



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 BAMB**A, 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. **KOUAHO Blé 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. **KRA Kouadio 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. **SANO GOAmed 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 ABDOULAHY Oumar Amadou	681-701
LES DROITS DE L'HOMME EN CONTEXTE AFRICAIN : 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 DÉFI ÉTHIQUE 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
YAMOOUSSOUKRO, 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 politique

GOVERNANCE SCOLAIRE AU TOGO : LA QUESTION DES ASSISES INSTITUTIONNELLES ET DE LA LÉGITIMITÉ DE L'ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION.

YABOURI Namiyate

Université de Lomé, Institut national des sciences de l'éducation (INSE), Lomé, Togo.

Sciences de l'éducation. Politiques éducatives.

Résumé

En vérité, l'école publique n'est pas un domaine privé d'un gouvernement, encore moins celui des acteurs extérieurs. A la base, un système scolaire est ou doit être une émanation institutionnelle des communautés qui l'abritent. Le système scolaire est censé répondre aux besoins individuels et collectifs des communautés. Aussi, les communautés doivent-elles participer à l'orientation, à la mise en œuvre et au suivi des politiques éducatives. Dans cette optique, l'aide au développement (APD), dans le secteur de l'éducation, devrait avoir pour vocation l'autonomisation des systèmes scolaires nationaux. Sur la base de ces postulats, l'article analyse la question des assises institutionnelles et de la légitimité de l'action publique dans le secteur de l'éducation au Togo dans un contexte où l'APD se combine aux pratiques du *New Public Management* et à celles des legs coloniaux. La méthodologie est essentiellement argumentative, se basant sur l'observation participante, l'analyse des documents, des thèmes et des événements connus sur le système scolaire togolais. Il se révèle que ce système est sans assises institutionnelles, donc en doute de légitimité démocratique, en raison d'un certain nombre de facteurs internes et externes contribuant à créer et à entretenir une dépendance systémique vis-à-vis de l'extérieur.

Mots clés : Gouvernance, légitimité, dérive partenariale, système éducatif, Togo.

Abstract

In truth, public education is not the private domain of a government, let alone that of external actors. Fundamentally, an education system is, or should be, an institutional emanation of the communities that host it. The school system is supposed to meet the individual and collective needs of communities. Therefore, communities must participate in the orientation, implementation and monitoring of educational policies. With this in mind, development aid (ODA) in the education sector should aim to empower national school systems. Based on these assumptions, the article analyses the issue of institutional foundations and the legitimacy of public action in the education sector in Togo in a context where ODA is combined with New Public Management practices and colonial legacies. The methodology is essentially argumentative, based on participant observation, analysis of documents, themes and known events relating to the Togolese school system. It reveals that this system lacks institutional foundations and therefore its democratic legitimacy is in doubt, due to a number of internal and external factors that contribute to creating and maintaining systemic dependence on external actors.

Keywords: Governance, legitimacy, partnership bias, education system, Togo.

INTRODUCTION

L'éducation, plus précisément, l'école publique est-elle un domaine privé du gouvernement et des bailleurs de fonds dont bénéficient les communautés nationales ? Pourquoi la question des assises institutionnelles et de la légitimité publique des systèmes scolaires ne se pose-t-elle pas souvent dans l'opinion publique des pays d'Afrique subsaharienne ? Dans le cas du Togo, pourquoi la

gouvernance publique ne semble pas prioriser la question des assises institutionnelles du système éducatif, alors que l'école publique connaît une crise multidimensionnelle depuis les années 1980 ?

Il s'agit là d'un curieux paradoxe, d'autant plus que ces pays ont subi des esclavages multiséculaires entre le 7^e et 19^e siècles et une colonisation politico-idéologique très assimilatrice entre le 19^e et le 20^e siècles, puis ont pu accéder difficilement à l'indépendance politique dans les années 1960. L'on peut penser que ces désastreux héritages auraient induit un éveil de conscience tendant à orienter l'éducation publique vers des systèmes refondés et légitimés par des assises (instances participatives) nationales authentiques et démocratiques. Mais, tel ne semble pas être le cas le plus souvent.

Au Togo, vraisemblablement, la question des assises éducatives n'est plus perçue comme préoccupation publique dans le secteur de l'éducation depuis 2013, alors qu'il se ressent une insatisfaction publique générale de ce qu'est le système scolaire, mieux de ce qu'est le système éducatif actuel. En premier, l'étude analyse le concept des assises institutionnelles en matière d'éducation publique, puis interroge l'histoire et les fonctions de ce concept par rapport à la légitimité des systèmes éducatifs dans les États d'Afrique subsaharienne comme le Togo. Ensuite, elle décrit des facteurs explicatifs d'un doute de légitimité de la gouvernance scolaire au Togo. Enfin, elle expose la dérive partenariale et une situation de remise en cause du processus d'autonomisation d'un système éducatif à vocation nationale.

La démarche méthodologique est essentiellement argumentative, se basant sur l'observation participante, l'analyse des documents, des thèmes et des événements connus à propos du secteur de l'éducation au Togo depuis l'indépendance de ce pays en 1960. Ainsi, le concept et l'importance des assises pour le système scolaire, puis les déterminants de la situation actuelle dans laquelle le système scolaire togolais fonctionne pratiquement sans assises institutionnelles nationales démocratiques et donc dans une situation de doute de légitimité. La situation est entretenue par un certain nombre de facteurs explicatifs décrits.

1. LE CONCEPT DES ASSISES INSTITUTIONNELLES DANS LE CADRE D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF

Aux plans de l'épistémologie et des fondements des systèmes éducatifs, R. Legendre (2005, p. 132), les assises (institutionnelles) constituent un « Ensemble formé des fondements et de la base d'un système, d'une institution, d'un domaine de savoirs et d'activités, d'une construction abstraite et concrète. Les assises de l'éducation totale/de la pédagogie de la réussite ». Ainsi définies, les

assises institutionnelles en éducation renvoient aux paradigmes éducatifs. Dans les faits, les assises institutionnelles pour un système éducatif, selon cet auteur, constituent les instances qui déterminent et justifient les bases à la fois les visions et orientations politiques, puis, subséquemment les fondements curriculaires dans un système éducatif (national). D'un point de vue sémantique, le concept *assises institutionnelles* en éducation a pour émanation les concepts de : conseil (supérieur) de l'éducation, états généraux de l'éducation ; consultations nationales, dialogue sur les questions éducatives, etc.

Aux plans sociétal et historique, les assises institutionnelles se révèlent être ce qu'il y a de fondamental et d'indispensable pour un système d'éducation, en particulier pour les États modernes dont le mode de gouvernance le plus admis semble être la démocratie. Car, il va de soi qu'en matière d'éducation, le plus important et le plus intelligent socialement, n'est pas forcément d'éduquer et de former à tout va, mais d'éduquer et de former sur la base des valeurs et aux compétences consensuelles, mûrement réfléchies et concertées, de sorte à déterminer et entretenir l'intégration et l'harmonie dans la société. C'est cette vision qui a conduit à la formulation de la *Recommandation n°6* de la conférence internationale sur l'instruction publique du Bureau International d'Éducation (BIE) de 1935 portant sur la nécessité principielle de l'existence des conseils de l'instruction publique. Dans le rapport de l'UNESCO-BIE (1970, p. 13), il est écrit :

La Conférence, [...] tout en reconnaissant que la diversité des circonstances impose aux différents pays une organisation différente, 1) souligne l'intérêt que peuvent présenter les organes connus généralement sous le nom de Conseil Supérieur de l'Instruction publique ; 2) constate que les fonctions consultatives de ces organismes peuvent être d'une grande utilité [...] ; 9) attire l'attention des autorités scolaires sur les grands services que peuvent rendre à l'éducation, par leur participation aux Conseils, les associations de parents, officiellement reconnues ou non.

De même, l'UNESCO (2017, p. 28) rappelle que l'implication des familles est particulièrement importante. Ainsi, constate-t-elle, dans certains pays, les parents et les autorités éducatives coopèrent déjà étroitement dans le cadre de programmes communautaires visant certains groupes d'apprenants, tels que ceux qui sont exclus en raison de leur genre, de leur statut social ou de leurs handicaps, etc.

Par exemple, le cas spécifique des Pays-Bas, à propos de l'institution des assises éducatives nommées Conseil de l'éducation, il est indiqué que l'objectif du Conseil de l'éducation est d'œuvrer pour atteindre effectivement une éducation de qualité. C'est ainsi que depuis plus de cent ans, cette institution éducative conseille les différents gouvernements, parlements et collectivités locales sur la politique et la législation en matière d'éducation.

Le Conseil est un organisme autonome, ancré dans la société et l'éducation néerlandaises. Ses rapports s'appuient sur des connaissances et des analyses scientifiques, alimentées par les

connaissances et l'expérience des acteurs du secteur, et s'appuient également sur la politique et la législation en matière d'éducation¹.

Dans le cas du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, « informe ainsi les ministres sur l'état et les besoins de l'éducation. Il leur propose une réflexion critique alimentée par la recherche, la consultation d'experts et d'acteurs de l'éducation de même que la délibération de ses membres »².

En Afrique, certains pays ont intégré dans leur système éducatif national les assises éducatives et les institutions qui émanent d'elles comme les conseils supérieurs de l'éducation. C'est le cas typique des pays magrébins : Algérie (Conseil supérieur de l'éducation entre 1976 et 2003, puis Conseil national de l'éducation et de la formation (CNEF) à partir de 2003 ; Maroc (Conseil supérieur de l'enseignement, à partir de 2006) ; Tunisie (le Conseil supérieur de l'éducation nationale, renforcé à partir de 1958), etc.

En Afrique subsaharienne anglophone, il y a souvent une certaine culture à propos des conseils dans le secteur de l'éducation, partant de la doctrine coloniale de l'*indirect rule* dans le système colonial britannique. Cette doctrine avait conduit à une gestion concertée des services publics de base au niveau des communautés dans les colonies britanniques. J. Bolt et L. Gardner (2020, 1189 ; 1195) note :

[...] les Africains ont joué un rôle plus important dans le façonnement des institutions coloniales britanniques [...] des conseils ont été créés pour élargir l'accès politique à des groupes extérieurs aux hiérarchies traditionnelles [...] Dans ces cas, l'autorité autochtone n'était plus seulement le chef, mais plutôt le chef en conseil.

En Afrique francophone, dans l'élan des réformes scolaires postindépendances, certains pays comme le Togo ont adopté dans les textes le principe des assises éducatives, celui du conseil de l'éducation en particulier. Mais, ces instructions n'ont pu avoir une existence et un fonctionnement réels en raison du contexte politique de l'époque dominé par la dictature. L'on se rappelle que l'idée même des assises institutionnelles ou d'un conseil national pour l'éducation implique une certaine démocratie à la base qui ne peut être acceptée facilement par une dictature politique.

Toutefois, l'insatisfaction et les crises s'amplifiant dans le secteur de l'éducation et par rapport aux enjeux sociétaux, certains pays francophones d'Afrique subsaharienne font retour aujourd'hui aux assises éducatives et aux institutions qui émanent d'elles comme les conseils supérieurs de l'éducation. Ainsi, le Burkina Faso, a organisé des assises nationales de l'Éducation nationale en novembre 2021. Au Bénin, le conseil national de l'éducation a été mis en place par décret en août

¹https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/publicaties/2024/06/27/introduction-to-the-education-council/OWR_Kennismakingsdocument_ENGLISH.pdf. 26 juin 2025.

²[https://fr.wikipedia.org/wiki/Conseil_sup%C3%A9rieur_de_l%27%C3%A9ducation_\(Qu%C3%A9bec\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Conseil_sup%C3%A9rieur_de_l%27%C3%A9ducation_(Qu%C3%A9bec)). 26 juin 2025.

2018. La Côte d'Ivoire a organisé entre juillet 2021 au 13 Avril 2022. En 2023, un autre décret a revu et renforcé ses attributions, son organisation et son fonctionnement. Le Mali a tenu des États généraux de l'éducation en janvier 2024, après une phase préparatoire à l'échelle régionale sur le territoire. En octobre 2025, le président du Sénégal a annoncé la création d'un conseil supérieur de l'éducation et de la formation.

En somme, dans nombre de pays, le contexte de crise généralisée dans le secteur de l'éducation donne lieu à un retour aux assises institutionnelles de l'éducation ou à leurs émanations que sont les conseils (supérieurs) ou les États généraux de l'éducation. Faut-il le rappeler, les assises de l'éducation, de par les leçons de l'histoire des systèmes éducatifs, constituent un pilier stratégique de la gouvernance éducative démocratique. C'est par les assises que sont promues la pertinence (en contexte) et la qualité (processus et rendement) de l'éducation, l'égalité des chances, l'équité et l'inclusion dans un système national d'éducation. De fait, ce sont elles qui fondent la légitimité pour un système éducatif national ayant vocation de s'adapter aux besoins prioritaires de la société qui l'a engendré.

2. LA QUESTION DES ASSISES DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU TOGO

Depuis l'indépendance, la question des assises de l'éducation publique nationale est rarement posée au Togo. La réforme de l'enseignement de 1975 qui s'était donnée pour ambition principale la démocratisation et d'adaptation de l'école à la société est intervenue par ordonnance³ sous un régime de dictature et non par une loi débattue et adoptée par l'assemblée nationale. Toutefois, en dépit des conditions non démocratiques de naissance, la réforme de l'enseignement de 1975 avait le mérite de créer le conseil supérieur de l'éducation nationale, même si l'organigramme prévu subordonnait ce conseil au ministère de l'éducation nationale. Dans les faits, ce conseil supérieur créé n'a jamais fonctionné véritablement, en partie, en raison du contexte politique de dictature. Faut-il le rappeler ? Le conseil supérieur de l'éducation était appelé être un cadre démocratique dans un contexte de dictature. Finalement, seul le secrétariat permanent, institué pour ce conseil, fut un service rattaché au ministère chargé de l'éducation.

Le secrétariat permanent du conseil supérieur de l'éducation nationale (SP-CSEN) a existé et fonctionné au Togo en tant que service technique et d'expertise en matière d'éducation des années 1980 et 2000. C'est ce secrétariat permanent qui avait représenté le Togo à la Conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990, puis conduit l'élaboration du Plan national de l'Éducation pour tous (PN EPT). Ce plan avait été adopté à l'Assemblée nationale togolaise en avril 2005. Mais, le SP-

³ L'ordonnance n° 75-016 du 6 mai 1975 au Togo.

CSEN a été supplanté ou dédoublé à partir de 2010 par un autre secrétariat, dit Secrétariat technique permanent (STP), attribué cette fois au Plan sectoriel de l'éducation (PSE) engendré par le Cadre partenarial de 2010 et parrainé par les bailleurs de fonds.

Malheureusement, avec les nouvelles politiques de scolarisation mises en œuvre sur la base du PSE, les crises dans le secteur de l'éducation ne se sont pas estompées, bien au contraire. Outre, la crise aigüe de financement et les conflits de travail avec les syndicats des enseignants, la crise du fonctionnement quotidien des écoles et celle des acquis scolaires se sont aggravées, au point qu'en 2013, le président de république, le 26 avril 2013, à l'occasion de la célébration de l'indépendance, avait annoncé solennellement l'organisation des grandes assises nationales du secteur de l'éducation. Une commission fut mise en place, puis de larges consultations nationales ont été réalisées sur l'ensemble du territoire entre juillet et août 2013 sur les défis locaux, régionaux et nationaux en matière d'éducation publique. Mais, juste à la veille de la tenue de ces assises (prévues pour se tenir du 9 au 13 septembre, puis du 10 au 14 septembre 2013) ont été annulées sans suite ni explications.

Depuis lors, la question des assises de l'éducation nationale est à nouveau mise en sourdine au Togo, pendant que les crises dans le secteur de l'éducation s'amplifient dans un silence général des acteurs en raison de la répression.

En résumé, à propos des assises et du fondement de l'éducation publique au Togo, il ressort que depuis l'indépendance du pays en 1960, la question a été rarement posée. L'ordonnance portant la réforme de l'enseignement de 1975 n'avait pu combler le vide politique et juridique que représentent l'absence des assises nationales co-fondant le système éducatif. Depuis, les années 1990, avec l'adoption de l'EPT, l'ordonnance-loi relative à la réforme de l'enseignement de 1975 est tombée en désuétude. Par exemple, elle n'est pas totalement en phase avec la convention sur l'EPT et avec les objectifs du développement durables (ODD).

De fait, depuis les années 1990 jusqu'à ce jour, le Togo est resté sans loi cadre pour l'éducation nationale, sans un cadre national de concertation et d'orientation pour l'éducation. Les initiatives tendant à revenir aux fondements d'un système éducatif sont souvent arrêtées ou suspendues en cours d'exécution, sans explications. C'est le cas, entre autres, des grandes assises du secteur de l'éducation annoncées par le président de la République lors d'un discours solennel le 26 avril 2013. C'est aussi le cas des activités d'une commission *ad hoc* mise en place par l'arrêté

interministériel⁴ en novembre 2020 pour proposer une loi nationale du secteur de l'éducation et de la formation au Togo.

Ainsi, il se décèle comme des freins quant aux initiatives tendant vers la création d'un cadre national d'orientations ou de refondation du système éducatif dans le cas du Togo ? Par exemple, quelles raisons peuvent conduire à remettre en cause un engagement formellement pris par un président de la République devant son peuple comme évoqué ci-dessus ? Une telle question conduit à formuler une hypothèse double. Il existe des acteurs nationaux peu enclins à la démocratie participative dans le secteur de l'éducation, puis des acteurs extérieurs dans les interventions tendent à remettre les assises nationales du secteur de l'éducation tout en rendant impossible l'autonomisation du système éducatif national au Togo.

3. LES FACTEURS EXPLICATIFS D'UN MANQUE DE DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION AU TOGO

Les facteurs explicatifs d'un manque de démocratie participative dans le secteur de l'éducation au Togo sont multiples et peuvent être repartis à trois niveaux : les acteurs de l'administration scolaire, la sphère décisionnelle des affaires politiques au niveau national, puis les acteurs internationaux, bi et multi latéraux. Dans le présent article, il s'agit de donner juste des aperçus sur ces facteurs.

3.1 Des acteurs nationaux non ouverts à la démocratie participative dans le secteur de l'éducation

Comme évoqué plus haut, le système scolaire togolais n'a jamais connu des assises institutionnelles hormis les États généraux tenue en 1992 dans un contexte de crise dont les recommandations ont été remises en cause pour des raisons politiques. De fait, avant les années 2010, avant l'intervention massives des bailleurs, le système scolaire togolais n'avait jamais fait œuvre d'égalité de chances, encore moins d'équité, dans les investissements publics. C'est connu. Même les études officielles n'ont pas pu voiler ces faits d'injustice à un moment donné. Par exemple, le RESEN⁵ note que le manque d'équité est une question structurelle dans le système scolaire togolais, puis relève le cas extrême de marginalisation de la région des Savanes.

La dimension régionale vient compléter les éléments qui structurent les disparités de scolarisation. De façon globale, les disparités régionales sont relativement modérées au Togo, avec l'exception notable de la région des Savanes, où la scolarisation apparaît spécialement en retard. [...] plus de 40 % des écoles de la région des Savanes sont des EDIL financées par les parents, contre 20 % ou moins dans les autres régions [...] (RESEN, 2002, p. XIV).

La tendance politique et administrative qui a donné lieu à des fortes inégalités et à la non-équité dans les investissements publics de l'éducation est probablement la même qui n'a jamais été

⁴ n° 839 /MEPSTA/MESR/META/MASPFA

⁵ Rapport d'État d'un système éducatif National, Banque mondiale.

favorable à une refondation du système éducatif national sur des assises institutionnelles démocratiques, concertées et participatives.

3.2 *La question de la souveraineté dans le secteur de l'éducation au Togo*

Dans l'actualité, le débat sur les questions de souveraineté est très répandu dans les milieux intellectuels en Afrique subsaharienne, en particulier dans les pays francophones. Mais, c'est un phénomène plutôt récent, car K. Nubukpo et al. (2016, p. 12), critiquent le « silence assourdissant des élites organiques sur un pan immédiat de la souveraineté des États ». F. Ekomo et al. (2017, p. 3) écrivent « Mais quand il s'agit de la souveraineté des États africains, la notion devient aussi perturbante [...] Peut-on dire alors que les États africains dans leur ensemble, sont souverains ? ». Les questions se posent très souvent dans les domaines monétaire, militaire et diplomatique. Le domaine de l'éducation n'est pas souvent évoqué dans les vifs débats sur la souveraineté. Pourtant, les faits invoquant les questions de souveraineté paraissent plus poignants ici qu'ailleurs en raison de la nature et des enjeux même de l'éducation publique étatique. Car, avant tout, c'est par la prise en main des contenus de l'éducation formelle et informelle que l'entreprise coloniale a réussi bien au-delà des attentes des colonisateurs. Les « colonisateurs ont compris qu'ils gagnaient du pouvoir sur les nations colonisées [...] par le contrôle mental. Ce contrôle mental s'exerçait par l'éducation » (Ç. T. Mart, 2011, p. 190).

3.3 *Une dérive partenariale suspecte*

Au Togo, en lieu et place des assises de l'éducation, des États généraux ou encore de conseils de l'éducation (instance de concertations, d'orientation, de médiation, de délibération, de participation démocratique, etc.) fondant, orientant et supervisant l'action publique en matière d'éducation, il s'est construit des cadres de consultation de substitution.

C'est vraisemblablement le cas du Cadre partenarial de mars 2010 qui tient sa force et sa légitimité institutionnelles des bailleurs dits Partenaires techniques et financiers impliqués dans le secteur de l'éducation (PTF-SE). Ce Cadre partenarial fut signé en mars 2010 entre le Gouvernement (seul et unique représentant) du Togo et une dizaine d'organisations internationales, provenant presque toutes d'un phylum. Les dispositions de ce cadre partenarial, pour ainsi dire, ont pris le soin de bien ouvrir les portes aux ONG internationales, tout en les fermant au même moment aux éventuelles organisations nationales qui voudront y faire partie. Ainsi, le Cadre partenarial de 2010 au Togo dispose que (p. 2) :

Au Togo, les partenaires techniques et financiers impliqués dans le secteur de l'éducation (PTF-SE) sont constitués de bailleurs de fonds multilatéraux, des partenaires bilatéraux et des agences du système des Nations Unies. Compte tenu de leurs actions en faveur de l'éducation, les ONG

internationales disposant d'une représentation au Togo ont vocation à être parties prenantes de ce Cadre partenarial et sont donc également qualifiées de PTF-SE dans la suite de ce document.

Depuis, c'est ce Cadre partenarial et les structures techniques générées qui influencent les orientations dans le secteur de l'éducation au Togo.

Plus loin, d'autres dispositions du Cadre partenarial font ressortir une sorte de subjugation permanente du Gouvernement, donc, de l'État togolais, aux PTF-SE. Or, les termes du *Consensus de Monterrey* (Mexique, 2002) appellent à accompagner les pays en développement vers une gouvernance nationale plus améliorée, autrement dit, vers un renforcement des structures et des acteurs nationaux impliqués dans la gouvernance, en particulier dans le cadre de l'initiative « Fast Track »⁶.

Mais, à partir du Cadre partenarial de 2010 dans le secteur de l'éducation au Togo, dans les faits, le Gouvernement n'est que responsable de la mise en œuvre des orientations éducatives décidées dans ce cadre dominé par les PTF-SE et où la société civile nationale dans sa globalité n'est pas présente. Or, l'éducation est censée être à l'initiative et aux bénéfices de la société. Le point 5.2. de l'accord tait insidieusement l'exclusion de fait de la société civile nationale dans la sphère décisionnelle dans ce cadre : « La participation de tous les acteurs de la société civile est nécessaire pour une mise en œuvre réussie du PSE ». (p. 4). Implicitement, la société civile n'est appelée à participer qu'à la mise en œuvre, pas à l'orientation.

Entre outre, le point 11.2 traduit implicitement une certaine subjugation du gouvernement togolais aux PTF-SE dans le Cadre partenarial (2010, p. 8) : « Les rapports relatifs à l'exécution technique et financière du PSE seront préparés par le Gouvernement et transmis au Chef de file des PTF-SE signataires du présent Cadre partenarial ».

En somme, le Cadre partenarial mis en place au Togo dans le secteur de l'éducation à partir de 2010 en référence au *Consensus de Monterrey* (2002), plus précisément dans le cadre de l'Initiative *Fast Track*, est allé bien au-delà de l'esprit de ce dernier cadre et s'est transformé en un cadre national permanent d'orientation et de gestion de l'éducation. Ce cadre national est dominé en nombre et en qualité par les PTF-SE. Une telle situation suscite des questions de recherche sur le pourquoi et le comment des interventions des PTF-SE, surtout la perspective institutionnelle de telles interventions.

⁶ L'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA, EPT) est un partenariat mondial lancé par la Banque mondiale et d'autres partenaires en 2002 pour aider les pays à faible revenu à atteindre l'objectif du Millénaire (OMD).

Faut-il le rappeler ? Les fonds issus de l'Initiative « Fast Track » (rebaptisée à partir de novembre 2011, Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)) sont constitués des donations diverses. A l'origine, les raisons invoquées pour justifier la nécessité d'un cadre partenarial dans les pays en développement, comme le Togo, se fondent sur :

(4) La réalisation des objectifs de développement de la communauté internationale [...] appelle un nouveau partenariat entre les pays développés et les pays en développement. Nous nous engageons à appliquer des politiques rationnelles, à instaurer une bonne gouvernance à tous les niveaux et à assurer la primauté du droit (ONU, 2002, p. 2).

Ainsi, il apparaît bien curieux qu'à partir des cadres prévus pour infuser et appliquer au mieux des politiques rationnelles, l'on en vienne à un cadre partenarial perpétuel subjuguant un gouvernement et sans perspective d'autonomisation des systèmes éducatifs nationaux. Comment un cadre partenarial de gestion a-t-il fini par jouer le rôle du cadre national d'orientations de l'éducation dominé en nombre et en qualité par des partenaires extérieurs ? Or, avant même le *Consensus de Monterrey* (2002), des leçons avaient été tirées. J-P. Cling et al. (2003, p. 169) :

Le bilan de son action dressé à l'occasion de la conférence de Monterrey est éloquent à cet égard : « Une leçon tirée de l'expérience passée est que la réforme ne réussit généralement pas sans une forte appropriation locale et une approche large, qui inclut la prise en compte des institutions, la gouvernance et la participation des acteurs - une leçon qui constitue le moteur du processus[...] ».

3.4 L'implication des legs⁷ coloniaux dans les stratégies et consensus de mise en œuvre de l'Éducation pour tous depuis Dakar en 2000

Les interrogations formulées ci-dessus renvoient en partie aux legs coloniaux, en termes de normes et de pratiques en matière de coopération et de l'aide au développement. Globalement les legs coloniaux déterminent la coopération internationale, également les cadres partenariaux, dans les pays d'Afrique subsaharienne (ASS) francophones depuis les années 1960. K. Nubukpo et al. (2016, p. 12) évoquent une « survivance coloniale qui nie la souveraineté politique des États africains et impose une déresponsabilisation des peuples ».

Les legs coloniaux se traduisent au quotidien par des normes et des pratiques diplomatiques de subordination et de subjugation des institutions des pays africains. Sans doute est-ce aussi le cas du Togo. Sans doute, est-ce aussi le cas du cadre partenarial du secteur de l'éducation signé en 2010 entre les PTF-SE et le Gouvernement en vue de permettre au Togo de soumettre aux fonds de l'Initiative « Fast Track ».

N. Yabouri écrit (2023, p. 118-119) rappelle que le forum mondial tenu à Dakar en 2000 avait adopté, entre autres, une stratégie géopolitique de mise en œuvre de l'EPT. Les pays du monde ont été catégorisés en six régions distinctes de mise en œuvre. Une telle régionalisation géopolitique de

⁷ Ici, le terme legs renvoie à l'idée d'une succession et d'une continuité coloniales postindépendances dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne.

la mise en œuvre avait caché probablement des susceptibilités de certains acteurs à faire cause et route communes avec d'autres, laissant libre cours aux influences traditionnelles des socles socio-politiques hérités de la colonisation, puis de la coopération postcoloniale.

En outre, la stratégie adoptée pour le financement de l'EPT a dû comporter des failles [...] Cet ordre bien connu est relatif à une certaine coutume de la coopération entre pays développés et les pays pauvres : les pratiques ancrées en matière de l'aide au développement.

Ainsi, consciemment ou insidieusement, l'aide d'urgence planifiée pour accélérer la scolarisation universelle dans les pays en développement a été remis au format de l'aide au développement (APD) dont les limites et surtout les travers sont désormais bien connus. F. Ekomo et al. (2017, p.13) évoque « Une escroquerie dénommée "l'aide au développement" », tout en rappelant qu'« Il vaut mieux apprendre à un homme à pêcher que de lui donner du poisson » selon la formule de Confucius. En outre, la *Deutscher Volkshochschul-Verbande*⁸ commentant les arguments de R. M. Torres (1997) note que :

L'éducation pour tous: une peau de chagrin. Malheureusement, mais c'était à prévoir, les lectures de l'EPT qui ont prévalu et qui se sont traduites dans les politiques et les programmes des années 1990 se réclament davantage d'une tradition de *conservation* et de *correction* que de la «*refondation*» et de la *transformation* qui constituent un défi.

En somme, dans le cas du Togo, il ressort que le Cadre partenarial actuel dans le secteur de l'éducation contribue à une remise en cause de la légitimité et de la souveraineté à propos de l'éducation publique. Les acteurs d'une telle dérive participent ainsi à un cadre partenarial consciemment réducteur en matière d'assises institutionnelles et d'orientations de l'éducation dans un État à vocation souveraine. Ils auraient dû contribuer à fonder ou à renforcer les assises institutionnelles de l'éducation sur la base d'une démocratie participative entre concitoyens. Même l'option stratégique retenue dans le *Consensus de Monterrey* par rapport à l'amélioration de la gouvernance (éducative) dans les pays en développement est désormais comme mise en sourdine dans les versions du PSE au Togo.

Ainsi, dans la première version de janvier 2010 (PSE 2010-2020) du Togo, le terme transparence (dans la gestion publique), pour l'importance principielle qu'on lui donnait, apparaît dix-sept (17) fois. Quant au terme redevabilité, il n'apparaît pas dans cette version. Dans la deuxième version, de janvier 2014 (PSE 2014-2025), le terme transparence n'apparaît plus que six (06) fois. Le terme redevabilité n'apparaît pas toujours. Dans la troisième version, de juillet 2020 (PSE 2020 – 2030), le terme transparence n'apparaît plus du tout, tandis que le terme redevabilité apparaît deux (02) fois, concernant les objectifs, non pas de l'éducation de base, mais de l'enseignement supérieur.

⁸ <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/aed-552000/dakar-education-pour-tous/une-decennie-drsquoeducation-pour-tous-ndash-les-enjeux> Consultée ce 26 juin 2025

Pour rappel, le document du Cadre partenarial de 2010 au Togo au point 9.1 (p.7) dispose que « Le Gouvernement et les PTF-SE veilleront à ce que le personnel et les consultants impliqués dans la gestion des projets ou programmes financés dans le cadre du PSE s'interdisent tout acte de fraude, de détournement ou de corruption visant à offrir à des tiers [...] ».

Qu'est-il advenu de deux principes clés (transparence et redevabilité) du *Consensus de Monterrey* dans la gouvernance des PSE en ASS ? Qu'en est-il de l'évaluation institutionnelle des PSE ?

L'objectif avancé par le *Consensus de Monterrey* (accompagner à l'amélioration de la Gouvernance dans le secteur de l'éducation) ne devrait-il pas donner lieu à des évaluations périodiques à la fois du cadre, des activités de mise en œuvre et de l'impact des PSE ?

3.5 Les limites et les vices bien connus de l'aide au développement

Désormais, il est à peu près certain que l'APD constitue en quelque sorte un secours d'urgence qui ne peut se structurer et conduire au développement. G. Carbonnier (2010, p. 142) rappelle que « L'aide publique au développement est souvent perçue comme peu efficace et rime pour certains avec gaspillage. [...] soulignant que l'aide peut avoir des effets néfastes et agir comme un frein au développement des pays destinataires ». J-P. Cling et al. (2003, p. 1981) notent que :

Pour les pays récipiendaires, l'aide-projet pose de nombreux problèmes largement étudiés au cours des dernières années, mais non résolus jusqu'à présent, touchant en particulier à la fongibilité, à la comptabilisation et à la transparence de la gestion de l'aide [...] A terme, le renforcement de la capacité de gestion des États et leur plus grande responsabilité démocratique[...].

De même, citant G. Sirois et N. Lesturgeon (2009), N. Yabouri écrit (2023, p.119) relève le fait que ce ne soit pas un pur hasard que l'Afrique subsaharienne, la zone géopolitique dans laquelle l'efficacité de l'APD est plus en question, soit aussi la zone «la plus touchée par les difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'EPT». Il fait remarquer le fait que :

La mise en œuvre de l'EPT a coïncidé aussi avec la prolifération des organisations non gouvernementales de divers ordres à différents niveaux institutionnels. Les intermédiations ou les services de courtage de ces organisations ne sont pas toujours favorables à l'optimisation des réponses à apporter sur le terrain, dans les administrations comme dans les établissements scolaires.

En définitive, les limites et les travers de l'APD étant bien connus en ASS et ailleurs, pourquoi devrait-on maintenir des aides d'urgence pour l'éducation sous le format traditionnel de l'APD avec des conditionnalités et des pratiques pas toujours objectives ?

3.6 L'absence d'une stratégie nationale de financement de l'éducation et un sous-investissement chronique dans le secteur de l'éducation au Togo

L'ensemble des défis soulevés dans la présente étude à travers la question des assises institutionnelles et de la légitimité de l'éducation publique au Togo repose en partie sur

l'impossibilité supposée de l'État à asseoir une stratégie, puis à terme, un système national de financement du secteur de l'éducation. Il est vrai que cette situation n'est pas particulière au Togo. Une des caractéristiques majeures des systèmes scolaires des pays d'ASS est que ces pays peinent ou se soucient peu à se doter de stratégies nationales pérennes de financement qui permettraient de mieux asseoir la qualité de l'éducation, puis d'ouvrir des perspectives pour l'autonomisation de leurs systèmes éducatifs nationaux.

Au Togo, en dépit des proportions budgétaires assez élevées, les montants réels mobilisés pour le secteur d'éducation ont été toujours nettement inférieurs aux besoins immédiats. L'atteinte du point d'achèvement de l'initiative des pays pauvres très endettés (PPTE) en 2010 a contribué à des accroissements significatifs du budget dans le secteur de l'éducation. Sur un site officiel du Gouvernement⁹, il est écrit qu'« En 2019, les ressources publiques consacrées au secteur de l'éducation s'élevaient à 174 milliards FCFA, contre 25 milliards FCFA en 2005. Une augmentation de 620 % sur les 15 dernières années. [...] ».

Selon le PSE 2020-2030 (p. 117), la proportion des dépenses courantes était de 24,6% du budget de fonctionnement de l'État en 2018. Cette proportion devra être au mieux à 25% d'ici 2030. Or, le pays est à un niveau d'endettement très élevé, ce qui se traduit par des chutes dans la tendance haussière prévue des budgets. Selon un article publié sur le site Internet *Togofirst* en avril 2024 : « Au Togo, la dette publique s'est établie à 4217,73 milliards FCFA à fin décembre 2024, soit 69,16 % du PIB, se rapprochant du seuil communautaire de 70 % fixé par l'UEMOA »¹⁰. Le rapport dénommé *Cadre de résultats du GPE 2025 pour le Togo* note qu'« Au Togo, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales sont passées de 19,76% en 2020 à 16,32% en 2021 »¹¹.

En grande partie, les dépenses étatiques dans le secteur de l'éducation sont consacrées aux salaires et aux infrastructures. De fait, les autres dépenses d'investissements sont souvent faibles, par exemple, relativement aux curricula, à la formation des enseignants, aux manuels scolaires, aux cantines scolaires, etc.

Dans un tel contexte, envisager d'aller vers une stratégie nationale pérenne d'un financement optimal du secteur de l'éducation au Togo n'est pas superflu. Par exemple, M. Bray (2001) constate

⁹ <https://www.republiquetogolaise.com/education/1302-4045-le-budget-alloue-a-l-education-a-ete-multiplie-par-sept-sur-les-15-dernieres-annees>. 26 juin 2025.

¹⁰ <https://www.togofirst.com/fr/gouvernance-economique/2404-16205-togo-la-dette-publique-a-frole-les-70-du-pib-en-2024>. 26 juin 2025.

¹¹ <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-12-GPE-donnees-cadre-resultats-togo.pdf?VersionId=0AK21QEUI3MP6K9WhyC0WrNXBLiORmnB>. 26 juin 2025.

que l'impôt comme source, est plus adapté aux investissements à long terme que le financement local (cas des EDIL) dans le secteur de l'éducation. Concernant le financement de l'éducation publique au Togo, la répartition des contributions aux dépenses globales sur l'éducation donne la plus grande part aux familles. Dans le rapport sur *l'Analyse du secteur de l'éducation au Togo* (2019, p. 22), co-réalisé par la République togolaise et des PTF-SE, il est écrit :

Les familles togolaises, en moyenne, contribuent très fortement aux dépenses éducatives de leurs enfants puisque plus de la moitié (56 %) des dépenses courantes en éducation cumulant dépenses de l'État et dépenses des ménages est supportée par les familles. Cette répartition entre État et ménages diffère selon les niveaux d'enseignement mais toujours avec une contribution majoritaire des ménages : 54 % pour le préscolaire, 51 % pour le primaire, 65 % pour le 1er cycle du secondaire, 59 % pour le 2nd cycle du secondaire, 63 % pour l'ETFP et 56 % pour l'enseignement supérieur.

Qu'en est-il du niveau de contribution des PTF-SE par rapport au budget global de l'éducation au Togo ? Dans la littérature écrite, l'information n'est pas encore disponible en termes de proportions comparées de la contribution des PTF-SE par rapport aux contributions des familles et de l'État. Mais, il ressort implicitement que les PTF-SE viennent après les familles et l'État. D'ailleurs, le point 8.2 du Cadre partenarial de 2010 (p. 6) dispose qu'il est demandé à l'État togolais de reconnaître « le caractère additionnel de l'appui financier » des PTF-SE. Par ailleurs, dans les discussions informelles, certains experts togolais avancent l'idée d'une contribution variant entre 5 et 10% du budget comme niveau de contribution des PTF-SE dans le financement global du secteur de l'éducation au Togo.

Ainsi, au Togo, l'analyse des questions de financement de l'éducation, notamment celle relative aux contributions respectives des parties prenantes aux coûts supportés dans le secteur finit par déboucher sur une question relative à l'éthique de la représentation au sein du Cadre partenarial de 2010, devenu de fait, le cadre d'orientation de l'éducation au Togo. Comment et pourquoi des acteurs extérieurs à un système, venus en vue d'appuyer à l'amélioration de la gouvernance, sont-ils devenus des acteurs décisionnels majoritaires dans un cadre partenarial où la société civile nationale n'y participe pas ?

4. UNE SITUATION DE REMISE EN CAUSE DU PROCESSUS D'AUTONOMISATION D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF À VOCATIONNATIONALE

Les différents facteurs explicatifs énumérés ci-dessus ne favorisent pas la fondation des assises institutionnelles et la démocratie participative dans le secteur de l'éducation au Togo. Pire, ils tendent à remettre en cause toute possibilité d'autonomisation du système éducatif à long terme. De fait, il s'agit là d'une renonciation silencieuse à la souveraineté nationale sur/dans le secteur de l'éducation.

Pourtant, le processus d'autonomisation du système éducatif national avait été bien amorcé à l'indépendance en 1960 avec des actes symboliques significatifs entre 1958 et 1975. D'abord par la politique de l'africanisation des cadres lancée par le premier président du Togo avant même la proclamation officielle de l'indépendance entre 1958 et 1960. Cette politique a débuté avec la création de l'École togolaise d'administration (ETA, en 1958), devenue l'École nationale d'administration (ENA) à partir de 1964. Ensuite, la réforme de l'enseignement, conduite par une équipe de cadres nationaux entre 1968 et 1975. Enfin, les États généraux de mai 1992. La crise de la conjoncture internationale défavorable et la crise de l'endettement à partir du début des années 1980 avec les programmes d'ajustement structurel (PAS) furent l'occasion pour le système des bailleurs d'intégrer les différents secteurs économiques et sociaux des pays africains.

Au Togo, dans le contexte de l'EPT, entre 1990 et 1991, à la faveur du processus de démocratisation et de l'éphémère gouvernement de transition, il y avait eu une tentative de refondation institutionnelle du système éducatif national. Suite aux recommandations émises par la Conférence nationale souveraine de 1991, des États généraux de l'éducation ont été organisés du 4 au 13 mai 1992. Ils ont donné lieu à des recommandations tendant au renforcement institutionnel au sein du système éducatif. Mais, le renversement du gouvernement de transition dans la même année a conduit à la remise en cause des recommandations faites par ces États généraux.

La période de 1992 à 2010 fut une période d'accentuation de crise de financement de l'éducation au Togo avec l'émergence des Écoles d'initiative locale (EDIL), en particulier dans les zones rurales périphériques où la demande de scolarisation fut restée longtemps sans offre publique. Cette crise fut profonde et eut un impact négatif sur l'effectif et le profil des enseignants, sur les contenus pédagogiques, puis conséquemment sur les acquis des élèves. La crise actuelle des acquis scolaires au Togo remonte à cette époque.

Aussi, au Togo, le Cadre partenarial de 2010 est-il advenu dans un contexte de faiblesses institutionnelles dans le secteur de l'éducation en raison à la fois des conséquences des crises socio-économiques et socio-politiques des années 1980 à 2008. De même, le Cadre partenarial de 2010 fut signé au Togo dans un contexte international marqué par la tendance à une remise en cause insidieuse du service public au nom d'un certain manque d'efficacité à l'origine de la diffusion du *New Public Management* (NPM)¹². De fait, le processus d'autonomisation des systèmes éducatifs nationaux fut remis en cause. Le secteur de l'éducation, comme d'autres secteurs publics, est

¹²Fondé sur des principes et théories d'origines diverses, le *New Public Management* est né au début des années 1980 au Royaume-Uni (Van Haepereen Béatrice, 2012).

devenu implicitement un marché à profit (marchés publics) avec des offres et des appels attendus par des prestataires d'où l'émergence des activités de consultance dans ce secteur.

Le système de marché ainsi créé correspondent aux pratiques du NPM. Ces pratiques ont certainement des avantages. Mais ces avantages sont seulement de court terme. Le système de marché ouvert pour des consultants (hors contexte) impacte la qualité des prestations à moyen terme, puis induit inévitablement un système de dépendance du système à long terme. La question de la relève institutionnelle générationnelle est posée. B. Van Haepere (2012, p. 86) écrit :

Les idées et pratiques promues par le NPM ont certes encouragé des changements positifs au sein des administrations publiques, parmi lesquels l'ouverture à de nouveaux savoirs professionnels et à de nouveaux outils de gestion. Toutefois, le bilan est mitigé. Des études récentes contestent les postulats de départ du NPM, soulignent l'affaiblissement de l'éthique publique – valorisation de l'intérêt général – au profit des valeurs de marché [...] montrent un retour de la bureaucratie [...].

Dans le cas des pays encore à faible niveau d'institutionnalisation (éducative) comme le Togo, l'adoption des pratiques du NPM dans le secteur de l'éducation suscite encore plus d'interrogations, en particulier par rapport au développement des compétences, des ressources éducatives, puis à la capitalisation des compétences au sein du système. Cette adoption donne lieu à un processus antagoniste de dépendance institutionnelle aux ressources externes et surtout à l'exclusion de la société civile nationale dans les sphères décisionnelles de l'éducation au profit des bailleurs et leurs alliés de circonstance, les consultants. C'est connu, les marchés publics acquis ou conquis sont à protéger et à sécuriser par divers moyens, objectifs ou subjectifs, loyaux ou moins loyaux.

La souveraineté étatique, en matière d'éducation, dans le cadre de l'Initiative « Fast Track », se retrouve ainsi mise en question face à une conjoncture inextricable entre les pratiques du *New public management*, les implications fonctionnelles des legs coloniaux et certaines pratiques bureaucratiques intégrant peu les principes de transparence et de redevabilité.

CONCLUSION

La question des assises institutionnelles éducatives et de la légitimité de l'action publique dans le secteur de l'éducation se pose objectivement au Togo. Depuis les années 1960, le système scolaire togolais fonctionne de fait sans assises éducatives, c'est-à-dire, sans cadre institutionnel républicain d'orientation et de participation démocratique. L'étude montre comment l'action publique dans le secteur de l'éducation fut exclusivement un monopole de l'exécutif togolais entre les années 1960 et 1980. A partir des conséquences néfastes des crises multidimensionnelles des années 1970 et 1980, au début des années 1990, puis dans du cadre d'action de Dakar (2000) et du *Consensus de Monterrey* (2002), les acteurs internationaux sont parvenus progressivement à

prendre en main le cadre d'orientations et de réalisations dans le secteur de l'éducation au Togo à travers le Cadre partenarial suscité par les recommandations du *Consensus de Monterrey* et surtout par la disponibilité des fonds de l'initiative « Fast Track », pourtant issus essentiellement de donations collectives à l'échelle internationale.

Les facteurs explicatifs de l'appropriation progressive et décisive du cadre d'orientations, et même d'exécution des politiques éducatives depuis les années 2000 au Togo par des acteurs internationaux et, dans une moindre mesure, l'exécutif togolais au détriment de la société civile nationale sont multiples, à la fois d'ordre historique et conjoncturel. Parmi ces facteurs explicatifs, quatre facteurs fortement imbriqués apparaissent plus déterminants : (1) certaines dérives dans l'application des conventions internationales au niveau sous-régional ; (2) l'implication des legs coloniaux dans la coopération avec les pays en développement ; (3) les limites et les vices connus de l'APD ; (4) l'absence d'une volonté et d'une stratégie nationale de financement optimal dans le secteur de l'éducation.

La situation ainsi engendrée par l'appropriation du cadre d'orientations, et même d'exécution des politiques éducatives au Togo par des acteurs internationaux a de nombreuses conséquences dont une marchandisation de plus en plus poussée de l'éducation publique, des stratégies de privatisation informelle au sein des acteurs et groupes stratégiques constitués. Le tout concourt à une impossible autonomisation du système éducatif national *versus* une dépendance permanente de ce système en termes d'orientations, de mise en œuvre et surtout de production et de capitalisation des ressources éducatives à moyen et long termes. La situation ainsi décrite suscite une question philosophique : la vocation de la coopération internationale (privilégiée) et du partenariat international en ASS est-elle la dépendance ou l'autonomisation ? Dans les conditions actuelles d'un tel partenariat, les perspectives sont bien incertaines quant au solutionnement durable des multiples crises imbriquées dans le secteur de l'éducation au Togo, crises débouchant sur celle de l'efficacité et de l'efficience de l'école . Cette dernière est souvent mise sur le dos de l'éternelle inadaptation du système aux "besoins réels du marché", sans que l'on ne s'interroge sur le processus de décontextualisation institutionnelle du système scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOLT Jutta, GARDNER Leigh, 2020, « How Africans Shaped British Colonial Institutions: Evidence from Local Taxation », *The Journal of Economic History*, Vol. 80, No. 4, pp. 1189-1223.
BRAY Marc, 2001, « Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variation et implication », *l'Éducation Pour Tous, Bilan à l'an 2000*, Paris, UNESCO, 49 p.
CARBONNIER Gilles, 2010, « L'aide au développement une fois de plus sous le feu de la critique ». *Revue internationale de politique de développement*, n°1, pp. 141-147.

CLING Jean-Pierre, RAZAFINDRAKOTO Mireille, ROUBAUD François (dir.), 2003, « Les nouvelles Stratégies internationales de lutte contre la pauvreté », *Economica*, IRD, 474 p.

CORAGGIO José Luis, TORRES Rosa María, 1997, *L'éducation selon la Banque mondiale. Une analyse de ses approches et de ses méthodes*, CEM-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 172 p

EKOMO Fabrice, IALLOUCHEN Assia, ESSARSAR Mehdi, LATMANI Saida, 2017, « La souveraineté des États africains : la face cachée du décor », *Revue Économie, Gestion et Société*, n°12, <https://hal.science/hal-01815234v1>.

HAEPEREN V. B., 2012. « Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 0(2), p. 83-99.

LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1554p.

MART Çağrı Tuğrul, 2011, « British colonial education policy in Africa », *Internal journal of English and literature*, Vol. 2(9), p. 190-194. DOI: 10.5897/IJEL11.050

NUBUKPO Kako ZE BELINGA Martial, TINEL Bruno, DEMBÉLÉ Demba Moussa (dir.), 2016, *Sortir l'Afrique de la servitude Monétaire. À qui profite le franc CFA ?* Paris, La Dispute/Snédit, 243 p.

ONU, 2002, *Rapport de la Conférence internationale sur le financement du développement Monterrey*, 18-22 mars, New York, A/CONF.198/11, 109 p.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2010, *Cadre partenarial entre le gouvernement de la République togolaise et les Partenaires techniques et financiers intervenant au Togo*. Lomé, 11 p.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2010, *Plan sectoriel de l'éducation 2010-2020*, 270 p.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2014, *Plan sectoriel de l'éducation, PSE 2014-2025*, 172 p.

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 2020, *Plan sectoriel de l'éducation de la République togolaise, 2020-2030*, 148 p.

SIROIS, G., & LESTURGEON, N., 2009, *Mise en œuvre des politiques éducatives internationales et représentations des acteurs de l'éducation au Burkina Faso : vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ?* Université du Québec à Montréal, 296 p.

UNESCO, 2017, *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*, Paris, UNESCO, 46 p.

UNESCO-BIE, 1970, *Recommandations des Conférences internationales de l'instruction publique, 1934-1968*, Genève, 199 p.

YABOURI Namiyate, 2023, « Les paradoxes de l'Éducation pour tous dans les pays du Sud : comprendre le fond du problème en Afrique subsaharienne », *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 13 n° 2, pp. 110-124.