

---

## **L'autorité éducative en questions dans le contexte togolais ? Une recherche en milieu éwé-watsi**

**Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)**

**Nassira Hedjerassi\*, Abaly Hodanou\*\*,**

*\* LISEC — EA 2310*

*Nassira.Hedjerassi@lisec-ulp.u-strasbg.fr*

*\*\* Unité de Recherche Subjectivité, connaissance, lien social – EA 3071*

*Université Louis Pasteur*

*7 rue de l'Université*

*F-67000 STRASBOURG*

*Abaly.Hodanou@ulp.u-strasbg.fr*

*RÉSUMÉ. La recherche présentée trouve son origine dans la situation de crise générale que traverserait l'autorité au niveau politique, religieux comme éducatif au Togo. Dans le contexte de confrontation de l'éducation dite traditionnelle au modèle éducatif véhiculé par l'école, produit de la colonisation ou de la rencontre avec l'Europe, nous nous proposons d'examiner les conceptions et pratiques de l'autorité dans l'éducation togolaise aujourd'hui. Peut-on parler de crise de l'autorité, dans le même sens que Hannah Arendt pour le contexte étatsunien ? Si oui, pourquoi fait-elle problème ? C'est sous l'angle philosophico-sémantique et socio-anthropologique, que cette recherche aborde cette problématique.*

*MOTS-CLÉS : Autorité, éducation, Togo, crise, école, tradition, religion.*

---

## 1. Introduction

Cette recherche trouve son origine dans la situation de crise générale que traverserait l'autorité tant au niveau politique, religieux qu'éducatif en contexte africain, et plus particulièrement au Togo. Le contexte togolais est particulièrement intéressant dans la mesure où il confronte l'éducation dite traditionnelle au modèle éducatif véhiculé par l'école, produit de l'histoire de la colonisation ou du contact avec l'Europe. En effet, selon le travail de Marie-France Lange (1998), l'essor scolaire au Togo se serait réalisé grâce aux apports coloniaux et ecclésiastiques. C'est la question de l'autorité qui paraît centrale dans la confrontation entre les deux modèles éducatifs : à lire ou entendre des discours actuels, les éducateurs en milieu traditionnel n'arriveraient plus à avoir aujourd'hui autant d'autorité qu'auparavant sur les éduqués et notamment sur la jeunesse scolarisée. En d'autres termes, ils se sentent dépassés par les connaissances de leurs enfants, et désarmés par les nouvelles valeurs transmises par l'école. Cette situation est traduite de façon imagée par un sage burkinabé : selon lui, « l'éducation d'aujourd'hui passe dans un monde de cane ». Alors que la poule marche à la tête de ses poussins comme pour leur servir de guide, la cane suit plutôt ses canetons, comme pour mieux veiller sur eux : cette image décrirait les changements actuels affectant les rapports entre éducateurs et éduqué(e)s.

C'est cette situation qui nous a conduits à réfléchir sur l'autorité éducative au Togo. Quelles sont la conception et la pratique de l'autorité dans l'éducation togolaise aujourd'hui ouverte à la culture occidentale ? Peut-on parler de crise de l'autorité, dans le même sens que Hannah Arendt pour le contexte étatsunien ? Si oui, pourquoi l'autorité fait-elle problème ? C'est sous un angle socio-anthropologique, que la recherche présentée ici aborde cette problématique.

## 2. L'autorité éducative : parcours philosophico-sémantique

Les questions précédentes nous amènent d'abord à tenter de définir l'autorité. Par son étymologie, le terme « autorité » renvoie à l'idée d'auteur ou d'acteur et le fait de croître, de grandir ou de promouvoir dans une certaine liberté et autonomie. Dès lors, on comprend que l'autorité ne requiert pas l'usage de force. Elle serait même, selon H. Arendt (1972, p. 123), incompatible avec la persuasion : « S'il faut définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par des arguments ». D'ailleurs pour Arendt, l'autorité politique relève du domaine public réservé à ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière, tandis que l'autorité éducative est plutôt du domaine privé où les enfants ont besoin d'un abri sûr pour grandir et s'épanouir sans être dérangés.

Pour appréhender l'idée d'autorité, cette philosophe recourt à la distinction faite dans la Rome antique entre *majores* (ancêtres) et *artifices* (constructeurs ou fabricateurs effectifs). Les *majores* sont vus comme des poseurs de fondations et

sont donc considérés comme vrais auteurs. Ils constituent l'autorité. Les *artifices* qui sont des constructeurs ou des fabricateurs effectifs, sont plutôt situés au second plan. Leur autorité dépend ou dérive des *majores*. C'est au niveau des *artifices* que se situe le pouvoir. Selon Enriquez (1991, p. 13 sq), le pouvoir se manifeste comme castrateur. Il est refus, interdit, sanction potentielle et se manifeste par la force. D'après lui, la relation qu'établit le pouvoir est asymétrique, même si c'est la reconnaissance par l'autre qui le fonde et lui confère la légitimité. Ainsi pourrait-on dire que l'autorité fonde le pouvoir en se révélant comme sa légitimation et sa référence. Au cas où le pouvoir s'exercerait sans autorité, il deviendrait alors domination pure et simple qui prendrait le nom de dictature, tyrannie et autoritarisme.

Ainsi, les deux termes sont sémantiquement si liés qu'ils semblent souvent prêter à confusion. Pourrait-on alors dire que c'est cette confusion ou ambiguïté qui fait parler de crise de l'autorité au lieu de crise du pouvoir chez les éducateurs traditionnels ? Qu'en est-il en langue éwé, utilisée par les Watsi<sup>1</sup>, auprès desquels nous avons investigué ? Qu'en est-il du pouvoir et de l'autorité dans cette langue ? Le terme employé pour traduire l'idée d'autorité est *musè*. Notons toutefois que ce mot signifie à la fois « force », « vigueur », « autorité » et « pouvoir » ou « puissance ». Une telle non-distinction entre « autorité » et « pouvoir » révèle-t-elle la pauvreté du vocabulaire ou renvoie-t-elle plutôt à une confusion des notions d'autorité et de pouvoir qui exigent obéissance ?

Pour plus de clarté, arrêtons-nous maintenant précisément sur les termes employés en éwé pour traduire l'idée d'obéissance dans l'éducation. Nous pouvons en repérer quatre : *Amebubu*, *amegbesese* et *tonusesese* ou *tododo*.

Le terme *amebubu* est ambivalent. Il désigne soit le "fait de tenir compte de l'homme", l'honorer (*bu ame*) – et il s'agit en l'occurrence du représentant de l'autorité -, soit le "fait de le perdre". Nous pourrions alors définir l'obéissance (*amebubu*) comme une vertu qui consiste à tenir compte de quelqu'un (un supérieur) pour agir. Cet agir sera déterminé par le résultat positif (honneur ou considération à l'autre) ou négatif (perte de l'autre).

L'obéissance se dit aussi « *amegbesese* ». Ce mot est composé des deux substantifs « *ame* » et « *gbesese* ».

*Ame*, homme, désigne ici l'homme mature, l'homme-vraiment-homme, appelé à aider les autres à devenir des hommes à leur tour. Son expérience de la vie et l'acquisition des vertus qui font l'homme, lui donnent le droit d'instruire, d'ordonner et d'exiger obéissance (Gakpe, 2003, p. 55). En un mot, son être humain lui donne *autorité* dans le peuple. Il est point de convergence à la fois d'un passé vécu qui instruit et génère certains comportements et manières d'être, d'un présent qu'il faut

---

<sup>1</sup> Notre recherche a été menée en milieu éwé-watsi. Les *Watsi* constituent un sous-groupe des *Ewé-Adja* qu'on trouve dans le sud du Ghana, du Togo et du Bénin.

gérer au mieux pour les membres de la communauté et d'un futur à envisager avec sérénité et détermination.

Le mot « gbesese » est composé des substantifs « gbe » et « sese ». « Gbe » signifie « voix ». C'est la voix de celui qui a droit à la parole. En effet, en milieu watsi, tout le monde n'a pas droit à la parole en public. Pour en être reconnu digne, il faut être capable de libérer une parole qui fasse vivre, une parole qui donne et protège la vie, une parole qui soit vie. Ainsi, parole et vie se rejoignent pour conférer un « droit à la parole-vie » que nous pourrions justement appeler autorité.

« Gbe » exprime aussi un ordre donné. C'est la voix qui imprime une direction à la marche commune, un sens aux décisions à prendre. Et cet ordre ne peut venir que de personnes en qui la société retrouve les qualités de chef de la communauté. Pour donner un ordre et le voir observé, il est indispensable que celui-ci soit un compendium des leçons du passé, des objectifs poursuivis et des exigences concrètes d'aujourd'hui. Cela appelle un esprit de discernement, fruit de la sagesse acquise au fil du temps. Dans ce cas, l'obéissance est insertion dans la lignée des « vivants en quête de vie », appelés à devenir des « vivants donneurs de vie » (Gakpe, 2003, p. 55).

Le prédicatif verbal « se » dont la répétition donne le substantif « sese » signifie « écouter ». Cette écoute, qui consiste en la mise en actes des enseignements reçus, déclenche toute une série de faits et gestes en vue de la vie et du bien vivre de tous et de chacun. Elle met en mouvement, en marche. Elle est un appel à aller plus loin tout en évitant les erreurs du passé. Ici, l'obéissance est enrichissement puisqu'elle fait marcher à la suite de celui qui sait ce qu'il faut faire pour *vivre* et vivre *bien*. Elle devient réalisation de celui qui obéit et se laisse ainsi enseigner.

En définitif donc, on peut dire que celui qui obéit vise son propre bien parce qu'il apprend par l'obéissance à se réaliser et à accomplir son être humain.

Un autre terme renvoie à l'obéissance : *Tonusese* (de *to*, oreille; *nu*, chose; et *sese*, le fait d'écouter) qui désigne le fait d'écouter la chose de l'oreille, c'est-à-dire d'écouter ce qui doit être écouté pour s'y conformer. Un autre mot proche de *tonusese*, qui renvoie à l'oreille, est *tododo*. Ce terme signifie littéralement « aligner les oreilles », c'est-à-dire les ranger dans le bon ordre, les mettre en harmonie avec les recommandations porteuses de vie et de bien vivre. En éducation, les oreilles, organes de l'ouïe, permettent à l'enfant d'écouter les enseignements reçus des parents et des ancêtres et devenus normes de vie. Elles permettent d'acquérir la sagesse par l'écoute si bien que *tododo* signifie aussi l'écoute. Si *Tonusese* et *tododo* signifient tous deux obéissance, *tododo* met davantage l'accent sur le silence (écoute silencieuse) si bien que se taire ou faire silence se dit en éwé « *do to* ». C'est dire que l'écoute constitue une partie essentielle de l'éducation.

Dans cette éducation, terme traduit en éwé par *hehe* (du verbe *he*, tirer à soi), la parole des éducateurs (parents et assimilés), des anciens est particulièrement digne d'attention et mérite l'écoute. En d'autres termes, l'obéissance apparaît comme une écoute qui est source de l'agir et comme une vertu ou une marque de reconnaissance

envers celui qui détient l'autorité au service de l'homme, de la famille ou de la communauté.

A partir de cette étude sémantique en langue éwé, il résulte que l'obéissance est conçue comme étant essentiellement une attitude intérieure d'écoute vis-à-vis de quelqu'un (d'hierarchique). On écoute (une voix, un ordre, une parole des parents, des éducateurs ou de la hiérarchie) pour se conformer ou s'exécuter, pour mûrir par la sagesse, se relier à ses racines et se propulser vers un avenir qu'il appartient à l'écouter de rendre agréable lui-même. Dans tous les cas, il y a un lien indissociable entre l'écoute et l'agir qui constitue donc l'obéissance. L'idée de contrainte n'y est pas exprimée, ou plutôt elle est sous-entendue.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'autorité dans la pratique éducative ? La recherche menée sur le terrain apportera quelque lumière à cette question.

### **3. L'autorité en milieu traditionnel watsi**

Pour cette première partie de la recherche, nous avons rencontré au village d'Akoupamé une *vodusi*<sup>2</sup> (féticheuse<sup>3</sup>) qui a bien voulu nous accorder une entrevue<sup>3</sup>. Nous avons recueilli auprès d'elle des éléments anthropologiques relatifs à l'organisation sociétale et familiale des watsi ainsi qu'aux rites d'intronisation d'un chef de village, dans la mesure où elle est membre du groupe d'initiateurs/trices de chefs traditionnels. Ces éléments sont précieux pour voir comment est structurée la société chez les *Watsi*, du point de vue de l'organisation familiale et villageoise et ainsi dégager la place de l'enfant.

#### **3.0. Présentation des Watsi et de leur organisation sociétale**

Les *Watsi*, qui nous intéressent ici, occupent presque toute la région du sud-est du Togo. Au niveau de la vision cosmologique, les *Watsi* sont un peuple essentiellement religieux. Ils vouent leur croyance à Mawu, terme que les chrétiens ont emprunté pour désigner leur Dieu. Mais l'accès à cet Etre suprême, indépassable et insurpassable n'est assuré que par la médiation des ancêtres et d'autres êtres invisibles ou puissances cosmiques. Pour protéger sa force vitale et même l'augmenter, le *Watsi* se concilie ces forces cosmiques et honore ses ancêtres. Ainsi tout nouveau chef traditionnel est introduit dans la communion de ceux-ci, par des rites culturels.

« Du » est le terme employé pour désigner village (ou ville ou même pays). Il est l'ensemble des différents clans qui le composent. Le clan « to » est le groupement

---

<sup>2</sup> *Vodusi* : littéralement femme de *vodu* qui est le nom générique des forces spirituelles cosmiques dans l'ère culturelle Adja-éwé.

<sup>3</sup> La difficulté de pénétrer le cercle des initiateurs traditionnels n'a pas permis de rencontrer plus d'une personne pour l'enquête.

des « Fome » (familles élargies) qui se réclament d'un même ancêtre éponyme. Il est matérialisé dans un espace appelé « ko » (quartier). Le « ko » ou le « to » est dirigé par un « komefia » (chef de quartier) ou « tomefia » (chef du clan). Celui-ci assure l'entente et la solidarité des différents « fome » et veille à l'obéissance des lois et interdits. Dans l'exercice de sa fonction, le komefia est assisté par le collège de tous les « fomefia » (chefs de famille). Ainsi contribue-t-il à la gestion du village.

A la fois groupe social, vivant avec une certaine autonomie politique et économique, et entité géographique délimitée, *Du* regroupe les différents quartiers (*ko*) et les fermes d'agriculture (*Kofe*) qui se réclament de l'un ou de l'autre clan que forment les différentes familles. A la tête du « Du » se trouve un chef appelé "Fia" ou « Dufia » (chef du village) issu en général du quartier le plus ancien. Personnage le plus important du village, le chef est considéré comme le grand-père des membres de la communauté, qui, pour s'adresser à lui, l'appellent Togbui (grand-père, vieux) malgré la jeunesse relative qu'on peut parfois observer chez certains chefs. Le gouvernement du village a une structure hiérarchique qui permet au chef de bien asseoir son autorité et de contrôler la cité. En effet, le chef est aidé dans ses fonctions par le conseil des sages, co-responsables de la gestion de la cité. Parmi eux, on distingue le « Tsamiga » (porte-parole) qui est la deuxième personnalité après le chef. Il est en quelque sorte l'adjoint au chef. La troisième personnalité du conseil est « Asrafoga » qui, comme un ministre de l'intérieur, est chargé de l'intégrité territoriale et de la sécurité de la communauté villageoise. Enfin, l'ensemble des chefs des quartiers (komefia) forment le groupe des « Asrafowo » qui sont les délégués des clans au conseil du chef. A côté des « Asrafowo », il y a aussi des anciens (Dumetsitsiwo) généralement plus avancés en âge, qui ne participent pas directement au conseil, mais sont régulièrement consultés. Ils sont assimilés aux notables. Parmi eux, signalons le « Fiato » qui joue pour le chef le rôle de parrain, de conseiller et de guide. C'est à lui qu'un sujet lésé par le chef va directement se plaindre.

Cette présentation rapide nous a permis de voir que le gouvernement du village est centré sur une classe dirigeante essentiellement composée de personnes masculines âgées, i.e. des anciens considérés comme des sages, que coiffe le Fia (chef) et qui détiennent l'autorité. Ainsi, l'exercice de l'autorité est essentiellement réservé aux hommes. Cette autorité (*nusè*) s'origine dans les ancêtres et par le truchement des ancêtres, en *Mawu* (Dieu). Sa dimension spirituelle ou sacrée fonde son pouvoir. Le chef apparaît comme un homme "fort" et "puissant", mais aussi comme un sacrifié appelé à gérer cette autorité ensemble avec le peuple représenté par les notables et les anciens qui lui servent de "garde-fou". Dans ce sens, on peut dire que le chef est comme un serviteur. L'initiation qu'il suit à l'occasion de son élection, est censée le rendre plus proche des ancêtres. Ce rapprochement ou cette proximité avec les ancêtres exige de lui qu'il soit un homme parfait et doué de qualités essentielles, notamment la sagesse, la bonté et l'hospitalité. Son caractère sacré et ses qualités lui permettent de bien remplir la fonction qui lui est dévolue.

### 3.1. *L'enfant dans la tradition watsi*

La famille, chez les Watsi comme chez les Ewé, recouvre deux réalités : la famille nucléaire (Afe) et la famille élargie (Fome) (Tingbe-Azalou, 1994, p.10). Dans la famille élargie, le Fomefia ou chef de famille est un "ancien vivant" le plus proche des "ancêtres défunts". Ce patriarche est le chef de la famille. Sa mission est de transmettre aux jeunes de la famille son savoir, sa science et son expérience et de veiller au respect des lois et des traditions familiales. Il est l'arbitre de tous les conflits qui peuvent naître entre les membres. En plus de ces fonctions sociales, il exerce la médiation entre ancêtres (défunts) et les vivants de la famille : c'est lui qui, par exemple, offre les sacrifices de la famille aux ancêtres. Par son rôle de chef coutumier, le chef de famille exerce son autorité sur les membres de la famille. Oncles et tantes jouent aussi un rôle déterminant dans la prise de certaines décisions, en particulier celles qui concernent les enfants. Les oncles, surtout les oncles maternels, ne font pas partie de la famille, mais la tradition leur accorde des droits sur les enfants de leurs sœurs.

Dans la société Watsi, l'enfant est perçu comme une valeur primordiale. Il est porteur des espoirs et des projets de toute la famille. Aussi, l'un des principaux devoirs des éducateurs est de lui donner les qualités physiques, morales et spirituelles pour qu'il puisse assumer les responsabilités que la société attend de lui. A cette tâche participe la grande famille qui, activement protège l'enfant, le nourrit, l'éduque et l'incorpore dans la communauté plus vaste de la lignée, de la tribu, du village (*du*).

Sur le plan éducationnel, il n'y a pas de rites d'initiation, en milieu *watsi*, qui introduisent dans l'âge adulte et habilite à prendre des responsabilités parentales. Mais c'est la maturité humaine et la capacité même de prendre et d'assumer ces responsabilités, qui constituent la source de l'autorité éducative. L'accomplissement de la responsabilité parentale légitime alors les sanctions dont les moyens de possession constituent une autre source d'autorité éducative.

Pendant l'initiation du chef, on note la présence d'un petit garçon qui l'accompagne de près. L'enfant est assis en face du chef. Cela signifie la place importante que les *Watsi* accordent à l'enfant. Certes, ce dernier n'a pas droit à la parole pendant cette initiation, mais il écoute, suit et observe ce qui se fait en tant que témoin du présent et représentant du futur, comme le souligne notre informante : « *Demain quelqu'un doit succéder au chef ; l'enfant en est le symbole* ». Sa présence indique au nouveau chef que l'avenir de la personne, de la famille et du groupe repose sur l'enfant et dépend des modèles à imiter que les adultes présentent à l'enfant aujourd'hui. Cela suggère donc l'importance du devoir et de la mission d'éducation des adultes vis-à-vis des enfants et des jeunes. La signification est donc claire : pour les *Watsi*, l'autorité a un rôle primordial et irremplaçable de modèle, de référence et de repère dans l'éducation des jeunes.

#### 4. Conception et pratique de l'autorité du point de vue des familles

Notre préoccupation dans ce deuxième volet de notre enquête de terrain est de saisir le sens de l'autorité éducative telle qu'elle est vécue et appréhendée aujourd'hui par parents et éduqué(e)s.

##### 4.0. Méthodologie de recueil et d'analyse

Nous avons mené des entretiens auprès d'une population composée de 16 élèves en classe de Terminale et de 4 parents. Au total, 20 entretiens semi-directifs d'une heure en moyenne ont été effectués en français, à l'exception de ceux, auprès de deux parents, réalisés en ewé puis traduits en français. L'objectif poursuivi dans les entretiens est de saisir les perceptions de l'autorité éducative à partir de ce qui est dit se vivre dans les rapports entre parents et enfants. La raison du choix des élèves de la classe Terminale est qu'avec leur niveau scolaire ils sont présumés être plus mûrs. C'est une génération qui, se trouvant à l'intersection de deux cultures, vit ou sent, de façon généralement plus aiguë que les plus jeunes, la situation qui en découle au niveau de l'éducation. Nous avons fait choix d'élèves fréquentant établissements publics comme privés confessionnels, et autant de filles (8) que de garçons (8), âgé(e)s de 18 à 24 ans, selon la répartition suivante :

- Kodjovi<sup>4</sup>, G, 21 ans, lycée public, père commerçant, cours primaire, polygame, 20 enfants, mère « revendeuse », cours primaire, Lomé.
- Kokou, G, 18 ans, lycée public, père instituteur polygame, 5 enfants, mère « revendeuse », Aného.
- Koé, G, 18 ans, Collège catholique, élevé par les grands-parents, grand-père, directeur de pharmacie en retraite, grand-mère, instruite, Aného.
- Isaac, G, 18 ans, collège protestant, père décédé, instruit, polygame, mère « revendeuse », instruite, 7 enfants, Aného.
- Komlan, G., 24 ans, lycée public, père artisan, peu instruit, mère inconnue du fils, Lomé.
- Koudjo, G, 19 ans, lycée public, père artisan polygame, 6 enfants, mère « revendeuse », Vogan.
- Kofitsé, G., 20 ans, Collège catholique, père fonctionnaire, polygame, 8 enfants, mère non instruite, « revendeuse », Aného.
- Djimado, G., 21 ans, Collège protestant, père cultivateur, polygame, niveau scolaire classe de quatrième, 7 enfants, mère « revendeuse », niveau primaire, Vogan.
- Adjo, F, 18 ans, lycée public, père mécanicien, niveau BAC, polygame, 16 enfants, mère « revendeuse », non instruite, Lomé.
- Akua, F., 19 ans, lycée public, père fonctionnaire retraité, niveau Première, monogame, mère « revendeuse », niveau collège, 3 enfants ; Lomé.
- Rafiatou, F, 16 ans, Collège catholique, parents musulmans, peu scolarisés, père, artisan, polygame, mère, « revendeuse », 8 enfants, Aného.
- Yolande, F., 18 ans, collège catholique, père médecin assistant retraité, polygame, 17 enfants, mère infirmière d'Etat, divorcée, Aného.
- Ablavi, F., 18 ans, lycée public, père instruit, député à l'Assemblée nationale du Togo, polygame, 20 enfants, mère non instruite, couturière, Vogan.
- Amavi, F., 23 ans, lycée public, père instruit, fonctionnaire retraité, polygame, 10 enfants, mère non instruite, « revendeuse », Lomé.

---

<sup>4</sup> Nous avons attribué à nos enquêté(e)s des pseudonymes, proches de leurs prénoms d'origine.



Adjowa, F., 18 ans, Collège protestant, père instruit niveau classe de première, monogame, artisan, mère scolarisée niveau primaire, 3 enfants, Vogon.

Afiwa, F., 19 ans, Collège protestant, père ouvrier, niveau collège, mère « revendeuse », niveau primaire, Aného

S'agissant des éducateurs, les quatre parents se répartissent ainsi :

Tétévi, H, 37 ans, marié, 3 enfants, inspecteur pédagogique pour l'enseignement du premier degré, Lomé.

Yola, F, 67 ans, proviseure de lycée, mariée (mari enseignant), 3 enfants, Aného.

Mékaéli, H, 45 ans, école primaire, polygame, 8 enfants, ouvrier dans une usine d'exploitation, village d'Akoumapé.

Sasi, F., 68 ans, analphabète, mariée (mari polygame), 8 enfants, cultivatrice, village d'Akoumapé.

Pour ces entretiens auprès des élèves et des éducateurs, cinq grands thèmes ont été visités : l'autorité dans la famille, l'obéissance dans les relations familiales, la discipline, la tradition et l'école. La méthodologie d'analyse est de type thématique dans ce premier temps d'exploitation des entretiens, dont nous poursuivons actuellement le traitement. Nous avons relevé et classé les termes relatifs à chacun des cinq thèmes. Nous avons ensuite procédé à une analyse fréquentielle, considérant les récurrences comme révélatrices de sens pour appréhender les conceptions et l'impact de l'autorité éducative aussi bien chez les élèves que chez les parents et éducateurs.

#### **4.1. Education rigide versus éducation libérale**

Si la discipline est présente dans chaque famille, une ligne de clivage apparaît très nettement selon le niveau de scolarisation des parents : la sévérité et la rigidité disciplinaire, avec le recours au bâton, caractérisent plutôt les pratiques éducatives de parents peu scolarisés (« on a été éduqués par crainte du bâton », « on est surtout dans l'enclos », Kodjovi) alors que les parents plus scolarisés éviteraient les châtiments corporels (« *Papa est libéral* », Kokou. « *Quelque part il me respecte l'âge, il me donne surtout quelques conseils* », Ekoé). Dans l'ensemble, les lycéen(ne)s déplorent en fait surtout le protectionnisme, le paternalisme rigide, peu dialogique et la peur qu'il inspire plus que la crainte fondée sur le respect dû aux aînés.

Un autre point ressort de notre analyse des entretiens : la question de la responsabilité parentale. Alors que l'autorité dans l'éducation familiale est assurée principalement par le père, les attentes des jeunes relèvent davantage du partage de l'autorité éducative entre les deux parents, mère comme père.

#### **4.2. Les lycéen(ne)s dans leur rapport aux traditions**

Il ressort de l'analyse des entretiens l'aspiration des lycéen(ne)s à être plus en contact avec leurs traditions. Mais ce désir est souvent freiné par le souci de protection des parents. Ainsi, Isaac note qu'il est coupé depuis qu'il est né du milieu plus traditionnel qu'est le village : « (mon père) dit que les gens du village n'évoluent pas et que, pire encore, ils empêchent les autres d'évoluer par des moyens obscurs. » Il en va

même d'Akua, dont le père redoute « *les nuisances sorcières du village* ». Se lit dans les entretiens le tiraillement dans lequel se sentent pris les jeunes, partagés entre la culture occidentale et leurs traditions qu'ils souhaiteraient plus ou mieux approcher. C'est dans cette ligne qu' Ekoé exprime sa difficulté : « (on se demande) *si on est africain ou si on est entre les deux cultures* ». Il utilise l'adjectif « difficile » 4 fois pour qualifier cette situation malaisée. On peut dès lors se demander si la coupure radicale entretenue avec le village par souci de protection de certains parents, ne conduirait pas à une sorte de déracinement culturel pour les jeunes.

#### **4.3. Tension entre une conception occidentalisée et une conception endoculturelle**

Des entretiens avec les parents éducateurs, un élément est revenu de façon récurrente, c'est l'écoute. Mékaéli perçoit l'autorité éducative comme le fait d'assurer une présence, celle du père, qui permet des redressements chez l'enfant, mais c'est aussi une présence qui, d'après lui, favorise et développe l'écoute chez l'enfant. Pour illustration, il compare son autorité ou son rôle de père à un veilleur : « *Le veilleur ne laisse pas éteindre sa lampe. Si tu es auprès de l'enfant, il écoute* ».

En étudiant la fréquence d'apparition du terme « écouter », nous constatons qu'il apparaît chez les quatre parents (6 fois chez les parents scolarisés versus 7 fois chez les parents peu instruits) avec des différences de sens, puisque l'écoute pour les parents scolarisés s'entend dans la bilatéralité et la réciprocité. Quant au terme « obéir », nous constatons qu'il revient très peu chez les parents instruits : une fois sur 11 occurrences versus 10 fois pour les parents non ou peu scolarisés à dominance traditionnelle.

On peut ainsi en conclure que les éducateurs en milieu traditionnel insistent beaucoup plus sur l'écoute et l'obéissance que des éducateurs instruits.

Enfin, nous relevons une forme de méfiance mutuelle entre les deux catégories d'éducateurs. En effet, les parents peu instruits de milieu traditionnel relèvent la méfiance de leurs enfants scolarisés à l'endroit des traditions des ancêtres. C'est cette situation qu'exprime Mékaéli : « ... *La cause, oui, la cause de la désaffection de la part des enfants d'aujourd'hui (vis-à-vis des coutumes traditionnelles), est l'instruction à l'école. Oui, à cause de l'école, les enfants ne reconnaissent même plus l'efficacité des remèdes traditionnels. On leur dit des choses à l'école et dans les églises ; ces choses qu'on leur dit diabolisent nos rites, nos traditions et les considèrent comme obstacles à leur soi-disant émancipation... J'interdis formellement à mes enfants la diabolisation de nos rites qu'ils ne doivent pas considérer comme venant d'Abosam<sup>5</sup> ...* ». Malgré cette critique, ces parents reconnaissent cependant la nécessité de l'institution scolaire : « *Aujourd'hui, il s'est avéré pour nous nécessaire de mettre nos enfants à l'école* » (Sasi).

A la critique de l'école et de l'Eglise, les parents scolarisés opposent le règne des « ténèbres » et des « obscurités » qui caractériseraient le milieu traditionnel. Le

---

<sup>5</sup> *Abosam* signifie *le diable, le mauvais*. Ceux qui sont attachés aux traditions et pratiquent les rites traditionnels sont souvent taxés de partisans d'*Abosam* par les scolarisés, les chrétiens.

recours aux ancêtres est très clairement exclu de l'éducation qu'ils donnent. Ainsi, Tétévi qualifie d'irrationnelles certaines pratiques traditionnelles, telle la communication avec les ancêtres, pratiquée encore aujourd'hui dans les milieux traditionnels éwé-watsi: « *je trouve que ça n'a rien de rationnel ; ça n'est pas rationnel ; ... ça n'a rien de rationnel et c'est pas ça.* »

## 5. Conclusion

D'après les éléments encore partiels de l'étude qui viennent d'être présentés, on peut entrevoir la pertinence de la grille arendtienne pour lire les difficultés de l'éducation et de l'autorité éducative dans le contexte togolais. Se trouvent effectivement en tension dans les conceptions et pratiques éducatives à la fois les traditions (dans le sens de fondations par les Ancêtres) et les pratiques religieuses. Il nous paraît particulièrement intéressant de prolonger cette première investigation par un travail socio-historique sur le poids de l'Eglise catholique dans la situation éducative togolaise actuelle.

Ce premier travail donne des pistes pour *re-penser* un modèle d'éducation, qui tout en puisant à ces différentes sources et héritages tenterait de dépasser les limites ou apories de l'une ou l'autre de ces sources.

Nous l'avons vu à partir des entretiens auprès des lycéen(ne)s, la tradition *watsi* se trouve interpellée sur la question de la responsabilité partagée, car dans la société patriarcale *watsi* le père exerce une autorité exclusive peu associée à celle de la mère. Ce monopole de l'autorité par le père constitue une limite dans l'éducation traditionnelle *watsi*, qui demanderait à être dépassée.

L'étude de l'organisation sociétale et certains entretiens avec les élèves comme avec les parents semblent consacrer une situation peu favorable au dialogue entre père et enfant en milieu traditionnel *watsi*. La pédagogie, fondée sur l'obéissance et l'écoute, peut paralyser l'éduqué(e) dans la mesure où elle ne fait pas assez de place à l'initiative et au dialogue. Est-ce à dire que l'obéissance et l'écoute devraient être rayées du vocabulaire ou de la pratique éducative ? Partant, ne risque-t-on pas de compromettre ni plus ni moins l'autorité éducative et donc toute l'œuvre éducative ? A admettre la définition arendtienne selon laquelle l'autorité ne doit être médiée ni par la force (ici le recours au coup de bâton) ni par la persuasion, et la conception proprement *watsi* de l'éducation, selon laquelle le bien de l'enfant est au fondement et à l'horizon de l'autorité éducative, l'obéissance, constituée indissociablement des deux pôles que sont l'écoute et l'agir, est précisément ce qui rend possible l'éducation. Elle constitue un élément essentiel du maintien de l'harmonie du groupe familial et social *watsi* et du devenir humain de l'éduqué(e). En effet, dans ce sens, l'obéissance peut faciliter la socialisation et conduire l'éduqué(e), qui sait écouter pour agir, à la sagesse et à l'accomplissement humain. Les défis auxquels la société *watsi* doit faire face dans ce contexte d'influences multiples et contradictoires sont à la mesure de ces enjeux.

## 6. Bibliographie

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Enriquez, E. (1991). *Les figures du maître. Essai*. Paris : Arcantère Editions.
- Erny, J. P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Ezémbé, F. (2003). *L'enfant africain et ses univers : approches psychologiques et culturelles*. Paris : Khartala.
- Gakpe, S. M. (2003). *De l'autorité comme témoignage pour une éthique chrétienne de l'autorité*. Thèse de doctorat. Paris : Centre de Sèvres, Faculté de Théologie.
- Goeh-Akue, A. N. (1999). Relation entre autorités traditionnelles et pouvoir public moderne au Togo : repères, atouts et limites au développement local. In : *revue CAMES : Sciences sociales et humaines*, vol. 01, pp. 45-51.
- Le Guennec-Coppens, F. et Parkin, D. (1998). *Autorité et pouvoir chez les Swahili*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (1998). *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala.
- Quenum, J.-C. P. (1998). *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Rongier, J. (1995). *Dictionnaire français-éwé*. Paris : Karthala.
- Tingbe-Azalou, A. (1994). *Aperçu sur la famille africaine*. Abidjan : Edition du BICE, Collection Servir l'enfant.