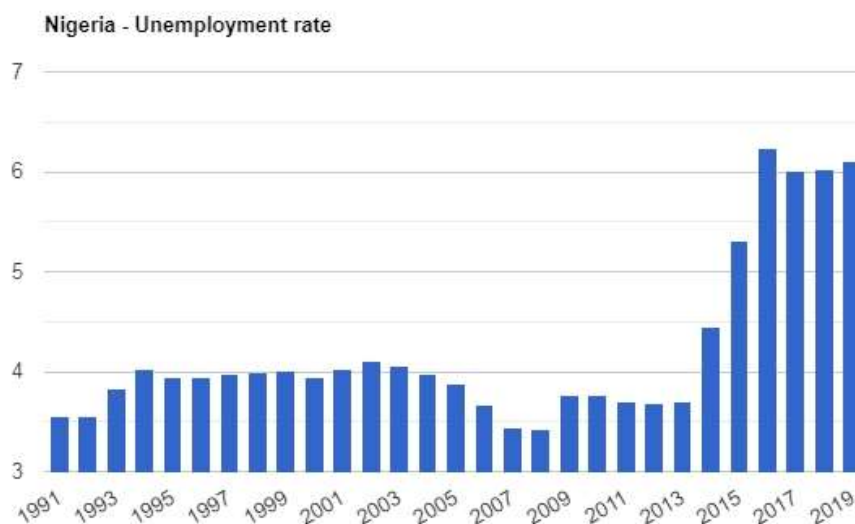
**Source :** ATLAS Data world clock

Nigeria was consistently one of the top two most popular destinations of foreign investments in Africa having returned to democratic rule in 1999 (and on-going) (Amodou Sy and Copley, 2014). The large population and the market created for investors are attractive feature, yet it has continued to be confronted with endemic socio-economic challenges. A similarly gloomy picture of declining quality of life was revealed by the UNDP 2014 Report showing indices in Nigeria :

Nigeria’s HDI value for 2013 is 0.504 which is in the low human development category – positioning the country at 152 out of 187 countries and territories. Between 2005 and 2013, Nigeria’s HDI value increased from 0.466 to 0.504, with an increase of 8.1 per cent or an average annual increase of about 0.98 per cent.

Despite annual budgetary allocations, education for all has remained elusive (see, Leke et al, 2014-8-22). Healthcare facilities are out of reach of the majority; housing is a far cry from the desire of many (see, AU/APRM, 2009:274-318); food is yet to be on the table of all and as figure 2 shows, unemployment pervades the land (see, TheGlobalEconomy.com, The World Bank).

**Figure 2 :**



Source: TheGlobalEconomy.com, The World Bank

Further, the low literacy level in the country has impacted negatively on the ability of the people to actively participate in the exploitation of the country’s natural resource endowments. Skills shortages abound within the various sectors of socio-economic life, despite high levels of unemployment and large population (see, Ogunade, 2011). This scenario gives room for foreigners to come in as expatriates to fill the skills gap and exploit the natural resources to the detriment of Nigeria. If the resources were to be exploited by Nigerians and used for the benefits of the country, the story would be different.

The above scenario explicitly captures the fact that government policies and programmes on different aspects of society’s needs – health, education, poverty alleviation and others are yet to impact on majority of the people and that policy prescriptions have yet to be aligned to the specific realities and needs of the Nigerian state. It is worrisome that Nigeria’s enormous natural and material resources have not been effectively planned, managed and exploited to achieve needed development. The gap between the rich and poor in society keeps widening as the wealth of the states remains inequitably distributed. Yet, Nigeria’s population is growing rapidly.

There is a need for capacity building measures towards empowering individuals to be actively involved in development processes. In particular, the issue of skills development needs to be given priority attention. This issue is further expatiated in line with the postulations of the Human Capital Theory in the next section of the paper. The concern

is that 'people' are the agents of change and the drivers of development processes. Their socio-economic needs should therefore attract the priority attention of government policies. The questions which are addressed in this paper are: Why has skills development become a problematic issue in Nigeria? How has skills development been approached and what are the missing links in terms of policy and institutional frameworks which need to be urgently addressed?

### **I. Methodology**

This paper is based on desktop research. It analysed scholarly arguments on the subject matter, employing secondary data on the issue of skills development and socio-economic challenges in Nigeria and the policies needed to address such issues for the progress and development of the Nigerian society. Secondary data are compiled data that are now easily accessible for research purposes. It is acceptable in social research and allows for flexibility in its utilisation. However, systematic procedure and evaluation must be guided (Johnston, 2014).

The fundamental role of human capital for socio-economic transformation is well espoused in the literature (Becker, 1964; Schultz, 1961; ILO, 2008; OECD, 2009). Conceptually, the foundation of human capital is based on knowledge and skills acquired by an individual through education, vocational training or other learning activities (OECD, 2009:2). Human capital therefore implies investments that are made in people or that people make in themselves to improve their creative potentials or skills, empower themselves in the labour market and by extension increase productivity (Rosen, 1999). In effect, training and capacity building invested in people (employees) for better productivity are all embodiments of human capital. Frank and Bernanke (2007:355) explain that human capital is "an amalgam of factors such as education, experience, training, intelligence, energy, work habits, trustworthiness, and initiative that affect the value of a worker's marginal product".

Bryman (2001) observes that since the 1950s, social scientists have applied the concept of human capital in different ways. Schultz (1961, 1971) assisted in streamlining the concept of human capital into two – formal education and learning, and informal learning and training – all geared towards enhancing human capital and ensuring greater productivity. Although the concept of human capital has been used in different perspectives and is subject to diverse interpretations and applications, the focus in this paper is on Gary S. Becker's (1964) perspective. Becker (1993) analysed the concept of human capital within the context of the labour market, and viewed employees to be of prime importance in wealth creation, economic prosperity and the survival of society. Emphasising the core importance of human capital, Becker (1993) concludes that to discuss social and economic growth and development outside the concept of human capital would be as paradoxical as to discuss the former Soviet Union without the doctrine of Karl Marx.

More importantly, the vital role of human capital in development discourse is corroborated by Schultz (1961:1), who observes that even though it is obvious that people acquire useful skills and knowledge, many are not conscious that these skills and knowledge

are a form of capital. He emphasises that this capital is a substantial part of a product of deliberate investment that has helped the growth of Western societies at a much faster rate than conventional (non-human) capital, and that its growth may well be the most distinguishing feature of the Western economic system. For developing countries, therefore, Schultz (1961:1) advocates investment in human capital as a way of enhancing the quality of human efforts for improvement in productivity. According to Schultz (1961:2), for a long time economists have known that people are an important part of the wealth of nations which is measured by what labour contributes to output: the productive capacity of human beings is now vastly larger than all other forms of wealth taken together. Labourers, he asserts, have been transformed into owners of capital not from a diffusion of ownership of corporation stocks, but from the acquisition of knowledge and skills that have economic value.

Both Becker (1964) and Schultz (1961) agree that investment in education, training and skills development generate externalities for firms and conclude that it remains the most distinguishing feature of the modern economic system. Acquisition of skills have multiplier effects on the trained employees beyond efficiency on the job. On the flip side, lack of skills portend grave consequences for the society. This, arguably, accounts for poverty, unemployment and associated criminal activities in the Nigerian society such as the Niger Delta. The Boko Haram Terrorism ravaging the North East of the country that is accredited to be the poorest region in Nigeria, could also be the aftermath of lack of skills, unemployment and poverty. Development of skills, especially of the youth, might be a sustainable approach to a lasting peace necessary for development in Nigeria.

It could thus be deduced that the most important factor for growth and development of any country is an educated, well-trained and skilled labour force which is used according to the needs of each country and the global community through migration. Thus, developing countries such as Nigeria, have to key into this development paradigm in order to achieve the needed transformation through identification of talents of human capital for optimum use and development. A nation's educational system has a significant role to play towards the realisation of this objective. In addition, it is important to produce new knowledge and technology or transfer it from developed countries and to learn how to use the new technology in different areas. These account for liberal incentives by developing country like Nigeria to attract FDI through the MNCs to facilitate development of skills that will aid technology transfer, domiciliation and domestication (Jiboku, 2016). Developed and skilled manpower can reduce technological gap and reduce comparative costs.

## 2. Literature Review

*Concept of skills - The definitional challenge* - Young (2005) asserts that a skill is the creative force that drives economic growth and socio-economic transformation of a nation. This assertion illustrates that skills positively influence productive efforts in socio-economic life. The International Labour Organisation (ILO, 2008b:17) defines a skill as a “person’s ability to perform specific physical or mental tasks”. This implies the

possession of applied or direct knowledge that enables performance. The concept of skills has two dimensions. On the one hand, it is physical, involving extensive use of energy, which is a characteristic feature of shop-floor employees, craftsmen or low-level workers, and on the other hand, there is the mental dimension which represents the unique attribute of highly skilled knowledge workers (ILO, 2008b). Gardner (1999:2), differentiating between physical and mental skills, states that both skills have their peculiarities and features but influence productivity positively. Physical skills, according to Gardner (1999:2), need close monitoring and supervision while mental skills require less supervision. Both are needed in society for production and human welfare in Gardner's view.

The notion of skills, according to Ugwu and Ezeani (2012:4), implies “abilities or proficiencies required of a person in a position to plan and execute an action geared at accomplishing some tasks or achieving some goals”. Skills, Ugwu and Ezeani (2012:4) note, are the “learned capacity to carry out predetermined tasks with the minimum outlay of time and energy”. This assertion corroborates that of Ozoigbo and Chukwuezi (2011:98), who refer to skills as “an individual’s knowledge and ability to perform specific tasks successfully based on acquired attributes”. Also, the definition aligns with the OECD’s (2008b) definition of skills as the ability to perform specific tasks that are for productive purposes for the well-being of society.

The changing conditions vis-à-vis skills have been propelled by globalisation, which has brought everything, including skills, to the global domain. Technological innovations such as Information and Communication Technologies (ICTs) have compressed space, thus making the best skills available within the global arena and within easy reach of MNCs. As Acemoglu (1999:3) notes, skills have implications, for instance, on earnings and human welfare as remuneration is sometimes tied to skills. A person with high education may be paid highly due to his years of schooling. However, this may not be correct at all times as other factors come into play. In what Acemoglu tagged the “unobserved heterogeneity issue”, this scholar notes that not all pay differentials are necessarily linked to skills but to other factors. Bowles et al. (2000:2) argue that possession of skills and remuneration may not necessarily correlate as there are some privileged individuals in society who earn what is not commensurate with their skills due to inheritance or their privileged background. In essence, pay differentials may not necessarily be due to skills acquired but to other extraneous factors.

The OECD Skills Strategy (2011) shifts the focus from traditional proxies of skills, such as years of formal education and training or qualifications attained, to a much broader perspective that includes the skills people acquire, use and maintain – and also lose – over a lifetime (OECD, 2011). People need both ‘hard’ and ‘soft’ skills that help them to succeed in the labour market and a range of skills that help them to contribute to better social outcomes and build more cohesive and tolerant societies. Hard skills are technical skills and functional skills acquired mostly through formal instructions and training and are in most cases certified. They are the basic skills for securing jobs. On the other hand, soft skills are the skills required for retaining jobs and progressing on the job. They are socially determined and context specific and includes motivation, work habits and

adaptation (see also, Hsin and Xie, 2012). Ogunade (2011:9) writes on 21<sup>st</sup> century skills which represent a unique blend of all the skills subsumed in technological literacy, which involves informational science, digital media fluency and advanced computer and internet communication. This summarises the whole essence or need for development of skills. Although skill has been defined from different perspectives, it is an important element that impacts on national growth and development. It is evident in the literature that skills ‘matter’ for the good of the individual (that is, for the realisation of his/her goal in the society) just as they matter for the entire society in providing for sustenance and socio-economic transformation.

*Skills and national development* - The role of skills in national economic growth and development is a subject that has generated several discourses in recent years especially with the global shift in emphasis to human capital formation in the quest for sustainable socio-economic development. Scholars are increasingly realising the impact of skilled manpower on national development. While the countries of the developed world have invested in the area of skills development and have advanced in the use of technologies, for developing countries, however, skills development has continued to remain a challenge especially in the light of a rapidly globalising world economy which is technology-driven and knowledge and information-based. Hence, there are different discourses centring on ‘what’, ‘why’ and ‘how’ the issue of skills development is addressed in developing countries. A number of scholarly studies have focused on the question of what skills need to be developed to stimulate economic growth in the developing world (Ogunade, 2011:7). As much as scholars are interested in empirical research on how skills positively impact on economic growth of different countries, there is growing scholarly interest on skills development as one of the key strategies for addressing human capital formation challenges.

Scholars agree that skills are a factor in promoting national economic growth and development (Toner, 2011; Khilji et al., 2012). Ogunade (2011) notes, in particular, that any discourse on human capital must consider its relation to the level of economic and industrial development. Productivity growth is founded on “making changes in production processes to lower unit costs and shift production to goods and services that yield higher returns” (ILO, 2007:41). The vital role of skills is visible at individual and corporate levels. Skills raise productivity in a number of ways. First, skills improve the productivity of the individual in terms of employability, wage rates, job stability and employability across jobs and industries (Ogunade, 2011). Second, skills improve productivity at the enterprise level in terms of output per unit of labour, market share and export performance (Ogunade, 2011:10). By fostering productivity, skills create competitive advantage and surplus value used to upgrade technology and diversify economic activities, facilitating economic growth (ILO, 2008a). This interplay between skills, competencies, productivity and technology produces employment opportunities that increase GDP and overall growth. Thus, “while technological change increases productivity in enterprises and value chains, diversification into non-traditional activities creates demand for labour and new employment opportunities” (ILO, 2008b: 9). In developing countries, however,

productivity in formal and informal economies remains low as a result of shortages in skills and skills mismatch, and these inadequacies impact negatively on the economy.

There is consensus in the literature that skills development is essential to improving productivity, income, and access to employment opportunities. Training and education improve the capacity of workforce to absorb information and operate new technologies, and enhances flexibility. “An educated and competent workforce is an important factor of economic growth: it facilitates the move away from traditional production models towards more sophisticated and high value-added products, commodities and services for global markets” (ILO, 2007: 41). Barro’s (1991) study which provides evidence from 98 countries corroborates these assertions. In a study covering the period 1960-1985, Barro found a positive relationship between initial human capital and the growth rate of real per capita GDP. In essence, this means that when all other factors are controlled, countries with higher human capital may have higher economic growth. A higher level of human capital has a correlation with a nation’s productivity which is considered a very important source of social and economic transformation.

In a comparative study of Western and developing countries Todaro (1986) concluded that the economic growth and transformation of Western countries were clear indicators of their investment in the improvement in skills or human capital as the leading source of their economic growth and development. As Schultz (1992:6) asserts, competent and skilled manpower is not only important in the quest for development but empirical evidence reveals that it was the “secret” for the quick recovery of Western Europe and Japan after the devastating effects of the Second World War which almost led to the total ruin of this axis of the world. The fast-growing Asian economies such as Taiwan, Hong Kong, South Korea and Singapore are remarkable models of the vital role of human capital to economic growth and transformation. Despite the fact that these countries were not rich in natural resources and minerals, they have managed to grow faster than many other countries, because they have had high quality and highly skilled human capital (Becker, 1993). The success of the Asian Tigers through investment in human capital perhaps added momentum to the quest for skills development in Nigeria. The government has established skills development institutions to facilitate development of human capital in the country. In addition, it might also have spurred the country into the extension of liberal incentives to attract foreign direct investments through the MNCs' as a strategy of tapping from their skills advantage.

We now turn our attention to the Nigerian polity in order to examine how skills development has been implemented, the successes achieved and the challenges faced in this area.

### 3. The challenge of skills development in Nigeria

Nigeria is the most populous country in Africa, and is endowed with an abundance of natural and human resources. However, the country lags behind in economic and social progress. Some analysts have argued that national industrial skills development is of utmost importance to Nigeria's quest for industrial development (Ogundele and Abiola, 2012). Inadequate skilled manpower has remained a perennial problem in many sectors, notwithstanding Nigeria's efforts at ensuring skills and manpower development for the nation. For instance, shortly after independence from Britain in 1960, Nigerian leaders formulated a comprehensive plan for overall development encapsulated in national development plans: 1962-1968, 1970-1974, 1975-1980 and 1980-1985. The first plan led specifically to establishment of the National Universities Commission (NUC) and the National Manpower Board (NMB) in 1962. These were to act as think tanks for government in the area of developing relevant skills for national development. Other institutions have also been established for the training of manpower for different sectors of the economy.

Demographically, the country has a huge young population, with 64.1 million aged 15-35 years and 52.2 million aged 18-35 years in 2015 (Federal Republic of Nigeria, 2019). This has impacted on the limited opportunities available for education, training and skills development. From about 15, 000 applications to tertiary institutions in the 1970s, 1.7 million applied for admission to tertiary institutions for acquisition of high-level skills provided by tertiary institutions in 2014 (Ademola, Ogundipe and Babatunde 2014:56). Despite over stressed facilities, table I below presents the number of applicants who applied to acquire high level skills over a five year period (2010 - 2014).

**Table I:** UMTE Applicants and Tertiary Admission 2010 – 2014

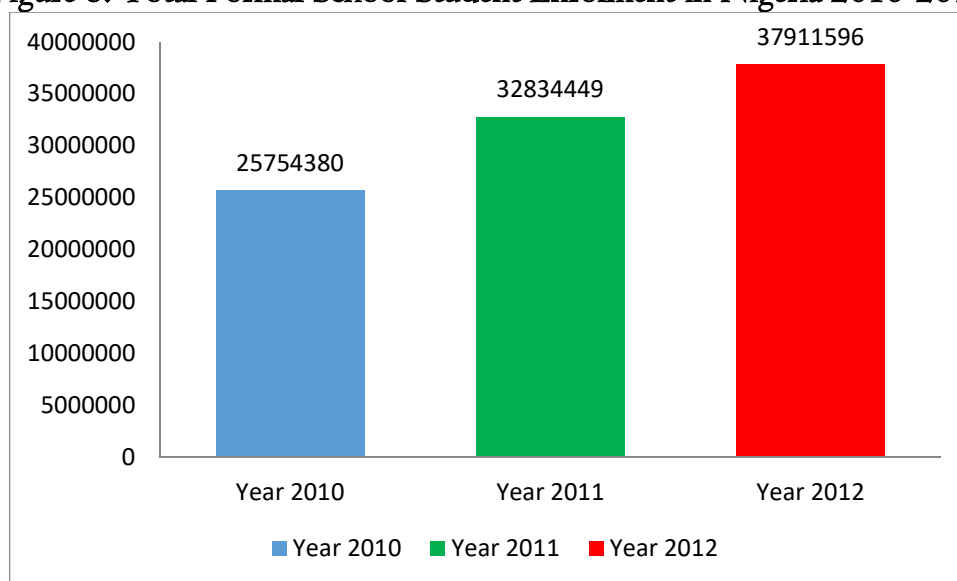
Year	No of Applicants	No Admitted	% of applicants admitted
2010	1, 182,381	148,000	12.5
2011	1,375,652	360,000	26.2
2012	1,493,604	400, 000	26.8
2013	1,503,889	500,000	33.3
2014	1,670,833	520,000	31.1

**Source:** World Educational Services. An NGO, available at [wenr.wes.org](http://wenr.wes.org)

While the data presented above were provided by a Non-Governmental Organisation, based in the United States, The Nigeria Bureau of Statistics (NBS, 2015) revealed the increasing enrolment of Nigerians for education and skills acquisition despite inadequate funding between 2010 and 2012. The number of students enrolled in the formal education sector in Nigeria in 2010 stood at 25,754,380 which increased by

27.49% to 32,834,449 and by 15.46% to 37,911,596 in 2011 and 2012 respectively, showing an average growth rate of 24.48% for the period (NBS, 2015),

**Figure 3: Total Formal School Student Enrolment in Nigeria 2010-2012**



**Source:** Nigerian Formal Education Sector Report 2010-2012. National Bureau of Statistics (NBS), 2015.

As the figure 3 illustrates, just as the number of enrolments have increased, the number of tertiary institutions have also increased. From one University College in 1948 and few technical schools for the development of medium and high level manpower, the number of tertiary institutions in the country stood at 549 comprising of federal, state and private institutions in 2014. Table 2 shows the number of schools and proprietors:

**Table 2:** Institutions and promoters or Owners

INSTITUTIONS	FEDERAL	STATE	PRIVATE	TOTAL
Universities	40	39	59	138
Polytechnics	21	38	25	84
Colleges of Education	22	46	14	82
Colleges of Agriculture	17	19	-	36
Monotechnics/Specialised Institutions	23	02	02	27
College of Health Technology/Allied Institutions	09	40	01	50
Technical Colleges	19	110	03	132
Total	151	294	104	549

**Source:** Compiled from the official websites of NUC, NABTE and NCCE.

Tenebe (2014) observes that there has been an explosion in skills and human capital development institutions, and this may be attributed to the increase in the student population who are yearning for education and skills. This situation whereby millions of Nigerians are seeking for the limited places available in the conventional institutions has led to the emergence of what Tenebe (2014:19) refers to as “later day” skills development institutions which are beginning to emerge. They include: the Chartered Institute of Cost and Management Accountants, the Chartered Institute of Administration and the Institute of Chartered Economists of Nigeria, among others.

With the increase in population and high demand for education and skills, the number of institutions has also risen over the years. However, while Nigerians crave for education and high level skills, the increase in number of schools has not witnessed a commensurate level of funding to ensure appropriate development of medium and high level manpower. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2017) recommends that at least 20% of a country's annual budget should be devoted to education. Regrettably, Nigeria is far from attaining this recommendation. This is revealed in the table 3 below, showing the percentage of national budgetary allocation to the Nigerian public educational system by the federal government for five years.

**Table 3:** Percentage of budgetary allocation to public education (2010- 2014)

YEAR	PERCENTAGE OF NATIONAL BUDGET
2010	7.32
2011	9.32
2012	9.86
2013	10.21
2014	10.63

Source: [www.statisense.com](http://www.statisense.com)<sup>74</sup>

With the low percentage of budgetary allocation given to the education sector and the existence of poorly funded human capacity building institutions, how can the products of poorly funded human capacity developing institutions compete favourably within the global economy in a knowledge, technology and skills driven age? Indeed, the ripple effects of dismally low budgetary allocation to the education sector in Nigeria are: Inadequate and dilapidated physical infrastructure; insufficient and outdated instructional materials; and irregular payment of teachers’ salaries culminating in low morale and attendant negative values (see, IseOlorunkanmi et al. 2021). Arguably, this scenario contributes to the skills mismatch and skills shortage experienced within the Nigerian economy and perhaps, heightens the desire of government to look outwards for FDI through MNCs. The indirect impacts of FDI through MNCs on the domestic economy, particularly in the area of developing local skills, are the main reasons for the intense political focus on MNCs in Nigeria and this may well account for the unprecedented levels of public subsidies,

<sup>74</sup>See, [www.statisense.com/wp-content/.../Empirical-Analysis-of-2014-Budget.pdf](http://www.statisense.com/wp-content/.../Empirical-Analysis-of-2014-Budget.pdf) (Accessed 21 April 2015).

diplomatic shuttles and promotional activities to attract investors, especially after the return to democracy rule in 1999 (Jiboku, 2016). Among the incentives are tax holidays, tariff protection, accelerated depreciation allowances and import duty relief for imported inputs (Aniekan, 2011:182).

Notwithstanding that these laudable programmes and incentives exist, and despite the fact that a large number of graduates from the universities have remained unemployed, numerous expatriates are still found within the various MNCs. In reality, local technologies are yet to be developed and the anticipated technologies are not yet transferred despite the institutional frameworks put in place to achieve this objective. These challenges persist despite several years of profitable business activities of MNCs in Nigeria.

*Skills development in Nigeria: The missing-links* - The Nigerian state came into being formally with the amalgamation of the North and Southern protectorates by Lord Lugard in 1914. Prior to this time, the people had existed for long periods under different empires and kingdoms. As Rodney (1973) observed, before the coming of the Europeans, Africans were a developed people. They had their own institutions and governmental systems which were indigenous. Without doubt, it can also be inferred that long before the experience of colonial rule, skills development, education and training have been part of life for the Nigerian people as the young ones were inducted and socialised about their culture, social activities, survival skills, work or craft. Most of the education processes were informal, and in a number of societies, formal teaching was adopted to inculcate societal values and culture. In essence, the young ones, through socialisation processes, imbibed the social capital to function for personal survival and societal well-being (Oтите and Ogionwo, 1979). This represented the manner in which the foundation of human capital formation, education and skills development was laid in Nigeria and thus provided the basis for Western European education which was introduced from the 1840s and began in the colony of Lagos, Calabar and other coastal cities.

Skills development is a national issue and as such is addressed within the framework of the state. Even when individuals, corporate organisations and agencies partner with the state to realise national objectives, the state is responsible for instituting legal, policy and institutional establishments for skills development (Denga, 2000; Olorunyomi, 2014). As a sovereign entity, the government of Nigeria has established various institutions and apparatus for ensuring the aggregation of collective interests. There are institutional frameworks for the training and development of competent workforce skills that are guaranteed for incumbent employees and for potential workers. In addition to its role in the development of workforce skills, there are various measures for ensuring competitiveness, controlling social externalities possible from education and training, overcoming persistent structural unemployment among some segments of the population, and alleviating poverty. Through its skills policy, the state also ensures equity for all to have opportunities to develop their skills and potential and to acquire the knowledge necessary for the jobs in which they are interested and for which they are qualified. This section analyses the challenges and missing-links in Nigeria's skills development efforts by identifying and examining the following issues.

*National educational system and skills development* - The Nigerian educational policy since independence has been concerned more with developing human resource through the various schools for the country's development. From the Universal Primary Education (UPE) of the defunct Western and Eastern regions in the 1950s to the 1976 national proclamation of UPE and the current Universal Basic Education (UBE) programmes (Denga, 2000), education has been recognised as crucial to the citizens' personal development. There is no doubt that Nigeria has good policies with regards to education of its citizens at the primary, secondary and tertiary levels. However, despite the educational policies in place in the country, the sector faces many challenges: inequalities in access to education, dwindling financial allocation (Babarinde, 2012), and a dearth of infrastructure (Olorunyomi, 2014). These deficiencies continue to impede the effective performance of the educational system in the development of skills.

In Nigeria, despite the proliferation of universities and other educational institutions in recent times, skills shortage and skills mismatch still abound within the Nigerian economy due to the disconnect between education and training offered by these numerous institutions and the economic demand. The quality of some of the graduates of these training institutions has been questioned within the global labour environment, contrary to the high premium placed on graduates of Nigerian institutions shortly after independence. The causes of this negative phenomenon are not difficult to see: they are manifestations of the multiplier effects of the socio-economic and political dislocations within the Nigerian body polity. These have culminated in policy inconsistencies, inadequate funding and other support for the educational sector, a dearth of equipment and materials for training, corruption and other social vices plaguing the Nigerian state (Odia and Omofonmwan, 2007). For instance, the establishment, management and administration of higher educational institutions is no longer insulated from politics. The effects of these negative trends include incessant strikes of academics and administrative staff, student demonstrations, and, most especially, the brain drain phenomenon aggravated by globalisation (IseOlorunkanmi et al. 2021). The educational sector has failed to play its expected role and the skills gap and challenge persists with severe unemployment and poverty in Nigeria.

*Certification of training and skills competency* - Modern society is characterised by rules and procedures established to ensure order and standards. One of such rule and procedure is Certification, which is highly priced and valued because of the rights, honour and privileges it bestows. By certification, an individual who has undergone training, having fulfilled all the requirements for the training is awarded a certificate which attests to his/her competency. Certification means the certificate holder has demonstrated appropriate levels of knowledge (Rooney and Ostenberg, 1999).

In Nigeria, the discourse on certification throws up questions not only in the field of training and skills development but also in the world of work. First, there are many public and private universities and institutions in Nigeria that award certificates, yet, the skills challenge is persistent; many graduates with their certificates remain unemployed while some are underemployed (Adegbam, 2013). Secondly, many university graduates

have had to be retrained by their employers since they are found not to possess the skills relevant for the companies' production processes. Third, there have been abuses of university degrees, through collusions between 'certificate merchants' and some 'influential people' (See Punch Nov.8, 2015; National Mirror October 15, 2015).

*Technical vocational education and training for skills development* - As a background, it should be stated that while vocational education continues to play a vital role in socio-economic development, in Nigeria Technical and Vocational Education and Training (TVET) has had a chequered history due to misconceptions about the concept. Generally, TVET was considered to be relevant to those individuals who were not very sound to undertake academic programmes (Oranu, 2010:18). That notion is now changing. Vocational education is a skill-based programme designed for sub-professional levels based on a specific vocation, while technical education facilitates the acquisition of practical and applied skills as well as basic scientific knowledge (Oranu, (2010). The distinction is that vocational education is for a specific vocation, while technical education is not targeted at a vocation (Oluwale, 2013).

It is important to note that the introduction of the 6:3:3:4 system of education in 1982 was with the aspiration to develop skills for empowerment and employment generation. This was a system in which a learner received six years of schooling at the primary level, three at junior secondary, three at senior secondary, and four at university level. This educational system in Nigeria which was aimed at developing technical vocational skills failed to develop TVET due to lack of commitment on the part of the government, inadequate funding, shortage of technical teachers and infrastructure to run the educational policy before it was eventually jettisoned (Paul-Sewa, 2012). Despite this shortcoming, harnessing this type of education to improve the human capital base has remained a major preoccupation of the Nigerian government as shown by the establishment of different skills acquisition centres in the country and expanding the current educational curriculum to incorporate TVET will encourage skills development and empowerment, entrepreneurship and employment generation; it will aid skills development and technology domiciliation; TVET will assist skills development for life-long usage; and it is a strategy for addressing problems such as the skills gap, unemployment and poverty, and promoting socio-economic transformation and development in Nigeria. Beyond the institutions established by government to provide vocational and technical education, government has also encouraged different MNCs to establish business ventures in Nigeria as a strategy for benefiting from their skills advantage (Jiboku, 2016). While government strategies in promoting TVET are notable, effective implementation, monitoring and evaluation are lacking.

*Weak regulatory and monitoring mechanisms of state on skills development institutions and stake-holders, such as MNCs* - Part of the strategy of Nigerian government to foster skills development is the partnering with and encouraging multinational corporations to come into the country and establish industrial ventures with the hope that these companies will come with their advanced technologies into the country.

It is believed that technology transfer will occur through MNCs as the employees in this sector will be trained and retrained, and as they work with expatriates, they would acquire relevant skills. This is the idea embedded in the concept of “technology transfer” -- technology domiciliation and domestication. Other issues are those of Expatriate quota; The Local Content Policy as a strategy of tapping from the knowledge and expertise of foreign professionals through the mentoring of Nigerian employees (Jiboku, 2016). While these policies are laudable, they appear to be only in the books and not realistically implemented. The issue of concern however, is that lack of adequate monitoring by the government and its relevant institutions of the activities of MNCs and inadequate funding and other support for the educational sector are some of the reasons why MNCs disregard national regulations with impunity and approach the issue of skills development and training in their own interest (Bakan, 2004). Another point to note is that technology would never be transferred because of the need to protect western ingenuity and sustain the domination of developing countries. Skills should rather be developed for technology take-off. Again, MNCs are first and foremost profit-oriented organisations and will do all in their interests to achieve their primary profit motives even in the development of employees’ skills (Jiboku, 2016). These issues perhaps explain why, despite the number of MNCs operating in Nigeria and the existence of different government and private establishments promoting skills development, the reality on ground is that the skills challenge is persistent.

*The capacity challenges of skills development institutions-* Several institutions established for the purpose of skills development and addressing manpower issues in Nigeria appear not to possess adequate capacity to perform their functions. The establishment of skills development institutions illustrate that practical steps have been taken by successive Nigerian governments to support the continuous development of relevant human resource in the country. However, over the years these institutions have not been managed in line with the established objectives. For instance, the National Universities’ Commission (NUC) that was established as an autonomous regulatory institution for university education has lost its autonomy as the government constantly interferes with its activities, notably the accreditation of study programmes of universities. It has derailed from its mandate as a regulatory body of university education and become simply a “governmental body”, as universities are now established merely by proclamation without prior critical needs assessment. In addition, the NUC does not seem sufficiently responsive to emerging trends, and does not offer meaningful regulatory oversight in the higher education sector. This has led to the common perception among critics that Nigerian Universities now produce “unemployable” graduates. The failure of oversight means that the curricula do not reflect the needs of society and universities seem insufficiently empowered to produce graduates who can be effective agents of change (see, Sobowale, 2015).

Adedipe (2013) observes that while the Nigerian University education system was so admired in the past that it attracted large numbers of international students, Nigeria's public universities have increasingly turned out to be breeding grounds for cultists.

Moreover, the incessant labour strikes by unions in the universities have had negative consequences on human capital formation and skills development. The current state of affairs is that Nigerians are travelling to other countries to acquire qualitative education (see, IseOlorunkanmi et al. 2021). The Nigerian university system has suffered serious setbacks in a number of areas since the late 1980s. One such problem is that the universities have consistently exceeded their admission quota, the result being that available facilities in the universities have become overstressed.

There is also the issue of funding. Government funding for university education, (which up until the late 1970s, resulted in highly subsidised tuition costs for those granted admission) has been consistently eroded over the years. As a consequence, tuition costs have escalated, and yet this has not been matched by improved education quality. Public perceptions appear to be that the public university system is now more focused on quantity than on quality. Coupled with the competition brought about by the introduction of private universities, the higher education system in Nigeria appears to be on a trajectory that promotes neither quality education nor equitable access. Furthermore, while the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) prescribed 20% of national budget for the Educational Sector, Nigeria has not attained 10% allocation (see, Adedipe, 2013; IseOlorunkanmi, 2021). This is a major challenge plaguing not only the university system but Nigerian educational system as a whole.

Aside from the regulatory deficiencies of the NUC and the challenges of university system that have negative consequences on skills development, other skills development institutions are also grappling with challenges of funding. Agencies and think-tanks such as Nigeria Institute of Social and Economic Research (NISER), Centre for Management Development (CMD), Administrative Staff College of Nigeria (ASCON) and others, which until the early 1980s attracted external funding for research, now rely heavily on the state. Inadequate funding has also led to the inability of the think-thanks to retain highly skilled human resource, many of who have migrated to other countries in search of better opportunities. The general problems of skills development institutions in Nigeria include: inadequate funding, undue government interference, proliferation of institutions, and expansion of activities beyond established scope in order to remain relevant (see, Ibeanu, 2008).

## **Conclusion**

As highlighted in different sections of this paper, skills are key drivers of economic growth, socio-economic development and transformation of nations. In particular, skills development has become imperative in the light of a fast globalising world economy that is technology driven and knowledge and information based. The reality that stares Nigeria in the face is to urgently reform its education sector and revive its skills centres and TVET in line with global needs in order to develop the human capital that will be instrumental in developing local technology and promoting socio-economic development. There is no gainsaying that modern technologies are products of the innovative ideas of the West and are protected by patent rights.

There is no doubt that Nigeria's educational sector is confronted with a lot of deficiencies. The problems are further compounded by the lack of adequate funding, supervision and coordination of the policies and programmes of the country's skills development institutions and stakeholders such as MNCs. These factors account for skills shortages and mismatches experienced in the nation's economy with unemployment and poverty pervading the land. Key issues which have been established in this paper revolve around the following: the need for more government funding of the educational sector for improved performance; the need for various government and private institutions concerned with skills development to be strengthened to achieve this purpose; the need for effective coordination of programmes on skills development to ensure that this is done in line with Nigeria's human capital needs; the role of MNCs in developing skills, and the need to harness the skills development potential of MNCs through appropriate institutional and policy frameworks.

### **Recommendations**

*Emplacing effective leadership structures that will promote good governance in Nigeria* - The collective influence of politics in development, poor governance, bad politics, corruption, weak state-society relations, weak economic policies and the lack of adequate provision for citizen' welfare (among others) are factors that impede Nigeria's development process generally. The situation needs to be reversed. Nigeria is in dire need of effective political leadership that will promote good governance both at the state and local levels. This would ensure peace and stability, reduce potentials for internal strife and conflicts as well as promote national integration.

*Sincere commitment to the implementation of policies* - Sincere commitment in terms of political will, putting in place practical strategies and committing financial, material and manpower resources to the implementation of policies on human capital formation and skills development is strongly recommended. Nigeria is not lacking in terms of policies but the problem lies in the area of implementation. Importantly, tackling head-on the issues of corruption and misappropriation of funds by the political leadership is important. These problems have continuously hindered Nigeria's socio-economic development. The funds which are improperly diverted by the state could properly be invested into priority areas such as education and skills development, improving infrastructures, among other legitimate areas.

*Human capital formation and development* - It is expedient that for Nigeria to realise its potentials in the 21st century, massive investment in training, capacity building, and skills development of the citizenry across sexes becomes an essential strategy. Developing skills of the large population of the youth does not necessarily have to be limited to the formal educational levels. While formal education and training may be important, considering Nigeria's historical and colonial experiences, emphasising formal educational setting based on attainment of specific academic level for training and skills development might exclude a substantial proportion of African youth. Many of the youth

in rural areas, townships and cities (for no fault of theirs but the socio-political and economic conditions in which they found themselves) are deprived of basic formal education (see, Baah-Boateng, 2013). Therefore, training and skills development programmes should emphasise employment generation, empowerment, and job creation. It should be realised that the government cannot provide jobs for all its citizens. In this respect, the informal apprenticeship skills development programme needs to be revived and strengthened for the training of technicians and artisans to complement government efforts through the formal training institution.

In addition, multinational corporations which have benefitted extensively from the natural resources of Africa should, through appropriate legislations, be mandated to train not only their employees but also offer technical support to the masses through their training schools. Furthermore, the roles of different civil society organisations (CSOs) in advocating for people-centred policies need to be given formal recognition by government. Government should provide the enabling environment and support for CSOs activities to thrive in the state. Developing the skills and potential of the large youth population in order to make them productive, will no doubt lead to reduction in poverty and unemployment.

## References

- Acemoglu, D. 1999. Changes in unemployment and wage inequality: An alternative theory and some evidence. *The American Economic Review*, 89(5), 1259-1278.
- Adedipe, N.O. 2013. Strains and stresses in the Nigerian university system: Sustainable quality assurance prospects by private universities. Being text of the Third Convocation Lecture of the Al-Hikmah University, Ilorin, Nigeria. 30 September.
- Adegbami, A. 2013. Effect of underemployment on human resources efficiency and wellbeing in Nigeria. *The African Symposium*, 13(2), 14-27.
- Ademola, E.O., Ogundipe, A.T. and Babatunde, W.T. 2014. Students' enrolment into tertiary institutions in Nigeria: The influence of the founder's reputation - A case study. *Computing, Information Systems, Development Informatics & Allied Research Journal*, 5(3), 55-82.
- Amadou, Sy. And Amy Copley, 2014. World Economic Forum on Africa: Stark constraints of economic growth and security. *Africa in Focus*, The Brookings Institution. 8 May.
- Aniekan E.E. 2011. Poverty alleviation in Nigeria through capitalism economic framework: Problems and challenges. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 13(2), 181-191.
- AU/APRM, 2009. *APRM Country Review Report No. 8. Federal Republic of Nigeria*. African Union/African Peer Review Mechanism.
- Baah-Boateng, W. 2013. Human capital development: The case of education as a vehicle for Africa's economic transformation. *Legon Journal of International Affairs and Diplomacy (LEJIAD)*, 7(1).

- Babarinde, K. 2012. Evolution development, challenges and prospects of Nigeria Higher education system (NHES). Paper presented at AVCNC consultative policy dialogue with Trust Africa on the future of and relevance of Nigerian Universities and other Tertiary institutions: Towards Higher education transformation CVC Secretariat, Abuja, 6-7.
- Bakan, J. 2004. *The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power*. London: Constable and Robinson Limited.
- Barro, R.J. 1991. Economic growth in a cross-section of countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), 407-443.
- Becker, S.G. 1964. 1975, 1993, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special references to Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Bowles, S., Gintis, H. and Osborne, M. 2000. The determinants of earnings: Skills, preferences and schooling. Available at: <http://scholarworks.umass.edu> (Accessed: 3 April, 2014).
- Bryman, A. 2001. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Denga, D.I. 2000. Evolving a new education culture: The universal basic education focus. *International Journal of Research in Basic and Life-Long Education*. 1, 1-6.
- Federal Republic of Nigeria, 2019. National Youth Policy – Enhancing Youth Development and Participation in the Context of Sustainable Development. FGN – Ministry of Youths and Sports Development.
- Frank, R.H. and Bernanke, B.S. 2007. *Principles of Microeconomics*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Gardner, H.E. 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Hsin, A and Xie, Y. 2012. Hard skills, soft skills: The relative roles of cognitive and non-cognitive skills in intergenerational social mobility. Research Report 12-755, Population Study Centre University of Michigan, USA. Available at: [www.psc.isr.umich.edu](http://www.psc.isr.umich.edu) (Accessed: 24 June, 2014).
- Ibeanu, O. 2008. Payment and independence: Does a client relationship with government inhibit ‘think-tank’ criticism? Occasional paper No 15, South African Institute of International Affairs (SAIIA), Johannesburg, South Africa.
- International Labour Office (ILO), 2007. Governing Body (GB) Committee on Employment and Social Policy (ESP). 298th Session. Geneva: ILO.
- International Labour Organisation (ILO), 2008a. Skills Development Through Community Based Rehabilitation: A Good Practice Guide. Geneva: ILO. Available at: <http://www.ilo.org> (Accessed: 10 June, 2012).
- International Labour Organisation (ILO), 2008b. Skills for Improved Productivity, Employment, and Development. International Labour Conference. Geneva: ILO.
- Ise Olorunkanmi, J.O., Rotimi, M.E., Adebola, O.G., Lawal, A.I., Henry, N.C. and Adebisi, T. 2021. Challenges in Nigeria’s education sector and the migration of Nigerian postgraduate students to South African Universities. *Cogent Social Sciences*, 7(1).
- Jiboku, J. O. and Jiboku, P. A. 2009. Poverty : Bane to development in Nigeria. *African Journal of Social Policy and Administration*, 2(2). 73-78.

- Jiboku, J.O. 2016. Between skills development and skills protectionism: The discourse and practice of skills development in the Nigerian multinational corporate sector. Unpublished PhD Thesis submitted to the Department of Sociology, University of Fort Hare, South Africa.
- Johnston, M.P. 2014. Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)* 3, 619-626.
- Khilji, B.A., Kakar, Z.K. and Subhan, S. 2012. Impact of vocational training and skill development on economic growth in Pakistan. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1298-1302.
- Leke, A., Fiorini, R., Dobbs, R., Thompson, F., Suleiman, A. and Wright, D. 2014. Africa's renewal: Delivering growth in Africa's largest economy. McKinsey Global Institute.
- National Bureau of Statistics 2018. Computation of Human Development Indices for the UNDP.
- Nigerian Human Development Report 2014. Abuja, Nigeria: National Bureau of Statistics.
- National Bureau of Statistics (NBS), 2015, Nigerian Formal Education Sector Report (2010-2012), Abuja.
- National Bureau of Statistics 2018. Computation of Human Development Indices for the UNDP.
- National Mirror Newspaper, 2015. Tribunal sacks lawmaker over perjury, fake certificate. 15th October.
- Nigeria overtakes India as world's poverty capital (2018, June 25). Vanguard. Retrieved from <http://www.vanguardngr.com>
- Odia, L.O. and S.I. Omofonmwan, 2007. Educational system in Nigeria: Problems and prospects. *Indian Journal of Social Sciences*, 14(1), 81-86.
- Ogundele, O.J.K. and Abiola, J.O. 2012. Entrepreneurship and national development: A proposal for evangelistic agenda. *European Scientific Journal*, 8(6), 134-148.
- Ogunade, A.O. 2011. Human Capital Investment in the Developing World: An Analysis of Praxis. Labour Research Seminar Series. 2-13. from [http://www.uri.edu/research/.../research/.../Ogunade\\_Workforce\\_Development.at](http://www.uri.edu/research/.../research/.../Ogunade_Workforce_Development.at) (Accessed: 11 May, 2012).
- Olorunyomi, B.R. 2014. Millennium Development Goals and the Universal Primary Education in Nigeria (A Case Study of Ibadan North Local Government, Oyo State). *International Journal of African and Asian Studies*, (3), 2014.
- Oluwale, B.A., Jegede, O.O. and Olamide, O.O. 2013. Technical and vocational skills depletion in Nigeria and the need for policy intervention. *International Journal of Vocational and Technical Education* 5(6), 100-109.
- Oranu, R.N. 2010. Vocational and technical education in Nigeria; <http://www.ibe.unesco.org> (Accessed: 19 December, 2015).
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). 2008. *OECD Guidelines for Multinational Enterprises*. Paris: Investment Division, OECD.

- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). 2009. 21<sup>st</sup> century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries. *OCED Education Working Papers*, No. 41, Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). 2011. Towards an OECD Skills Strategy. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development, (OECD), 2012. Better Skills, Better Jobs, Better Lives - The OECD Skills Strategy Paris: OECD Publishing.
- Otite, O. and Ogiogbo, W. 1979. *An Introduction to Sociological Studies*. Ibadan: Hennieman.
- Ozoigbo, B.I. and Chukwuezi, C.O. 2011. The impact of multinational corporations on the Nigerian economy. *European Journal of Social Sciences*, 19(3), 386.
- Paul-Sewa, T. 2012. Privatization of education and the 6-3-3-4 educational system in Nigeria: A critical (re)assessment. Being a paper presented at the Open Society Initiative for Southern Africa, Conference on Globalisation, Regionalisation and Privatisation in and of Education in Africa. Venue: Crowne plaza hotel, Johannesburg, South Africa, 12th -13th October.
- Punch Newspaper, 2015. PUNCH undercover reporter exposes mass cheating at NECO. 8th November.
- Rodney, W. 1973. *How Europe Underdeveloped Africa*, London and Dar-Es-Salaam, Bogle- L'Ouverture Publications.
- Rooney A.L. and Van Ostenberg, P.R. 1999. Licensure, Accreditation, and Certification: Approach to Health Services Quality. Quality Assurance Methodology Refinement Series, Centre for Health Services (CHS) Bethesda, USA. Available at, [www.urcchs.com](http://www.urcchs.com) (Accessed: 10 July, 2014).
- Rosen, H.S. 1999. *Public Finance*. New York: McGraw-Hill.
- Schultz, T.W. 1961. Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T.W. 1971. *Investing in Human Capital: The role of Education Research*. New York, USA: The Free Press.
- Schultz, T.P. 1992. The role of education and human capital in economic development: An empirical assessment. Centre Discussion Paper No. 670. New Haven, Connecticut: Economic Growth Centre, Yale University.
- Sobowale, D. 2015. Corruption of tertiary institutions. Vanguard Newspaper, 3 September.
- Tenebe, V.A. 2014. Redefining human capital development. Paper presented at a One-Day National Workshop and Induction Ceremony organised by the Chartered Institute of Human Capital Development of Nigeria (HCDN), Conference Hall, Office of the Secretary to the Government of The Federation, Abuja. 7th February.
- Todaro, M.P. 1986. *Economic Development in the Third World*. New York: Longman.
- Toner, P. 2011. Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature. Paris: OECD Secretariat.

- Ugwu, F. and Ezeani, C.N. 2012. Evaluation of entrepreneurship awareness and skills among LIS students in Universities in South East Nigeria. Available at, <http://digital commons.unl.edu> (Accessed: 3 April, 2014).
- United Nations Development Programme Human Development Index Report, 2014, New York: United Nations.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 2017. Funding gap for education growing – Study also proposes ways to close. UNESCO Media Services.
- Young, M.F.D. 2005. National Qualification Frameworks: Their Feasibility for Effective Implementation in Developing Countries. Geneva: International Labour Organisation (ILO), Skills and Employability Department.