



CONSEIL AFRICAIN
ET MALGACHE POUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Numéro spécial
Octobre 2025

La Revue
DG Gouvernance
et
Développement

ISSN-L : 3005-5326

ISSN-P : 3006-4406

Revue semestrielle

Actes du Colloque du PTRC-GD. Université de Lomé 26-28 mars 2025

**LA BONNE GOUVERNANCE DANS
TOUS SES ETATS ET FORMES**

Tome 2

- Gouvernance et Genre
- Gouvernance politique
- Gouvernance universitaire

Revue du Programme Thématique de Recherche du CAMES (PTRC)
Gouvernance et Développement

PRÉSENTATION DE LA REVUE

La Revue Gouvernance et Développement est une revue du Programme Thématique de Recherche du CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES) (PTRC) Gouvernance et Développement (GD). Le PTRC-GD a été créé, avec onze (11) autres PTRC, à l'issue de la 30^{ème} session du Conseil des Ministres du CAMES, tenue à Cotonou au Bénin en 2013. Sa principale mission est d'identifier les défis liés à la Gouvernance et de proposer des pistes de solutions en vue du Développement de nos Etats. La revue est pluridisciplinaire et s'ouvre à toutes les disciplines traitant de la thématique de la Gouvernance et du Développement dans toutes ses dimensions.

Éditeur

CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAMES).
01 BP 134 OUAGADOUGOU 01 (BURKINA FASO)

Tél. : (226) 50 36 81 46 – (226) 72 80 74 34

Fax : (226) 50 36 85 73

Email : cames@bf.refer.org

Site web : www.lecames.org

Indexation et Référencement dans des Moteurs de recherche



Impact Factor. SJIF 2025: 6.993

SJIF: <https://sjifactor.com/passport.php?id=23550>

HAL: <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/777120>

Mir@bel: <https://reseau-mirabel.info/revue/19860/Revue-Gouvernance-et-Developpement-RGD>

CONTEXTE ET OBJECTIF

L'idée de création d'une revue scientifique au sein du PTRC-GD remonte à la 4^{ème} édition des Journées scientifiques du CAMES (JSDC), tenue du 02 au 05 décembre 2019 à Ouidah (Benin), sur le thème « **Valorisation des résultats de la recherche et leur modèle économique** ».

En mettant l'accent sur l'importance de la recherche scientifique et ses impacts sociétaux, ainsi que sur la valorisation de la formation, de la recherche et de l'innovation, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur mettait ainsi en mission les Programmes Thématiques de Recherche (PTRC) pour relever ces défis. À l'issue des 5^{ème} journées scientifiques du CAMES, tenue du 06 au 09 décembre 2021 à Dakar (Sénégal), le projet de création de la revue du PTRC-GD fut piloté par Dr Sanaliou Kamagate (Maître de Conférences de Géographie, CAMES). C'est dans ce contexte et suite aux travaux du bureau du PTRC-GD, alors restructuré, que la Revue scientifique du PTRC-GD a vu le jour en mars 2024.

L'objectif de cette revue semestrielle et pluridisciplinaire est de valoriser les recherches en lien avec les axes de compétences du PTRC-GD.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

1. **Henri BAH**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie, Ethique, Philosophie Politique et sociale.
2. **Doh Ludovic FIE**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie de l'art et de la culture
3. **José Edgard GNELE**, PT, Université de Parkou – Géographie et aménagement du territoire
4. **Emile Brou KOFFI**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
5. **Lazare Marcellin POAME**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie ancienne, Biotique
6. **Gbotta TAYORO**, PT, Université Félix Houphouët Boigny, Philosophie (éthique, morale et politique)
7. **Chabi Imorou AZIZOU**, MC, Université d'Abomey-Calavi, Sociologie politique
8. **Eric Damien BIYOGHE BI ELLA**, MC, IRST/CANAREST, Histoire
9. **Ladji BAMBA**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Criminologie (sociologie criminelle)
10. **Annie BEKA BEKA**, MC, École Normale Supérieure du Gabon, Géographie urbaine
11. **Emmanuelle NGUEMAMINKO**, MC, ENS Libreville, Sociologie
12. **Pamphile BIYOGHÉ**, MC, École Normale Supérieure du Gabon, Philosophie morale et politique
13. **N'guessan Séraphin BOHOUSSOU**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
14. **Rodrigue Paulin BONANE**, MR, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso, Philosophie
15. **Lawali DAMBO**, PT, Université Abdou-Moumouni, Géographie rurale
16. **Koffi Messan Litinmé MOLLEY**, MC, Université de Kara, Lettres Modernes
17. **Abou DIABAGATE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
18. **Kouadio Victorien EKPO**, MC, Université Alassane Ouattara, Bioéthique
19. **Yentougle MOUTORE**, MC, Université de Kara, Sociologie
20. **Gbalawoulou Dali DALAGOU**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie
21. **Armand Josué DJAH**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine
22. **Kouadio Victorien EKPO**, M.C, Université Alassane Ouattara, Philosophie pratique - Ethique-Technique-Société
23. **Nambou Agnès Benedicta GNAMMON**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique
24. **Florent GOHOUROU**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie de la population
25. **Didier-Charles GOUAMENE**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Géographie urbaine
26. **Emile Nounagnon HOUNGBO**, MC, Université Nationale d'Agriculture, Géographie de l'environnement
27. **Azizou Chabi IMOROU**, MC, Université d'Abomey-Calavi, Sociologie politique
28. **Sanaliou KAMAGATE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie (Espaces, Sociétés, Aménagements)
29. **Bèbè KAMBIRE**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie de l'environnement
30. **Eric Inespéré KOFFI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale
31. **Yéboué Stéphane Koissy KOFFI**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie et aménagement.
32. **Mahamoudou KONATÉ**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Philosophie des sciences physiques
33. **Zakariyao KOUMOI**, MC, Université de Kara, Géographie
34. **N'guessan Gilbert KOUASSI**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
35. **Amenan KOUASSI-KOFFI Micheline**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie de la population
36. **Nakpane LABANTE**, PT, Université de KARA, Histoire contemporaine
37. **Agnélé LASSEY**, MC, Université de Lomé, Histoire contemporaine
38. **Gnazegbo Hilaire MAZOU**, MC, Université Alassane Ouattara, Anthropologie et sociologie de la santé
39. **Gérard-Marie MESSINA**, MC, Université de Buea, Sémiologie politique
40. **Abdourahmane Mbade SENE**, MC, Université Assane-Seck de Ziguinchor, Aménagement du territoire
41. **Jean Jacques SERI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Histoire Contemporaine
42. **Minimalo Alice SOME /SOMDA**, MR, Institut des Sciences des Sociétés du Burkina Faso, Philosophie morale et politique
43. **Zananihi Florian Joël TCHEHI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Sociologie économique
44. **Bilakani TONYEME**, MC, Université de Lomé, Philosophie et Éducation

45. **Abdourazakou ALASSANE**, MC, Université de Lomé, Géographie
46. **Mamoutou TOURE**, PT, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine
47. **Porna Idriss TRAORÉ**, MC, Université Félix Houphouët Boigny, Géographie urbaine/Urbanisme
48. **Hamany Broux de Ismaël KOFFI**, MC, Université Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie
49. **Aka NIAMKEY**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication
50. **Pascal Dieudonné ROY-EMMA**, MC, Université Alassane Ouattara, Métaphysique et Histoire de la Philosophie.
51. **Débégoun Marcelline SORO**, MC, Université Alassane Ouattara, Sociologie.
52. **Effoh Clement EHORA**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes, Roman africain.
53. **Assanti Olivier KOUASSI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie.
54. **Bantchin NAPAKOU**, MC, Université de Lomé, Philosophie
55. **Jean-Jacques SERI**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Histoire.
56. **Kain Arsène BLE**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes.
57. **Amani Albert NIANGUI**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie
58. **Steeve ELLA**, MC, ENS Libreville, Philosophie
59. **Marie Richard Nicetas ZOUHOULA Bi**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie des transports et échanges commerciaux

COMITÉ ÉDITORIAL

Directeur de publication

Henri BAH: bahhenri@yahoo.fr

Directeur de publication adjoint

Pamphile BIYOGHE: pamphile3@yahoo.fr

Rédacteur en chef

Sanaliou KAMAGATE: ksanaliou@yahoo.fr

Rédacteur en chef adjoint

Totin VODONNON: kmariuso@yahoo.fr

Secrétariat de la revue

Contact WhatsApp: (00225) 0505015975 / (00225) 0757030378

Email : revue.rgd@gmail.com

Secrétaire principale :

Armand Josué DJAH: aj_djah@outlook.fr

Secrétaire principal adjoint:

Moulo Elysée Landry KOUASSI : landrewkoua91@gmail.com

Secrétaire chargée du pôle gouvernance universitaire :

Elza KOGOUNZAMBA: konzamb@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance politique :

Jean Jacques SERI : jeanjacquesser@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance socio-économique :

Vivien MANANGO: ramos2000fr@yahoo.fr

Secrétaire chargé du pôle gouvernance territoriale et environnementale:

Yéboué Stéphane Koissy KOFFI: koyestekoi@gmail.com

Secrétaire chargé du pôle gouvernance hospitalière :

Ekpo Victorien KOUADIO: kouadioekpo@yahoo.fr

Secrétaire chargée du pôle gouvernance et genre :

Agnélé LASSEY: lasseyagnele@yahoo.fr

Chargés du site web pour la mise en ligne des publications (webmaster):

Sanguen KOUAKOU: kouakousanguen@gmail.com

Anderson Kleh TAH : tahandersonkleh@gmail.com

Trésorière :

Affoué Valéry-Aimée TAKI: takiamee@gmail.com

Wave et Orange Money: (+[225](tel:+2250706862722)) 0706862722

COMITÉ DE LECTURE

1. **ADAYE Akoua Asunta**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie rurale;
2. **Gnangoran Alida Thérèse ADOU, MC**, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie urbaine,
3. **ANY Desiré**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
4. **ASSANTIKouassi Olivier**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie (éthique, morale et politique);
5. **ASSOUGBA Kabran Beya Brigitte Epse BOUAKI**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Sociologie Politique;
6. **ASSUE Yao Jean-Aimé**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie (Humaine);
7. **BAMBA Abdoulaye**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Histoire contemporaine
8. **BIYOGHEBIELLA Eric Damien**, MR, IRSH-CENAREST Libréville, Histoire Contemporaine,
9. **BLÉ Kain Arsène**, MC, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes (Roman Africain);
10. **BONANER Rodrigue Paulin**, MR, Institut des Sciences des Sociétés (INSS) de Ouagadougou, Philosophie de l'Éducation;
11. **BRENOUM Kouakou**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie urbaine;
12. **DANDONOU GBO Iléri**, MC, Université de Lomé, Géographie des Transports,
13. **DIABATE Alassane**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Histoire contemporaine
14. **DIARRASSOUBA Bazoumana**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie (humaine);
15. **DJAH Armand Josué**, MC, Université Alassane Ouattara, Géographie urbaine ;
16. **EHORA Effoh Clément**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes;
17. **ELLAKouassi Honoré**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
18. **FIEDoh Ludovic**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie de l'art et de la culture
19. **GNAMMON Nambou Agnès Benedicta**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique;
20. **GONDODi mandé**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie de la population,
21. **KANGA Konan Arsène**, PT, Université Alassane Ouattara, Lettres Modernes (Romain Africain);
22. **KOBENAN Appoh Charlesbor**, MC, Université Felix Houphouët Boigny, Géographie humaine et économique;
23. **KOFFI Brou Emile**, PT, Université Alassane Ouattara, Géographie (humaine);
24. **KOUAHOBI Marcel Silvère**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie (métaphysique et morale),
25. **KOUAKOU Antoine**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie,
26. **KOUASSI Amoin Liliane**, MC, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Communication,
27. **KOUMOIZakariyao**, MC, Université de Kara, Géomatique, Télédétection et SIG,
28. **KRAKouadio Joseph**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie humaine et économique,
29. **MAZOU Gnazabo Hilaire**, PT, Université Alassane Ouattara, Anthropologie et Sociologie de la Santé;
30. **NAPAKOU Bantchin**, MC, Université de Lomé, Philosophie Politique et sociale ;
31. **N'DAKouassi Pekaoh Robert**, MC, Université Jean Lorougnon Guédé, Sociologie du Développement,
32. **N'DRIDiby Cyrille**, PT, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale,
33. **NIAMKEY Aka**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication
34. **OULAI Jean Claude**, PT, Université Alassane Ouattara, Communication,
35. **PRAO Yao N'Grouma Séraphin**, MC, Université Alassane Ouattara, Sciences Économie,
36. **SANOGO Amed Karamoko**, MC, Université Alassane Ouattara, Philosophie politique et sociale ;
37. **SODORÉ Abdoul Aziz**, MC, Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou, Géographie/Aménagement,
38. **KONÉTahirou**, PT, Université Alassane Ouattara, Sciences de l'Information et de la Communication;
39. **ZOUHOULA Bi Marie Richard Nicetas.**, MC, Université Péléforo Gon Coulibaly, Géographie des transports et échanges commerciaux
40. **Pascal Dieudonné ROY-EMMA**, MC, Université Alassane Ouattara, Métaphysique et Histoire de la Philosophie.

NORMES DE RÉDACTION

Les manuscrits soumis pour publication doivent respecter les consignes recommandées par le CAMES (NORCAMES/LSH) adoptées par le CTS/LSH lors de la 38ème session des CCI (Microsoft Word – NORMES ÉDITORIALES.docx (revue-akofena.com). En outre, les manuscrits ne doivent pas dépasser 30.000 caractères (espaces compris). Exceptionnellement, pour certains articles de fond, la rédaction peut admettre des textes au-delà de 30.000 caractères, mais ne dépassant pas 40.000 caractères.

Le texte doit être saisi dans le logiciel Word, police Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. La longueur totale du manuscrit ne doit pas dépasser 15 pages.

Les contributeurs sont invités à respecter les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. En cas de non-respect des normes éditoriales, le manuscrit sera rejeté.

Le Corpus des manuscrits

Les manuscrits doivent être présentés en plusieurs sections, titrées et disposées dans un ordre logique qui en facilite la compréhension.

À l'exception de l'introduction, de la conclusion et de la bibliographie, les différentes articulations d'un article doivent être titrées et numérotées par des chiffres arabes (exemple : 1.; 1.1.; 1.2.; 2.; 2.2.; 2.2.1; 2.2.2.; 3. etc.).

À part le titre général (en majuscule et gras), la hiérarchie du texte est limitée à trois niveaux de titres :

- *Les titres de niveau 1 sont en minuscule, gras, taille 12, espacement avant 12 et après 12.*
- *Les titres de niveau 2 sont en minuscule, gras, italique, taille 12, espacement avant 6 et après 6.*
- *Les titres de niveau 3 sont en minuscule, italique, non gras, taille 12, espacement avant 6 et après 6.*

Le texte doit être justifié avec des marges de 2,5cm. Le style « Normal » sans tabulation doit être appliqué.

L'usage d'un seul espace après le point est obligatoire. Dans le texte, les nombres de « 01 à 10 » doivent être écrits en lettres (exemple : un, cinq, dix); tandis que ceux de 11 et plus, en chiffres (exemple : 11, 20, 250.000).

Les notes de bas de page doivent présenter les références d'information orales, les sources historiques et les notes explicatives numérotées en série continue. L'usage des notes au pied des pages doit être limité autant que possible.

Les passages cités doivent être présentés uniquement en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse 03 lignes, il faut la présenter en retrait, en interligne 1, en romain et en réduisant la taille de police d'un point.

En ce qui concerne les références de citations, elles sont intégrées au texte citant de la façon suivante :

Initiale (s) du prénom ou des prénoms de l'auteur ou des auteurs ; Nom de l'auteur ; Année de publication + le numéro de la page à laquelle l'information a été tirée.

Exemple :

« L'innovation renvoie ainsi à la question de dynamiques, de modernisation, d'évolution, de transformation. En cela, le projet FRAR apparaît comme une innovation majeure dans le système de développement ivoirien. » (S. Kamagate, 2013: 66).

La structure des articles

La structure d'un article doit être conforme aux règles de rédaction scientifique. Tout manuscrit soumis à examen, doit comporter les éléments suivants :

- *Un titre, qui indique clairement le sujet de l'article, rédigé en gras et en majuscule, taille 12 et centré.*
- *Nom(s) (en majuscule) et prénoms d'auteur(s) en minuscule, taille 12.*
- *Institution de rattachement de ou des auteur (s) et E-mail, taille 11.*
- *Un résumé (250 mots maximum) en français et en anglais, police Times New Roman, taille 10, interligne 1,5, sur la première page.*
- *Des mots clés, au nombre de 5 en français et en anglais (keywords).*

Selon que l'article soit une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain, les consignes suivantes sont à observer.

Pour une contribution théorique et fondamentale :

Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approches/méthodes), développement articulé, conclusion, références bibliographiques.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain :

Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

N.B : Toutefois, en raison des spécificités des champs disciplinaires et du caractère pluridisciplinaire de la revue, les articles proposés doivent respecter les exigences internes aux disciplines, à l'instar de la méthode IMRAD pour les lettres, sciences humaines et sociales concernées.

Les illustrations: Tableaux, figures, graphiques, photos, cartes, etc.

Les illustrations sont insérées directement dans le texte avec leurs titres et leurs sources. Les titres doivent être placés en haut, c'est-à-dire au-dessus des illustrations et les sources en bas. Les titres et les sources doivent être centrés sous les illustrations. Chaque illustration doit avoir son propre intitulé : tableau, graphique (courbe, diagramme, histogramme ...), carte et photo. Les photographies doivent avoir une bonne résolution.

Les illustrations sont indexées dans le texte par rappel de leur numéro (tableau 1, figure 1, photo 1, etc.). Elles doivent être bien numérotées en chiffre arabe, de façon séquentielle, dans l'ordre de leur apparition dans le texte. Les titres des illustrations sont portés en haut (engras et en taille 12) et centrés ; tandis que les sources/auteurs sont en bas (taille 10).

Les illustrations doivent être de très bonne qualité afin de permettre une bonne reproduction. Elles doivent être lisibles à l'impression avec une bonne résolution (de l'ordre de 200 à 300 dpi). Au moment de la réduction de l'image originelle (photo par exemple), il faut veiller à la conservation des dimensions (hauteur et largeur).

La revue décline toute responsabilité dans la publication des ressources iconographiques. Il appartient à l'auteur d'un article de prendre les dispositions nécessaires à l'obtention du droit de reproduction ou de représentation physique et dématérialisées dans ce sens.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques ne concernent que les références des documents cités dans le texte. Elles sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Les éléments de la référence bibliographique sont présentés comme suit: nom et prénom (s) de l'auteur, année de publication, titre, lieu de publication, éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

- *Dans la zone titre, le titre d'un article est généralement présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique.*
- *Dans la zone éditeur, indiquer la maison d'édition (pour un ouvrage), le nom et le numéro/volume de la revue (pour un article).*
- *Dans la zone page, mentionner les numéros de la première et de la dernière page pour les articles ; le nombre de pages pour les livres.*
- *Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex: 2^{de} éd.).*

Pour les chapitres tirés d'un ouvrage collectif : nom, prénoms de ou des auteurs, année, titre du chapitre, nom (majuscule), prénom (s) minuscule du directeur de l'ouvrage, titre de l'ouvrage, lieu d'édition, éditeur, nombre de pages.

Pour les sources sur internet : indiquer le nom du site, [en ligne] adresse URL, date de mise en ligne (facultative) et date de consultation.

Exemples de références bibliographiques

Livre (un auteur) : HAUHOUOT Asseypo Antoine, 2002, Développement, aménagement régionalisation en Côte d'Ivoire, Abidjan, EDUCI, 364p.

Livre (plus d'un auteur) : PETER Hochet, SOURWEMA Salam, YATTA François, SAWAGOGO Antoine, OUEDRAOGO Mahamadou, 2014, le livre blanc de la décentralisation financière dans l'espace UEMOA, Burkina Faso, Laboratoire Citoyennetés, 73 p.

Thèse : GBAYORO Bomisso Gilles, 2016, Politique municipale et développement urbain, le cas des communes de Bondoukou, de Daloa et de Grand-Lahou, thèse unique de doctorat en géographie, Abidjan (Côte d'Ivoire), Université de Cocody, 320 p.

Article de revue : KAMAGATE Sanaliou, 2013, « Analyse de la diffusion du projet FRAR dans l'espace Rural ivoirien : cas du district du Zanzan », Revue de Géographie Tropicale et d'Environnement, n°2, EDUCI-Abidjan, pp65-77.

Article électronique : Fonds Mondial pour le Développement des Villes, 2014, renforcer les recettes locales pour financer le développement urbain en Afrique, [en ligne] (page consultée le 15/07/2018) www.resolutionsfundcities.fmt.net.

N.B :

Dans le corps du texte, les références doivent être mentionnées de la manière suivante : Initiale du prénom de l'auteur (ou initiales des prénoms des auteurs); Nom de l'auteur (ou Noms des auteurs), année et page (ex.: A. Guézéré, 2013, p. 59 ou A. Kobenan, K. Brénoum et K. Atta, 2017, p. 189).

Pour les articles ou ouvrages collectifs de plus de trois auteurs, noter l'initiale du prénom du premier auteur, suivie de son nom, puis de la mention et "al." (A. Coulibaly et al., 2018, p. 151).

SOMMAIRE

GOVERNANCE UNIVERSITAIRE ET VIOLENCES DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES DE CÔTE D'IVOIRE

KOUAME Konan Simon1-15

LE RESPECT DE LA MORALE POUR UNE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE ACCEPTABLE

ANGORA N'gouan Yah Pauline épouse ASSAMOI16- 25

IMPACT DES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION ET PERFORMANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES : ÉTUDE DANS LES LYCÉES LA LIBERTÉ, LA PAIX ET FORT LAMY DE N'DJAMÉNA

ABAKAR Ousmane Abdallah26- 40

GOVERNANCE UNIVERSITAIRE ET CRISE DU DÉVELOPPEMENT EN AFRIQUE : LE CAS DU CAMEROUN

AMOUGOU AFOUBOU Anselme Armand41- 54

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA POLITIQUE DES QUOTAS EN COLOMBIE : VERITABLE INCLUSION RACIALE

ANDOU Weinpanga Aboudoulaye, BIAOU Chambi Biaou Edouard.....55-72

LES MÉDERSAS DE TOMBOUCTOU : RESSORTS ET DYNAMIQUES D'UNE AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE SOUS LES ASKIA (1492-1591)

DÉDÉ Jean Charles73-92

PROBLÉMATIQUE DU CHEVAUCHEMENT DES ANNÉES ACADÉMIQUES DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES AU BURKINA FASO : CAS DE L'UNIVERSITÉ JOSEPH KI- ZERBO

SANKARA Yassia93-114

LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE ET DIFFICULTÉS D'INSERTION DES DIPLÔMÉS DE DOCTORAT EN CÔTE D'IVOIRE

Robert Lorimer ZOUKPÉ115-128

INSTITUTIONNALISATION DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE Â L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ ET IMPLICATIONS

BAGAN Dègnon129-151

LA COMMUNICATION AU SERVICE DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE : VERS UN MODÈLE DE GESTION TRANSPARENTE ET PARTICIPATIVE DES INSTITUTIONS ACADÉMIQUES / THE ROLE OF

COMMUNICATION IN UNIVERSITY GOVERNANCE: TOWARDS A TRANSPARENT AND PARTICIPATORY MANAGEMENT MODEL FOR ACADEMIC INSTITUTIONS	
DOFFOU N'Cho François	152-166
LA RESPONSABILITÉ CITOYENNE DANS L'ENRACINEMENT DE LA DÉMOCRATIE EN AFRIQUE	
BONANÉ Rodrigue Paulin	167-184
L'ABSOLUTISME POLITIQUE HOBBSIEN : UNE ACTUALISATION DE LA SOUVERAINETÉ TOTALE GAGE DE PAIX ET DE STABILITÉ SOCIALE EN AFRIQUE	
KOUASSI Amenan Madeleine épouse Ekra	185-199
L'HOMME FORT ET LES INSTITUTIONS FORTES EN AFRIQUE	
Youssef DIARRASSOUBA	200-209
GOVERNANCE POLITIQUE ET SÉPARATION DES POUVOIRS : POUR UNE CONSOLIDATION DE LA DÉMOCRATIE DANS LES ÉTATS AFRICAINS	
KOFFI Éric Inespéré	210-229
INSURRECTION POPULAIRE DE 2014 AU BURKINA FASO : PROBLEMATISATION D'UN APPAREIL D'ÉTAT ET CONSTRUCTION DE L'INSTABILITE SOCIOPOLITIQUE	
ZERBO Armel Tiessouma Théodore	230-247
LES SUBSTRATS ÉTHIQUES D'UNE DURABILITÉ ÉCO-CITOYENNE ET POLITIQUE	
Moulo Elysée KOUASSI	248-261
BETWEEN TWO WORLDS: AFRICAN CULTURAL IDENTITY AND THE IMMIGRANT EXPERIENCE IN JANE IGHARO'S <i>TIES THAT TETHER</i> ADAMA Kangni	262-275
<i>GOVERNANCE POLITIQUE ET CONFIANCE DANS LES INSTITUTIONS POLITIQUES EN EUROPE ET EN AFRIQUE</i>	
Koffi Améssou ADABA et Leonie RosaBACK	276-301
L'AFRIQUE DANS LA GOUVERNANCE CLIMATIQUE MONDIALE : LES ENJEUX DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACCORD DE PARIS POUR L'AFRIQUE	
ALKARAKPEY Méyssouun	302-317

LA DÉMOCRATIE À L'ÉPREUVE DU NÉO-CONSTITUTIONNALISME EN AFRIQUE : POUR UN HUMANISME JURIDIQUE	
AMEWU Yawo Agbéko	318-331
DÉVELOPPEMENT POLITIQUE EN AFRIQUE ET RÉSEAUX SOCIAUX : ENTRE DÉMOCRATIE ET DICTATURE	
AMOIKON Guy Roland	332-346
LA PAIX ET LA SECURITE EN AFRIQUE AU PRISME DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE AU XXIE SIECLE	
ATTATI Afi	347-367
EFFET DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE SUR LA CROISSANCE ECONOMIQUE DANS LES ÉTATS MEMBRES DU CAMES	
BAYILI Piman Alain-Raphaël	368-390
CONTRIBUTION DE L'ÉLITE ET LA CHEFFERIE TRADITIONNELLE DE DANKPEN DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE TOGOLAISE DE 1924 à 1994	
Mabi BINDITI	391-407
REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION PUBLIQUE DE LA PRÉVENTION DU TERRORISME EN CÔTE D'IVOIRE	
COULIBALY Sinourou Aminata, BAMBA Sidiki	407-424
DYNAMIQUES SOCIO-CULTURELLES ET LEURS IMPLICATIONS CRIMINOGENES DANS LA GOUVERNANCE TRADITIONNELLE À LOPOU	
ESSOH Lohoues Olivier	425-444
LA GOUVERNANCE PUBLIQUE ET L'OBJECTIF DE PERFORMANCE AU SENEGAL	
FAYE Seynabou	445-460
LA DECHEANCE DE LA NATIONALITE NIGERIENNE COMME REPONSE DU CNSP AUX PERSONNES EN INTELLIGENCE AVEC LE TERROSISME ET	
ACTIVITES ASSIMILEES	
HAROUNA ZAKARI Ibrahim	461-478
GOUVERNANCE POLITIQUE AU SEIN DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES DE LA RÉGION DE L'EST DU BURKINA FASO LE SOUS PRISME DES RIVALITÉS DES ARISTOCRATIES	
LOMPO Miyemba	479-495

REPENSER L'ÉCOLE EN AFRIQUE POUR UN DÉVELOPPEMENT ENDOGÈNE MAKPADJO Madoye, Pr ALOSSE Dotsé Charles-Grégoire	496-509
« DU KOUNABELISME A L'ELONISME » : VERS UN PROJET DE DIPLOMATIE INTERCULTURELLE AU GABON ? NGUEMA MINKO Emmanuelle.....	510-531
DIALOGUE ENTRE INSTITUTIONS ÉTATIQUES ET SOCIÉTÉ CIVILE : POUR UNE GOUVERNANCE DE CO- RESPONSABILITÉ EN AFRIQUE OUATTARA Baba Hamed	532-545
LES TYPES DE CHEFFERIES DANS LA SOCIÉTÉ VIÉWO DU XVIIIÈ À LA FIN DU XVIIIÈ SIÈCLE OUATTARA Harouna	546-560
INFLUENCES DES INSTITUTIONS RELIGIEUSES DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE MALAGASY, CAS DES ELECTIONS 2023 –2024 RANDRIAMIARANTSOA Germain Thierry	561-579
SPINOZA OU LA DÉCONSTRUCTION DES MORALES INSTITUÉES : LECTURE CRITIQUE DE L'ÉTHIQUE SPINOZA OR THE DECONSTRUCTION OF INSTITUTED MORALITY: A CRITICAL READING OF THE ETHICS SAMA François	580-595
LA GOUVERNANCE POLITIQUE CHEZ PLATON : ENTRE UTOPIE ET DÉFIS CONTEMPORAINS SANOGO Amed Karamoko	596-610
L'AFRIQUE : LA "MAISON DE KHALIL" OU LE TERRAIN DE JEU DES AUTRES SILUE Nahoua Karim.....	611-628
RELATIONS COMPLEXES ENTRE LA GOUVERNANCE POLITIQUE ET LE CERCLE DES SAVANTS SOUMANA Seydou, MOUSSA IBRAH Maman Moutari	629- 644
GOUVERNANCE SCOLAIRE AU TOGO : LA QUESTION DES ASSISES INSTITUTIONNELLES ET DE LA LÉGITIMITÉ DE L'ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION YABOURI Namiyate.....	645-662
LES ÉTATS AFRICAINS À L'ÉPREUVE DE LA GOUVERNANCE DÉMOCRATIQUE / AFRICAN STATE FACING CHALLENGE OF DEMOCRATIC GOVERNANCE ZÉKPA Apoté Bernardin Michel.....	663-680

PROCESSUS DÉMOCRATIQUE AU NIGER : DE L'INDÉPENDANCE À NOS JOURS	
AMADOU ABDOULAH I Oumar Amadou	681-701
LES DROITS DE L'HOMME EN CONTEXTE AFRICA I N : DU PRÊT-À-PORTER CONCEPTUEL À RÉINVENTER CULTURELLEMENT	
NIANGUI Amani Albert.....	702-719
LES HÉROS DES CONTES IVOIRIENS FACE AUX DÉFIS CONTEMPORAINS DE LA GOUVERNANCE	
BROU Brou Séraphin	720-736
LES PÉRILS SUR LA PROLIFÉRATION DES ARMES : POUR S'ÉVEILLER AU SOPHISME POLITIQUE DES PUISSANCES NUCLÉAIRES AVEC MACHIAVEL !	
PLÉHIA Séa Frédéric	737-753
REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA BONNE GOUVERNANCE CHEZ LES HABITANTS DE LA COMMUNE URBAINE DE KINDIA	
KANTAMBADOUNO Gnouma Daniel.....	754-765
LE PROCESSUS DE DEMOCRATISATION AU TOGO : DE LA SIGNATURE DE L'ACCORD –CADRE A L'ACCORD POLITIQUE GLOBAL (APG) (1999- 2006)	
ADIKOU Missiagbéto	766-786
DIALECTIQUE RECONNAISSANCE-REDISTRIBUTION DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE EN AFRIQUE	
ADOUGBOUROU Mohamadou et AMEWU Yawo Agbéko	787-803
GOUVERNER SANS TRAHIR : LE DEF I ETHIQUE DU PACTE D'AVENIR COMMUN	
AZAB À BOTO Lydie Christiane	804-818
ANALYSE SOCIO-ANTHROPOLOGIQUE DES POLITIQUES PUBLIQUES DE GOUVERNANCE DE L'EAU POTABLE EN MILIEU RURAL DANS LA COMMUNE DE ZÈ AU BÉNIN	
BELLO Afissou.....	819-835
LA RÉCURRENCE DES DIALOGUES POLITIQUES AU GABON, UNE TRADITION INSTITUTIONNALISÉE POUR AMÉLIORER LA GOUVERNANCE ÉLECTORALE (DE 1994 À NOS JOURS)	
BIYOGHE BI ELLA Eric Damien	836-851
LITTÉRATURE ET GOUVERNANCE ENVIRONNEMENTALE : UNE ANALYSE ÉCOSÉMIOTIQUE DES PIÈCES THÉÂTRALES <i>LES BÉNÉVOLES</i>¹ ET <i>LE MAL DE TERRE</i>² D'HENRI DJOMBO	
Eulalie Patricia ESSOMBA.....	852-864

L'ÉDUCATION, PILIER DE LA GOUVERNANCE POLITIQUE : LE MODÈLE PLATONICIEN POUR LA TRANSFORMATION DE L'AFRIQUE	
GALA Bi Gooré Marcellin.....	865-881
LE JUGE CONSTITUTIONNEL ET LES CRISES POLITIQUES DANS LES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE DE L'OUEST	
Dr KAMATE Ismaël.....	882-900
KARL MARX ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA BONNE GOUVERNANCE EN AFRIQUE	
Konan Chekinaël KONAN.....	901-918
L'AFRIQUE ET LE DÉSENCHANTEMENT DÉMOCRATIQUE	
KONE Seydou.....	919-932
YAMOUSSOUKRO, SYMBOLE DE PAIX, À L'ÉPREUVE DES CRISES SOCIOPOLITIQUES EN CÔTE D'IVOIRE : 2002-2020	
KOUADIO Kouakou Didié.....	933-948
LA CYBERDÉMOCRATIE COMME GAGE DE BONNE GOUVERNANCE AU GABON : LA PLATEFORME <i>MBÔVA</i> À L'ÉPREUVE DU ROUSSEAUISME	
METOGO M'OBOUNOU ASSOUMOU Christ.....	949-960
GOUVERNANCE POLITIQUE ET GENRE EN AFRIQUE	
SOME/SOMDA Minimalo Alice.....	961-977
CULTURE DE L'ALTERNANCE POLITIQUE EN AFRIQUE : ENJEUX ET DÉFIS	
TAKI Affoué Valéry-Aimée.....	978-990
LES MÉCANISMES DE GARANTIE DE LA MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES DU RÉGIONALISME CONSTITUTIONNEL AFRICAIN, UN REMPART POUR UNE ASSISE DÉMOCRATIQUE SUR LE CONTINENT ?	
TEKETA Afi Maba.....	991-1009
ORCHESTRATION DE LA <i>PARRÊSIA</i> ET RÉALISATION DE LA BONNE GOUVERNANCE POLITIQUE	
YAO Akpolé Koffi Daniel.....	1010-1022
GOUVERNANCE INCLUSIVE ET VIE FAMILIALE : CAS DU GABON	
Clarisse Maryse MIMBUIH M'ELLA.....	1023-1037
LES NOUVELLES PROBLÉMATIQUES DU GENRE, UNE NON- RÉVOLUTION SELON LA RÉINTERPRÉTATION DE CERTAINES MYTHOLOGIES	

COSMOGONIQUES

TOUKO Arinte.....1038-1050

GOVERNANCE LOCALE ET PRISE DE DÉCISIONS EN PAYS SÉNOUFO (KORHOGO)/CÔTE D'IVOIRE ABOUTOU

Akpassou Isabelle et KOUAKOU Bah Isaac 1051-1070

DROITS COUTUMIERS ET LOIS MODERNES : UNE RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE SUR LES FEMMES ET LA GOUVERNANCE FONCIÈRE EN CÔTE D'IVOIRE

ASSAHON Ahou Anne-Nadège..... 1071-1088

LES FEMMES DANS LA GOUVERNANCE POLITIQUE AU BURKINA FASO : INVISIBLES OU INVISIBILISÉES ?

DAH Nibaoué Édith..... 1089-1101

STRATÉGIES D'AUTONOMISATION ÉCONOMIQUE ET RÉSILIENCE DES FEMMES VICTIMES DE VIOLENCES CONJUGALES À BOUAKÉ : UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE INTÉGRÉE

Alain Messoun ESSOI 1102-1123

FEMME ET POLITIQUE EN AFRIQUE AU PRISME DE LA PENSÉE FÉMINISTE DE PLATON : VERS UNE RÉVISION DES RÔLES DU GENRE

KOUASSI N'Goh Thomas 1124-1137

APPROCHE GENRE DANS LES STRUCTURES POLITIQUES EN FRANCE ET EN AFRIQUE FRANCOPHONE : ETATS DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Joëlle Fabiola NSA NDO.....1138-1156

« ACCES DES FEMMES MALGACHES A LA PROPRIETE FONCIERE »

SAMBO Jean Jonasy Fils 1157-1184

DEFIS DU DEVELOPPEMENT HUMAIN FACE AUX INEGALITES DE GENRE AU NIGER

YAHAYA IBRAHIM Maman Mourtala.....1185-1203

GOVERNANCE DE LA SECURITE ALIMENTAIRE AU MALI : DEFIS ET OPPORTUNITES

DIALLO Fousseny1204-1231

AVICULTURE ET AUTONOMISATION DE LA FEMME DANS UN CONTEXTE DE PRESSION FONCIÈRE DANS LE DÉPARTEMENT DE BOUAKÉ

*Kouame Frédéric N'DRI, Kobenan Christian Venance KOUASSI, Kone Ferdinand
N'GOMORY et Dhédé Paul Éric KOUAME*1232-249

**LE GENRE À L'ÉPREUVE DES PARADIGMES SOCIOLOGIQUES DU SIÈCLE :
QUE SIGNIFIE « ÊTRE HOMME OU FEMME » AUJOURD'HUI ?**

ABALO Mieso1250-1264

**LA FÉMINISATION DU POUVOIR POLITIQUE AU TOGO : QUEL IMPACT SUR
LE MAINSTREAMING DU GENRE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES ?**

BAMAZE N'GANI Essozimina1265-1281

Gouvernance universitaire

INSTITUTIONNALISATION DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE ÂL'UNIVERSITÉ DE LOMÉ ET IMPLICATIONS

Nom et prénoms : BAGAN Dègnon, Maître Assistant

Institution : Université de Lomé, Lomé, Togo

Discipline / Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation / Pédagogie

Résumé

La gestion pédagogique est un noyau important dans la gouvernance universitaire, dans la mesure où elle institue et influence la dynamique des pratiques professionnelles en enseignement, impacte les choix éducatifs et de formation et leur mise en œuvre, exige la culture de l'excellence et de l'innovation pédagogique. Elle exige également de bien comprendre les besoins des étudiants et de soutenir les enseignants dans leur développement professionnel en enseignement. Quel est le niveau d'institutionnalisation de la gestion pédagogique à l'université de Lomé ? Quelles en sont les implications par rapport aux pratiques et activités pédagogiques ? Les activités pédagogiques, reflet des pratiques enseignantes, gagnent en pertinence quand elles ont nourries d'innovations. Les innovations pédagogiques elles-mêmes sont dépendantes du développement professionnel des enseignants qui est souvent tributaire des caractéristiques de l'institution universitaire. À travers la dynamique de la professionnalisation de Ph. Perrenoud (2010), cette recherche explore la gestion pédagogique, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'Université de Lomé. Sur la base d'observations participantes et d'une analyse documentaire, elle cherche à montrer que les insuffisances pédagogiques des enseignants sont les conséquences de la gestion pédagogique et une source probable des démotivations chez les étudiants.

Mots-clés : gestion pédagogique, activités pédagogiques, innovations pédagogiques, professionnalisation, université de Lomé.

Title: INSTITUTIONALIZATION OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY OF LOMÉ AND IMPLICATIONS

Abstract

Educational management is a core element in university governance, as it establishes and influences the dynamics of professional practices in teaching, impacts educational and training choices and their implementation, and requires a culture of excellence and pedagogical innovation. It also requires a good understanding of student needs and support for teachers in their professional development in teaching. What is the level of institutionalization of educational management at the University of Lomé? What are its implications for teaching practices and activities? Pedagogical activities, which reflect teaching practices,

gain relevance when they are fueled by innovations. Pedagogical innovations themselves are dependent on the professional development of teachers, which is often linked to the characteristics of the university institution. Through the dynamic of professionalization by Ph. Perrenoud (2010), this research explores pedagogical management, teaching and learning practices at the University of Lomé. Based on participant observations and documentary analysis, it seeks to demonstrate that the pedagogical shortcomings of teachers are the consequences of pedagogical management and a likely source of demotivation among students.

Keywords : educational management, educational activities, educational innovations, professionalization, University of Lomé.

Introduction

La gestion pédagogique est un noyau important dans la gouvernance universitaire, dans la mesure où elle institue et influence la dynamique des pratiques professionnelles en enseignement, impacte les choix éducatifs et de formation et leur mise en œuvre, exige la culture de l'excellence et de l'innovation pédagogique. En effet, outre la recherche et les productions scientifiques, l'université est censée prendre une part considérable dans la qualité des formations et enseignements qu'elle donne pour une meilleure insertion sociale et professionnelle des étudiants. À l'Université de Lomé, comme dans des institutions similaires au Togo et ailleurs, les enseignants-chercheurs, les mieux concernés par cette mission, ont peu de place pour leur formation à la formation tant dans sa modalité initiale que continue ou continuée. Cette situation interpelle sur le fonctionnement des structures en charge de la gestion pédagogique et questionne l'articulation de leurs diverses missions, de même que les caractéristiques, fonctions et rôles des acteurs en lien avec leurs différents domaines d'intervention. La présente contribution aborde, d'abord dans le cadre contextuel et théorique de la recherche, la problématique de la gestion pédagogique à l'Université de Lomé. Elle trace, ensuite, le cadre méthodologique de la recherche et présente, enfin, les résultats et la discussion.

1. Cadre contextuel et théorique de la recherche

L'Université de Lomé, outre ses ambitions de créer un cadre de recherche pour le développement, s'est fixé, comme objectif, « la formation des cadres suffisamment qualifiés pour entretenir et gérer les structures sociales, économiques et culturelles du pays » (UB, 2001, p. 7). Dans le souci d'atteindre son objectif et ses ambitions, l'institution a mis en place, d'abord des formations classiques fortement inspirées des modèles français durant ses premières années ; ensuite les préoccupations pour les formations professionnelles l'ont amenée à créer des filières professionnalisantes, notamment dans le domaine de l'éducation, de l'administration, de la gestion, de l'agronomie et de la santé. Pour la gestion des formations, des

structures de gestion pédagogique, hormis l'administration, ont été mises en place, notamment le vice-rectorat, aujourd'hui vice-présidence chargée des affaires académiques, la Commission scientifique et pédagogique, la Direction des affaires académiques et de la scolarité, les vicedoyens et vice-directeurs, les chefs des départements.

Le désir des autorités d'ouvrir l'Université de Lomé au monde à travers l'adoption des standards internationaux l'a engagée dans la réforme LMD avec la création, en 2004, de la commission LMD ayant pour mission principale de piloter la réforme LMD et l'entrée de l'institution, en 2005, dans le processus de réforme. Il s'agit d'un processus de modernisation de la formation qui a impacté le système de formation universitaire et induit la restructuration des champs disciplinaires en domaines de formation, du temps universitaire, des offres de formation, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, de l'administration et de la gestion des flux d'étudiants, etc. (PSD-UL, 2015-2020). Il y a eu également la mise en place des standards LMD : l'architecture en trois grades, la semestrialisation (Harmattan et Mousson) des enseignements, examens et résultats, l'organisation des contenus en Unités d'enseignement (UE) assorties de crédits, la capitalisation des crédits sans compensation jusqu'en 2015. Ces mutations ont favorisé des avancées au plan pédagogique, en particulier en matière de gestion pédagogique. Ainsi, avec la mise en œuvre de la réforme LMD, les structures de gestion pédagogique ont été complétées par des postes de responsables de domaines et parcours ; de responsables et membres des Cellules d'information pédagogique (CIP).

La lecture des textes fondamentaux de l'Université de Lomé (UL) montre que, hormis l'orientation de la politique en matière de pédagogie et la définition des objectifs scientifiques et pédagogiques globaux, la réflexion sur la réforme LMD et sa mise en œuvre, la gestion des domaines de formation, les missions des différentes structures mises en place couvrent tout le processus pédagogique, notamment :

- l'élaboration des offres de formation, la coordination des activités d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages ;
- l'information des étudiants, leurs inscriptions et leurs certifications ;
- la dotation en personnel enseignant, sa qualification et la qualité des enseignements (UL, 2019).

Il s'agit de missions conçues pour installer une réelle dynamique pédagogique au travers de leurs articulations diverses, mesurables dans l'accomplissement des rôles et tâches effectués par

les différentes structures. Toutefois, plusieurs dysfonctionnements ont marqué le parcours pédagogique de l'Université de Lomé, notamment depuis l'adoption des standards internationaux du LMD en 2005. En effet, jusqu'en 2015, le calendrier universitaire était instable, de même que l'offre de formation ; il y avait des difficultés dans le suivi des étudiants, de même que des difficultés à les certifier en temps voulu (PSD-UL, 2015-2020). Aujourd'hui, le calendrier et l'offre de formation sont relativement stables. Mais les problèmes de suivi et de certification des étudiants demeurent et sont aggravés par des ratios enseignant/apprenants élevés, incluant des variabilités selon les établissements ou structures de formation.

Nos observations et notre vécu appuyés par la littérature (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025 ; D. Bagan, 2022 ; D. Bagan, 2016 ; PSD-UL, 2015-2020 ; PSD-UL, 2020-2025) révèlent de grandes faiblesses matérielles et logistiques. Des laboratoires à la faculté de sciences n'ont pas de réactifs, ce qui fait que des étudiants en fin de cycle licence attendent deux à trois années supplémentaires pour compléter leurs cursus avec des travaux pratiques. Des écoles d'ingénieurs n'ont pas suffisamment de matières d'œuvre et des machines ne sont pas en bon état. Des filières de langues (anglaise, ibérique, allemande), depuis plus d'une décennie, n'ont pas de laboratoire de langue. Ces faiblesses sont régulièrement relevées par les enseignants et responsables de structures lors des rencontres administratives et pédagogiques. Les enseignants ne sont pas formés dans un parcours initial et les formations continues n'aboutissent pas à des transferts avérés en situations de classes ou dans la préparation et la conduite des cours. Des enseignements n'ont pas d'objectifs ou ceux-ci sont mal définis ; il n'y a pas de syllabus dûment élaborés pour certains enseignements ; des ressources proposées aux apprenants ne sont pas didactisées et les consignes ne sont pas explicites pour permettre aux apprenants de faire des activités et des apprentissages véritables. Dans cette situation, les apprenants sont souvent absents, quels que soient l'établissement et les parcours de formation, même dans les écoles et instituts. Ce qui ne donne pas de bons résultats aux évaluations. En plus, il n'existe presque pas de système d'orientation scolaire (et professionnelle) institué à l'Université de Lomé. L'orientation consiste essentiellement à faire faire un triple choix aux étudiants et à les diriger vers les filières et parcours avec lesquels les matières où ils ont de bonnes notes marquent le plus d'adéquation. Toutefois, le désaccord de certains étudiants sur l'affectation de parcours qu'ils ont subie amène à discuter avec eux de leurs projets professionnels, de leurs motivations, envies et craintes avant de les rediriger. Il en est de même d'un nombre très réduit d'étudiants qui s'adressent initialement au service d'orientation de la DAAS avant de faire leurs choix. La

conséquence en est qu'une portion considérable d'étudiants ne s'adaptent pas à leurs parcours et se caractérisent par des absences, voire des abandons.

Ainsi, la dynamique pédagogique perçue dans la mise en place des structures et leurs missions peine à devenir une réalité. Ce qui laisse penser à des insuffisances dans l'articulation des missions, rôles et tâches des différentes structures et fait apparaître un problème de gestion pédagogique dans le fonctionnement de l'Université de Lomé ; ce qui affecte les pratiques pédagogiques et leurs résultats. Quel est, dans le contexte tel que présenté, le niveau d'institutionnalisation de la gestion pédagogique à l'université de Lomé ? Quelles en sont les implications par rapport aux pratiques et activités pédagogiques ?

J-F. Dortier (2013) écrit que Durkheim, dans *Les Règles de la méthode sociologique*, définit les institutions comme « toutes les croyances et tous les modes de conduites institués par la collectivité » (p.186), et précise lui-même que « les institutions sont des réalités humaines forgées autour de règles communes, leur permettant de se comprendre, de coopérer, d'agir en commun » (p.185). Si institutionnaliser, c'est faire d'une structure une institution, la transformer en une institution, l'institutionnalisation de la gestion pédagogique peut être considérée comme la construction d'un dispositif de gestion pédagogique ; le dispositif étant un lieu social d'interaction et de coopération ayant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique et ses modes d'interactions propres (D. Peraya et B. Jaccaz, 2004). Les intentions, selon ces auteurs, orientent le fonctionnement du dispositif en se basant sur une disposition ordonnée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels. Des caractéristiques de ces moyens dépend l'expression des comportements et des conduites sociales, cognitives et communicatives des sujets. Étudier l'institutionnalisation de la gestion pédagogique nous amène à montrer l'existence de règles (communes) et leurs articulations par les structures de gestion pédagogique de l'UL en vue des actions communes et des résultats souhaités. À travers la théorie de la professionnalisation de Ph. Perrenoud (2010), nous avons cherché à analyser si le prescrit -ouvert ou détaillé- dans la gestion pédagogique à l'intention des enseignants, la connaissance et la référence à l'état de l'art et des savoirs par ces derniers induisent leur professionnalisation. Par cette dynamique, notre travail cherche à montrer que les insuffisances pédagogiques des enseignants sont les conséquences de la gestion pédagogique et une source probable des démotivations chez les étudiants.

2. Cadre méthodologique

Cette recherche est une étude exploratoire qualitative sur la gestion pédagogique de l'UL et ses implications sur les pratiques enseignantes. Elle prend pour cibles les structures impliquées

dans les pratiques pédagogiques, les enseignants-chercheurs et les étudiants. Elle fait l'analyse de l'effectivité de leurs missions, rôles et tâches pour voir s'ils sont inscrits dans un cadre commun et facilitent la coopération ou entrent dans une action commune pour produire des résultats escomptés.

Deux techniques nous ont permis de collecter les données, notamment l'observation participante et l'analyse documentaire. Nous avons fait l'observation participante en tant qu'acteur impliqué ou associé à certaines structures (Institut national des sciences de l'éducation / INSE, DAAS, Commission LMD, Centre de pédagogie universitaire). Les observations nous ont permis, entre autres, d'écouter les discours, perceptions et craintes des enseignants lors des rencontres, aussi bien sur les formations que sur l'enseignement et l'apprentissage; de constater les présences, absences et surtout les attitudes des enseignants pendant et après les formations à la pédagogie.

L'analyse documentaire a porté sur un corpus comportant les textes créant les structures de gestion pédagogique (UL, 2019), les plans stratégiques de développement de l'université de Lomé (PSD 2015-2020 et 2020-2025), le rapport d'évaluation à mi-parcours de la réforme LMD, deux articles portant sur la question de la professionnalisation des enseignants de l'Université de Lomé (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025 ; D. BAGAN , 2022) et la thèse de doctorat unique de D. Bagan (2016). Cette analyse a été faite pour retracer les responsabilités de chaque structure dans la gestion pédagogique et montrer les implications de cette gestion en termes de pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs et de résultats de ces pratiques, notamment chez les étudiants.

3. Résultats

3.1. *Institutionnalisation de la gestion pédagogique*

3.1.1. *Structures de gestion pédagogique*

Les structures de gestion pédagogique existent à l'Université de Lomé et trouvent leur légitimité dans les textes qui les ont créées et mises en place. Les mêmes textes ont défini leurs différentes missions. Le tableau n°1 résume les grandes missions des structures de gestion pédagogique.

Tableau n°1 : Structures de gestion pédagogique et missions

Structures	Missions
Facultés, écoles et instituts	✓ Coordination des activités pédagogiques

	✓ Qualification des enseignants
Facultés, écoles et instituts, Départements ou filières	✓ Emplois du temps ✓ Déroulement des activités pédagogiques
Facultés, écoles et instituts, Départements ou filières, Service des examens	✓ Organisation et déroulement des examens, correction, résultats, et établissement de relevés
Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (DAAS)	✓ Inscriptions et statistiques des étudiants ✓ Information des étudiants ✓ Contrôle des formations données aux étudiants (contenus, organisation, certification et profil des formateurs)
	✓ Gestion des flux d'étudiants ✓ Suivi des apprenants
Cellule de gestion des heures d'enseignement.	✓ Dotation en personnel enseignant ✓ Gestion des heures d'enseignement ✓ Étude des besoins en dotation de personnel enseignant vacataire
Commission scientifique et pédagogique (CSP) de l'UL	✓ Politique d'orientation ✓ Orientation de la politique en matière de pédagogie à l'UL ✓ Contrôle de la qualité des offres de formation
Départements ou filières	✓ Inscription pédagogique et statistiques des étudiants
CSP facultés, écoles et instituts	✓ Définition des objectifs scientifiques et pédagogiques globaux et coordination des activités scientifiques et

pédagogiques des départements ou filières

Cellule

d'Information

Pédagogique CIP)

- ✓ Aide aux étudiants à s'organiser pour leurs études dans le système LMD en leur donnant des informations sur l'UL et sur le système LMD, ainsi que des conseils pour réussir leurs études
- ✓ Information des étudiants sur les offres de formation et leurs structures dans les établissements respectifs
- ✓ Aide aux étudiants à choisir leurs parcours, les UE, la durée de leurs études et leur rythme de travail
- ✓ Renseignement des étudiants sur les modalités d'inscriptions et le système d'évaluation en vigueur dans l'établissement concerné
- ✓ Orientation, suivi et encadrement des étudiants tout au long de leur cursus universitaire

Jury de correction
des évaluations de
fin de semestre

- ✓ Élaboration d'un corrigé-type pour chaque épreuve
- ✓ Harmonisation du barème de correction
- ✓ Récupération des copies et leur répartition entre les correcteurs
- ✓ Correction des copies
- ✓ Harmonisation des copies
- ✓ Signature des copies
- ✓ Procès-verbal de correction
- ✓ Remise des copies corrigées et des procès-verbaux de correction au responsable des examens de l'établissement

Service des examens

- ✓ Organisation des devoirs et examens.
- ✓ Supervision des saisies et affichage des notes.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recueil et traitement des réclamations des étudiants relatives aux devoirs et examens ✓ Remise des copies des devoirs aux étudiants après saisie et affichage des notes ✓ Non remise des copies des examens aux étudiants après saisie et affichage des notes ✓ Archivage des copies
CSP - départements et filières	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Définition des objectifs pédagogiques globaux et animation des activités pédagogiques dans chaque département et filière
Nouvelle commission LMD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse et proposition de stratégies de mise en œuvre des recommandations de la Commission LMD-UL ✓ Proposition de la politique LMD de l'UL (document de politique, définition des standards et périodicité de révision) et sa mise en œuvre ✓ Conduite des réflexions et mise en œuvre des propositions de remédiation sur et pour la mise en œuvre de la politique LMD de l'UL

L'analyse des données du tableau n°1 fait présager des articulations nécessaires d'une structure à une autre sur certaines missions-clés, c'est-à-dire des missions que nous avons jugées comme étant au centre de la gestion pédagogique et sur lesquelles nous avons fait des ancrages au travers des outils que nous avons utilisés. Ces missions et les structures concernées sont consignées dans le tableau n°2.

Tableau n°2 : Structures et missions questionnées

Structures	Missions questionnées
DAAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contrôle des formations données aux étudiants (contenus, organisation, certification et profil des formateurs)

	✓ Suivi des étudiants
	✓ Information des étudiants
	✓ Gestion des flux d'étudiants
Commission scientifique et pédagogique (CSP) de l'UL	✓ Politique d'orientation
	✓ Orientation de la politique en matière de pédagogie à l'UL
	✓ Contrôle de la qualité des offres de formation
CSP facultés, écoles et instituts	✓ Définition des objectifs scientifiques et pédagogiques globaux et coordination des activités scientifiques et pédagogiques des départements ou filières
	✓ Coordination des activités pédagogiques
	✓ Emplois du temps
	✓ Qualification des enseignants
	✓ Déroulement des activités pédagogiques ;
	✓ Déroulement des examens, correction, résultats, relevés de notes
CSP des départements et filières	✓ Définition des objectifs pédagogiques globaux et animation des activités pédagogiques dans chaque département et filière
Départements ou filières	✓ Emplois du temps
	✓ Déroulement des activités pédagogiques
	✓ Organisation et déroulement des examens, correction, résultats, relevés
Service des examens	✓ Organisation et déroulement des examens, correction, résultats, relevés
	✓ Organisation des devoirs et examens
Cellule de gestion des heures	✓ Gestion des heures d'enseignement
	✓ Étude des besoins en dotation de personnel enseignant vacataire

d'enseignement	✓ Dotation en personnel enseignant
CIP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aide aux étudiants à s'organiser pour leurs études dans le système LMD en leur donnant des informations sur l'UL et sur le système LMD, ainsi que des conseils pour réussir leurs études ✓ Information des étudiants sur les offres de formation et leurs structures dans les établissements respectifs ✓ Aide aux étudiants à choisir leurs parcours, les UE, la durée de leurs études et leur rythme de travail ✓ Renseignement des étudiants sur les modalités d'inscriptions et le système d'évaluation en vigueur dans l'établissement concerné ✓ Orientation, suivi et encadrement des étudiants tout au long de leur cursus universitaire
Facultés, écoles et instituts	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organisation et déroulement des examens, correction, résultats, relevés ✓ Déroulement des activités pédagogiques ✓ Qualification des enseignants ✓ Emplois du temps ✓ Coordination des activités pédagogiques

3.1.2. Analyse des missions-clés des structures de gestion pédagogique

- Commission scientifique et pédagogique - CSP

La Commission scientifique et pédagogique n'a pas de politique d'orientation pédagogique explicitement définie à l'intention des acteurs de l'institution. Il n'y a pas de référence à cette instance en matière de gestion des affaires ou de pratiques pédagogiques. Aucun document élaboré par la commission n'existe pour servir de guide au processus pédagogique global de l'université. Ceci aussi bien en ce qui concerne les pratiques pédagogiques à l'échelle des établissements qu'aux niveaux des départements et filières. En ce qui concerne les offres de formation, la CSP à travers sa sous-commission pédagogique confirme, ou non, l'évaluation des

offres faite par la commission LMD à partir d'une grille qui relève la pertinence de l'offre, sa qualité pédagogique, la capacité à encadrer et à gérer la formation, les ressources et logistiques, les débouchés.

- Direction des affaires académiques et de la scolarité - DAAS

La Direction des affaires académiques et de la scolarité (DAAS) est davantage dans l'information, l'inscription, la certification, l'établissement des statistiques des étudiants (et aussi de la logistique pédagogique) que dans leur suivi et le contrôle des formations qui leur sont données. Des informations sont données, surtout aux primo entrants, en début de chaque année. Pendant l'année, les informations sont données aux étudiants ayant des difficultés particulières relatives à l'inscription (inscription proprement dite, réorientation, etc.). La DAAS affecte les salles pour les cours dans le contexte d'insuffisance matérielle et logistique. En matière d'offres de formation, elle se réfère à l'expertise de la commission LMD pour donner son accord de principe sur la validité des offres. Elle ne fait le suivi ni de la présence des enseignants, ni de l'effectivité des cours ou de leurs contenus. En ce qui concerne le profil des formateurs, nous notons que la DAAS est associée aux concours de recrutement.

- Facultés, écoles et instituts / Départements ou filières / Services des examens

À travers les missions, rôles et tâches des départements, filières et parcours, les facultés, écoles et instituts assurent le déroulement des activités pédagogiques par l'affectation des cours aux enseignants, la programmation desdits cours dans les emplois du temps (renforcée par la DAAS, avec l'attribution des salles). Par les rôles et tâches de leurs services d'examens, ils assurent l'organisation et le déroulement des examens de la composition aux résultats des évaluations. À l'instar de la DAAS, les établissements sont associés au recrutement des enseignants en exprimant les besoins et en faisant un ancrage sur les spécialités et centres d'intérêt des candidats. Cette contribution à la définition des profils des futurs enseignants ne tient pas compte des compétences pédagogiques notamment en pédagogie universitaire, vu que ces derniers ne sont pas formés dans un cadre initial. De plus, les ateliers et séminaires en vue du développement des compétences pédagogiques des enseignants des différents établissements ne sont pas obligatoires : il n'existe aucune coercition de la part des différentes structures (CSP, CPU, DRH, établissements, présidence, ni même ministère) pour obliger les enseignants à suivre les formations pédagogiques et aucun suivi n'est fait de l'application de ce qui est censé être appris dans lesdits ateliers et séminaires. Il s'agit d'une situation normale puisqu'il n'y a pas d'orientations pédagogiques de la part de l'instance-mère, la CSP. La coordination des activités

pédagogiques, dans la plupart des établissements, se résume à compter et à voir se défilier les semaines d'enseignement. Des cours ne sont pas faits sur la grande partie du semestre et sont rattrapés en quelques séances et parfois jamais rattrapés. Des enseignements sont programmés mais ne sont pas dispensés.

- Cellule de gestion des heures d'enseignement

La gestion des heures d'enseignement est la vérification de l'effectivité ou non des charges statutaires d'enseignement de chaque catégorie d'enseignants permanents, soit 240 heures pour les assistants et maîtres-assistants, 150 heures pour les maîtres de conférence et les professeurs titulaires. Mais ceci se fait en relevant les données dans les cahiers de textes sans autres formes de suivi. Ceci n'augure pas l'efficacité de la gestion des heures d'enseignement et ne témoigne pas de l'optimisation qui est faite du temps d'enseignement en particulier et du temps de service en général. Dans le relevé des heures statutaires, les manquements sont signalés ; mais les heures supplémentaires qui constituent le lot d'une bonne partie des enseignants permanents (malgré l'emploi d'un grand nombre de vacataires) dans presque tous les établissements ne sont pas comptabilisés pour être rémunérés. Ce qui ne fait pas ressentir la faiblesse des effectifs enseignants et n'obligent pas la cellule de gestion des heures d'enseignement à relever des besoins et susciter des dotations en enseignants dans les établissements et parcours.

- CSP des établissements, départements et / ou filières

Les CSP des établissements, si elles existent, ne définissent pas d'objectifs pédagogiques globaux pour les formations données dans les établissements. Elles se réunissent difficilement et n'ont pas d'influence sur les pratiques et les activités pédagogiques qui se font. C'est dire que la coordination des activités pédagogiques n'est pas une réalité des CSP, de même que les autres dimensions de leurs missions. À l'INSE, depuis 5 ans, la composition de la CSP (du moins de son bureau) n'est pas connue et aucune invitation à se réunir n'est faite en son nom. Il en est de même des CSP des départements et filières. Il s'ensuit le fonctionnement observé et décrit des établissements, départements et filières ou parcours.

- Cellules d'informations pédagogiques – CIP

Dans la plupart des établissements, les CIP existent mais ne jouent pas leurs rôles d'information et d'aide aux étudiants pour leur permettre d'organiser et de réussir leurs études dans le système LMD. Après les conseils à la DAAS, les étudiants se chargent eux-mêmes de composer leurs parcours en choisissant les Unités d'enseignement qu'ils jugent importantes pour leur parcours.

Plusieurs étudiants lors de discussions informelles ne sachent pas ce qu'est la CIP (ni sa définition) et ce qu'elle fait. Mais tous se rappellent qu'ils payent des frais à son bénéfice lors de leurs inscriptions, la CIP étant mentionnée sur les fiches servant pour les inscriptions.

3.2. Implications de la gestion pédagogique de l'Université de Lomé

La gestion pédagogique, ou les dysfonctionnements dans la gestion pédagogique, à l'Université de Lomé a des implications sur deux dimensions de la formation, notamment le développement pédagogique des enseignants-chercheurs et la dynamique d'apprentissage des étudiants.

3.2.1. Développement pédagogique des enseignants-chercheurs

Le développement pédagogique ou des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs à l'UL peine à être une réalité, faute d'objectifs pédagogiques globaux qui soient déroulés pour donner une marque à la dynamique pédagogique dans l'institution. Il n'existe pas de formation initiale et il n'y pas de stratégies institutionnelles définies pour la formation continue des enseignants, en dehors des journées de formations initiées par le Centre de pédagogie universitaire (CPU). Sans formation initiale pour leur permettre de poursuivre eux-mêmes leur développement pédagogique, les enseignants pensent que ce développement doit relever de l'initiative de l'autorité universitaire.

En effet, des chefs de départements (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025) et avant eux des enseignants-chercheurs en sciences de l'homme et de la société (D. Bagan, 2022), pensent que les initiatives pour se développer sur le plan professionnel en enseignement sont du devoir de l'institution universitaire qui ne doit pas se laisser d'organiser régulièrement, parfois de manière répétitive sur des thèmes, des formations pédagogiques à leur intention. Ce serait, de surcroît, un devoir de rappel qui incombe à l'institution, comme l'a souligné un chef de département :

L'institution doit répéter régulièrement les formations : formulation des objectifs, élaboration de syllabus, formules pédagogiques, etc. Car l'enseignant se dit que ce n'est pas son domaine et que c'est celui des spécialistes de la pédagogie. Il ne va donc pas prendre du temps, mettre des jours pour lire sur la pédagogie, comment faire un syllabus, choisir des formules pédagogiques et tout cela. Il faut donc lui rappeler qu'il a besoin de tout cela pour bien conduire ses activités pédagogiques. (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025, pp. 258-259).

D. Bagan et C. A. A. Kouawo soulignent que les formations ne reçoivent pas une bonne adhésion des enseignants-chercheurs quant à leurs formes et leurs contenus. Le reproche fait

aux formations par les enseignants est qu'elles les rassemblent dans un même cadre sans distinction de spécialité ou de domaine et à des moments qui ne sont pas souvent propices à leur participation. Ils réclament que ces formations tiennent davantage compte de leurs besoins. En plus, ils demandent que les formations et l'accompagnement soient organisés par établissement ou département et de façon cyclique. Mieux encore, cette formation peut constituer un parcours additif à celui de doctorat et être sanctionné par un diplôme ou un certificat. Ainsi, nombreux parmi eux participent aux formations essentiellement pour se faire délivrer des attestations valables pour leurs candidatures à l'inscription sur les listes d'aptitude aux différentes fonctions des enseignants-chercheurs des universités de l'espace Cames.

Vouloir laisser l'initiative de leur développement pédagogique à l'autorité universitaire émousse la capacité des enseignants à prendre la responsabilité du développement de leurs compétences. Aussi n'ont-ils pas de projet pour s'approprier des savoirs pédagogiques et faire leur développement professionnel. Les réflexions sur leurs pratiques ne les amènent pas à se former pour combler leurs lacunes, car ils ne persèverent pas dans les formations pédagogiques dans lesquelles ils s'inscrivent, notamment en ligne, et attendent toutes les initiatives de l'autorité universitaire (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025). Ces auteurs précisent que les initiatives qu'ils prennent sont des autocritiques à la fin des enseignements, notamment pour réviser ou actualiser les contenus par la mobilisation de nouvelles ressources pédagogiques. Il y a aussi des échanges entre enseignants-chercheurs dans les départements ; les rencontres de débuts d'année pour analyser les difficultés vécues les années précédentes en vue de mieux lancer les nouvelles années. D. Bagan (2022) ajoute qu'il y a moins de réflexivité de la part des enseignants-chercheurs ; leurs réflexions ne tiennent pas compte du traitement de la matière à enseigner ou de la mise en situation de son objet, encore moins de la relation pédagogique, notamment l'intervention pédagogique qui faciliterait l'accessibilité du savoir aux étudiants. Les réflexions ne se font pas dans un projet collégial en vue du développement professionnel. Il se pose la problématique de l'initiation des enseignants-chercheurs à la pratique réflexive vis-à-vis de leur métier.

Cette problématique se justifie, dans la mesure où les réflexions menées ne conduisent pas à des innovations de fond. En effet, l'innovation pédagogique constatée se résume à l'intégration des TIC (utilisation de l'ordinateur pour préparer des supports, projection lors des présentations, utilisation parfois de capsules vidéos) dans l'enseignement. Comme pour les formations, les enseignants préfèrent la prise en charge des initiatives novatrices par l'autorité universitaire

pour obliger chaque enseignant-chercheur à se soumettre et à y participer, en vue d'avoir des résultats (D. Bagan, 2022).

3.2.2. Insuffisances dans les pratiques enseignantes et dans la progression des étudiants

Les insuffisances dans les pratiques enseignantes et dans la progression des étudiants sont constatées préalablement (D. Bagan, 2016) et existent aujourd'hui. En effet D. Bagan a relevé, dans sa thèse de doctorat, des insuffisances dans les pratiques des enseignants des parcours de licence fondamentale de géosciences et de droit public. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas définis et explicités à l'intention des étudiants. Il n'y a pas de diversification des activités ; les travaux dirigés et travaux pratiques sont en nombres insuffisants, à cause des effectifs et du manque de logistique, et ces travaux sont de moins en moins préparés par les étudiants, d'après les propos des enseignants. Dans l'ensemble, il y a un manque de suivi et d'accompagnement des étudiants (information ou sensibilisation, réponses à leurs sollicitations, apports de ressources supplémentaires) qui fait que seuls les plus doués et plus impliqués parmi eux s'en sortent.

Les enseignants-chercheurs de l'Université de Lomé ont deux difficultés d'ordre pédagogique liées à la gestion des grands groupes et à l'absence d'un cadre en adéquation avec le travail enseignant (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025). En effet, les travaux de ces auteurs ont montré que les difficultés à gérer les grands groupes dans le contexte de l'Université de Lomé sont liées, selon les enseignants, à l'augmentation des effectifs apprenants qui n'est pas suivie par celle des effectifs enseignants, mais aussi au manque de formation à la pédagogie des grands groupes (voir aussi D. Bagan, 2022). Ce qui impacte tout le processus d'enseignement-apprentissage, tel que clairement affirmé par un enseignant concerné par leur étude :

Pour la transmission dans les grands groupes, c'est là qu'on se retrouve avec des difficultés liées au cadre et à la non maîtrise de la pédagogie des grands groupes qui nécessite de faire autrement que dans les petits groupes. En évaluation, les grands groupes posent des difficultés de correction ; ce qui oblige à évaluer de manière à corriger vite, ceci en faisant une bonne place aux questions à choix multiple. Si l'effectif était réduit, on aurait pu faire des évaluations qui analysent la réflexion des étudiants. (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025, p. 255)

En ce qui concerne l'absence d'un cadre en adéquation avec le travail, les enseignants évoquent régulièrement le manque de salles (surtout de salles spécifiques à certaines activités comme

l'informatique), de laboratoires ou de matériels de laboratoires, de bibliothèques, de connexion, de bases de données de renommée mondiale.

En outre, le manque de prise de responsabilité des étudiants dans leur apprentissage est considéré comme une difficulté majeure par les enseignants, dans la mesure où « ils (les étudiants) ont démissionné (...) ; ne suivent ni les cours, ni les TD ; mais se présentent presque tous aux examens. » (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025, p. 255), comme en témoigne un enseignant :

La première difficulté, c'est que les étudiants ne viennent pas aux cours, les amphithéâtres sont vides. Ils ne viennent pas aux TD, non plus. Selon ce qu'on a appris, ils préfèrent aller suivre des TD privés à l'extérieur du campus, alors que nous organisons des TD gratuitement ici. Et cela a des incidences sur les résultats. Moi, par exemple, j'ai posé une activité de TD comme examen et seuls ceux qui ont suivi les TD l'ont réussie. (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025, p. 256)

Les enseignants soulignent également l'attitude des étudiants présents qui sont démotivés et ne participent pas aux cours ; et qui, de surcroît, donnent l'air d'être servis de ce dont ils n'ont pas besoin : « J'ai des difficultés. Mais c'est lié à l'environnement où les étudiants sont très démotivés. On dirait qu'on sert quelque chose à des gens qui n'en ont pas besoin. »

Comme autres difficultés, les enseignants ne maîtrisent pas la technologie pour travailler aussi bien en présentiel qu'en distanciel, notamment des difficultés par rapport à la scénarisation et la mise en ligne des cours ; le manque de coordination des cours pour éviter des doublons et des contradictions dans les contenus d'un cours à l'autre, de même que le manque de partage d'expériences entre collègues. (*idem*, p. 257)

Il demeure la remarque quasi générale que dans les parcours, les étudiants sont absents aux cours et présents lors des évaluations. En plus, il demeure le fait observé il y a une dizaine d'années (voir D. Bagan, 2016) que la plupart des étudiants n'ont pas une évolution normale dans leurs parcours. Une bonne partie des étudiants passe beaucoup de temps dans les parcours licence sans être proche de finir, c'est-à-dire de valider les 180 crédits nécessaires pour obtenir le diplôme.

4. Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent que la gestion pédagogique de l'Université de Lomé pose la problématique générale du dispositif de formation et de la place des compétences pédagogiques

dans ledit dispositif. Si le dispositif pédagogique a des composantes ou variables structurelles (CSP, DAAS, CPU, établissements, CIP, services des examens, services de gestion des heures, jurys de correction, etc.) et des variables actanciennes (responsables et membres des différentes structures), les objectifs du dispositif, ses variables individuelles et des domaines ne sont pas explicités (D. Péraya et B. Jacazz, 2004). Ce qui pose un problème global de fonctionnement du dispositif, car les objectifs sont censés indiquer la destination à tous, les variables individuelles précisent les caractéristiques des bonnes personnes aux différents postes et les variables des domaines sont les divers contenus, modèles, processus et stratégies -mais aussi des contraintes- pour atteindre les objectifs. Ainsi il manque, dans le dispositif, ce qui permet de mieux choisir ses acteurs et de les engager dans les missions des différentes structures.

En effet, D. Péraya et B. Jacazz montrent dans leur modèle d'analyse de dispositif que les variables individuelles concernent les caractéristiques personnelles des acteurs ; leurs représentations et visions ; leurs compétences et ressources ; leurs attitudes, envies, attentes, motivations et craintes ; leurs pratiques en rapport avec leurs missions et rôles dans le dispositif. Les variables des domaines donnent des explicitations telles que les positions épistémologiques, théories et modèles d'apprentissage, courants pédagogiques, approches et méthodes (domaine pédagogique) ; les contenus des enseignements et leur organisation, c'est-à-dire leur progression et modularisation (domaine disciplinaire) ; l'ingénierie de la formation et les dispositifs technologiques (domaine de la médiatisation) ; les formes et modèles d'organisation de la formation (domaine organisationnel) ; les contraintes et possibilités économiques, les besoins du marché (domaine économique) ; la prise en compte de la conception et de l'organisation politique et du modèle de la société civile (domaine politique).

Les résultats présentés montrent que les faiblesses dans ces deux grands domaines du dispositif (D. Bagan, 2016) n'ont pas beaucoup diminué, dans la mesure où les CSP n'ont pas défini des objectifs pédagogiques globaux (ou du moins que ces objectifs ne sont pas connus des acteurs), les variables individuelles ne sont pas prises en compte dans le choix des acteurs et que les différents domaines et structures peinent à fonctionner.

Sans définition d'objectifs pédagogiques globaux et sans explicitation sur les variables individuelles et des domaines, les exigences de l'enseignement, à savoir enseigner aux apprenants, créer et maintenir une culture de classe pour faire apprendre, collaborer avec ses collègues (M. Keller-Schneider, 2016), de même que les enjeux du développement des compétences pédagogiques des enseignants ne sont pas identifiés et appropriés (par les acteurs). C'est pourquoi les

formations sans contraintes institutionnelles à l'intention des enseignants sont rares et n'induisent pas assez d'efficacité, en témoignent les postures des enseignants quant à leur participation. De fait, la connaissance de l'état de l'art et des connaissances (Perrenoud, 2010) en pédagogie n'est pas une réalité à l'Université de Lomé. Cette situation s'explique par la passivité des structures en charge du recrutement et de la qualité des enseignants (CSP, DAAS, facultés, écoles, instituts, cellule de gestion des heures). Ainsi, l'amélioration des compétences pédagogiques n'est pas au cœur des projets de développement professionnel des enseignants-chercheurs (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025 ; D. Bagan, 2022 ; A. M. Quashie, 2005). Des situations similaires sont révélées par des études dans d'autres contextes, notamment en France (Fave-Bonnet, 2011 ; Beney et Pentecouteau, 2008) et en Belgique (Uyttebrouck et Lecloux, 2019).

De plus, les postures des enseignants face aux formations sont les reflets d'une autonomie de plus en plus large (autonomie mal comprise ?) qui les conduit parfois à s'isoler. Il en découle les difficultés telles que le manque de coordination, les doublons et les contradictions dans les contenus d'un cours à l'autre, le manque de partage d'expériences entre collègues (D. Bagan et C. A. A. Kouawo, 2025). Pour cause, chaque enseignant se dit compétent, « chacun pense qu'il fait bien, et qu'il fait mieux » (*idem*, 258), dès lors qu'il a soutenu une thèse de doctorat et qu'il est recruté dans son domaine disciplinaire comme enseignant-chercheur. Cette autonomie dans l'isolement doublé d'une méconnaissance de l'état de l'art et des savoirs pour enseigner complexifie le métier pour les enseignants et rend l'acte pédagogique inefficace dans son ensemble. Par rapport à la modélisation de Ph. Perrenoud (2010), il y a donc un prescrit ouvert qui donne, en principe, assez d'autonomie à l'enseignant-chercheur de l'institution pour prendre des initiatives de se professionnaliser et innover. Mais cette autonomie est plus le garant d'une liberté de se mouvoir et d'agir comme on veut, sans donner l'impression d'avoir besoin de l'autre à l'intérieur d'un système pédagogique dont les éléments humains, matériels, idéologiques, psychologiques, paradigmatiques et les intentions doivent s'articuler pour produire des résultats d'apprentissage ou de formation. La situation telle qu'évoquée est le corollaire du fait que les enseignants-chercheurs, par manque de formations pédagogiques initiales et continues n'ont pas les bases en la matière leur permettant par réflexivité d'interroger leurs propres pratiques et de s'engager à les améliorer ou à les innover. Aussi leurs innovations ne sont-elles pas au cœur de la matière à enseigner, ni dans le processus permettant de se l'approprier (D. Bagan, 2022). D'où la nécessité pour ces derniers, selon Ph. Perrenoud, de connaître l'état de l'art et des savoirs pour enseigner afin de se professionnaliser.

De fait, la complexification de l'enseignement induit celle de l'apprentissage chez les étudiants, dans la mesure où l'inefficacité de l'acte pédagogique repose non seulement sur l'absence ou la faiblesse de ses composantes, notamment les intentions pédagogiques, le lieu, les acteurs enseignants et étudiants, les outils (J. Ceci, 2013) mais aussi sur leur mauvaise articulation. Sans intentions (objectifs pédagogiques surtout, donc pertinence de syllabus et de contenus), les étudiants ne savent pas ce qui est attendu d'eux et ne peuvent pas s'évaluer durant le processus d'enseignement-apprentissage (F. R. Mager, 2020), car il n'y a pas d'alignement pédagogique. Nombre d'apprenants perdent les repères dans les enseignements, n'apprennent pas et n'évoluent pas dans leurs parcours. Ils font montre d'irrégularité et développent des stratégies pour valider les unités d'enseignement et réussir ; en témoignent leurs postures face aux devoirs de maison.

Toutefois, les postures et attitudes des étudiants cachent des attentes de leur part vis-à-vis de l'université. Le constat des enseignants, selon lequel les étudiants donnent l'impression d'être servis de ce dont ils n'ont pas besoin en est une illustration. En effet, nombreux sont les étudiants qui intègrent les technologies dans leurs apprentissages et sont au courant, non seulement des nouveautés, mais aussi et surtout des nouveautés auxquelles ils souhaitent sans doute que l'institution les forme mais qu'elle ne leur offre pas. C'est en connaissance de cause que les différents plans stratégiques de développement de l'institution soulignent la faible diversification des formations (PSD-UL 2015-2020 et 2020-2025). On est en présence d'un quiproquo qui fait dire à l'institution universitaire et ses acteurs enseignants que les étudiants ne sont pas motivés ou ne veulent pas prendre leurs responsabilités. Ce quiproquo est sous-jacent à l'idée de M. Beney et H. Pentecouteau (2008) qui trouvent que les universités ont affaire à de nouveaux publics étudiants, qui ne décodent pas forcément les attentes de l'institution universitaire, mais se veulent davantage exigeants dans leurs demandes sociales et pédagogiques que leurs prédécesseurs. Ce quiproquo est si réel que les étudiants pour la plupart, même ceux ayant fait de bonnes acquisitions, ne savent pas explicitement quelle adéquation ils peuvent faire entre leurs profils et le marché de travail. Cette réalité pose la problématique du sens des formations que donnent les universités en général, et celles africaines et togolaises, en particulier, puisque nombre de ces formations n'ont pas grande signification (Ph. Meirieu, 2009) pour les étudiants qui les choisissent.

Les dysfonctionnements observés dans la gestion pédagogique de l'Université de Lomé montrent que peu de place est faite à la préparation des étudiants à leur métier, celui d'apprendre conformément au cadre universitaire. L'existence de principe des Cellules d'information

pédagogique (CIP) qui ne jouent pas leurs rôles est l'une des causes de ce manquement. Le fait que très peu de parcours offrent le cours sur les méthodes de travail universitaire en est une autre, et toutes les deux rappellent les exigences pédagogiques en faveur des étudiants dans le cadre des universités en mutation, notamment à l'Université de Lomé. Les stratégies d'apprentissage en surface consistant à mémoriser sans comprendre, à attribuer sa réussite ou son échec à des causes extérieures à soi, à ne pas savoir quand et qui appeler à l'aide, etc (J-L. Wolfs, 2007) sont dans la suite du manque de la préparation des étudiants ; et cela pose la problématique de l'autonomisation de l'étudiant dans l'apprentissage (Ph. Meirieu, 2005, 2003).

Conclusion

La mise en place de structures et la nomination d'acteurs sans tenir compte de leurs caractéristiques individuelles et sans expliciter les variables de leurs domaines d'intervention entraînent des dysfonctionnements dans la gestion pédagogique à l'Université de Lomé. Il s'ensuit la complexification de l'enseignement et de l'apprentissage qui ne favorise pas l'efficacité des formations. Ces dysfonctionnements et leurs implications posent la problématique du rapport à l'université et à enseigner, d'une part, et du rapport à l'université et à apprendre, d'autre part.

Le premier rapport appelle à la professionnalisation des enseignants et la construction d'un cadre universitaire où les différentes composantes de l'acte pédagogique (J. Ceci, 2013) et leurs articulations adéquates deviennent des réalités. Pour ce faire, la formation initiale des enseignants-chercheurs -et aussi celle des responsables des structures de gestion pédagogique-, plus qu'un principe, doit devenir un fait basé sur un référentiel de compétences inspiré de conceptions nouvelles de la formation et du métier d'enseignant (Ph. Perrenoud, 2010, 1993).

Le second rapport invite à créer la place de l'étudiant au cœur du cadre universitaire et de l'acte pédagogique -et éducatif- et accompagner ce dernier au travers des labyrinthes inhérents à l'articulation des composantes de cet acte. Aussi l'étudiant doit-il être préparé à prendre ses responsabilités pendant cet accompagnement.

Il convient donc de concevoir et d'élaborer un dispositif de gestion pédagogique de l'Université de Lomé en partant d'objectifs pédagogiques globaux dûment définis, en précisant les missions des différentes structures de gestion en lien avec les caractéristiques, fonctions et rôles des acteurs bien explicités et les composantes de leurs domaines d'intervention bien délimitées.

Références bibliographiques

BAGAN Dègnon, 2016, « L'insuffisance des pratiques enseignantes à l'Université de Lomé ». *Échange*, vol. 2, n°006, pp. 343-356

BAGAN Dègnon, 2022, « Professionnalisation des enseignants et innovations pédagogiques dans une université subsaharienne francophone ». Dans Marc BOUTET et Mina SADIQUI (dir.), *Portrait de professionnalisation en contextes francophones*, Nîmes, Editions Champ social, pp. 231 à 249

BAGAN Dègnon, KOUAWO Candide Achille Ayayi, 2025, « Pour un dispositif de développement professionnel des enseignants-chercheurs à l'Université de Lomé ». *DJIBOUL*, N°07 Hors-Série, pp. 248 – 265

BENEY Michel, PENTECOUTEAU Hugues, 2008, « La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, pp. 69–86.

CHARALAMPOPOULOU Christiana, HANNA Dima, 2018, « Le développement professionnel des enseignants- chercheurs ». Disponible à l'adresse : halshs-02514220

FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2011, « Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur : le « cas » français ». *Recherche et formation*, n°68, Former et apprendre à distance, pp. 127-136

KELLER-SCHNEIDER Manuela, 2016, « Développement professionnel des enseignants débutants– comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°21, pp. 183-208

MAGER F. Robert, 2020, *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris, Dunod, 160 pages

MEIRIEU Philippe, 2003, « Apprentissage et transgression ». Texte de conférence donnée dans le cadre des Entretiens Nathan. Récupéré sur le site de l'auteur : 327 <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm> le 7 décembre 2012.

MEIRIEU Philippe, 2005, *La formation à l'autonomie, l'école au quotidien : questions, échanges et conseils en matière de pédagogie*. Récupéré sur le site de l'auteur : <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm> le 7 décembre 2012.

- MEIRIEU Philippe, 2009, *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, 21^e édition.
- PERAYA Daniel, JACCAZ Bérénice, 2004, « Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle "ASPI" ». Récupéré sur le site : http://tecfa.unige.ch/~perayahomepagepubli04_analyser_soutenir_et_piloter.pdf. le 3 septembre 2007.
- PERRENOUD Philippe, 1993, « La formation au métier d'enseignant : complexité, *professionnalisation et démarche clinique* ». Dans AQUFOM, *Compétence et formation des enseignants ?* Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36. <https://urlz.fr/edqs>
- PERRENOUD Philippe, 2010, « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle ». *Recherches en Éducation*, n°8, 121-126
- QUASHIE Adjo, 2005, « Peut-on parler de pédagogie à l'Université ? » *Campus Actualités*, n°12, pp. 5-9.
- UNIVERSITÉ DE LOMÉ, 2008, *LMD info, pour sortir du flou. Bulletin d'information sur le LMD à l'Université de Lomé*, n°002 d'octobre.
- UNIVERSITÉ DE LOMÉ, 2019, *Textes fondamentaux de l'Université de Lomé*, 3^e édition revue et augmentée
- UNIVERSITÉ DU BÉNIN, 2001, *Université du Bénin de 1970 à 2000*. Lomé : Presses de l'Université du Bénin.