

**ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
PERSPECTIVES EUROPÉENNE (ED 519)**

**Laboratoire Interdisciplinaire en Études culturelles UMR 7069 (LinCS)**

**THÈSE**

présentée par :

**Anoumou Mawa ALLYN**

soutenue le : **31 mai 2024**

pour l'obtention du grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Sciences sociales/ Ethnologie**

**MIXITÉ DU SAVOIR**

**UNE ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN PAYS  
GUIN-MINA DU SUD-EST TOGO**

*Volume 1 : De l'endogénie du savoir à la mixité du savoir*

**THÈSE dirigée par :**

**SOMÉ Roger**

Professeur des universités en Ethnologie,  
Université de Strasbourg

**RAPPORTRICES :**

**GOBATTO Isabelle**

Professeure des universités en Anthropologie,  
Université de Bordeaux

**GROUX Dominique**

Professeure honoraire en Sciences de l'éducation,  
Université des Antilles

**AUTRES MEMBRES DU JURY :**

**PETIT Jean-François**

Maître de conférences, HDR en Philosophie,  
Institut Catholique de Paris

**LOMO MYAZHIOM Aggée Célestin**

Maître de conférences, HDR en Sociologie,  
Université de Strasbourg

*Dédicace*

*À mon feu père qui m'a donné, très tôt, le goût des études.*

## Remerciements

Mes remerciements vont à tous **mes interlocuteurs et interlocutrices guin-mina** qui ont permis la collecte des données mobilisées dans la rédaction de cette thèse. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu aboutir. J'ai une pensée particulière pour trois interlocuteurs qui ont rejoint le pays de leurs ancêtres. Qu'ils y reposent en paix.

Je suis obligé à mon accompagnateur, **Monsieur ALLYN Etienne Mokolo** qui a servi d'intermédiaire dans la prise de contact avec la plupart des interlocuteurs et organisé les rendez-vous. Sa présence et sa disponibilité ont été très utiles.

Une profonde reconnaissance au **Professeur Roger Somé**, mon directeur de thèse, d'avoir accepté et dirigé ce travail. Sa présence a été aussi celle d'un homme accessible et très à l'écoute, celle d'un maître patient, exigeant et dévoué qui n'aura ménagé aucun effort pour lire mon texte ligne après ligne. Je ne saurais manquer de relever les heures de séminaires doctoraux bimestriels de travail collectif, de discussion et de convivialité qu'il a mis en place pour nous aider à avancer.

Je remercie également **Monsieur Aggée Lomo et Monsieur Jean-François Petit**, membres de mon comité de suivi individuel de thèse et examinateurs. Ils ont été d'une aide précieuse, tant dans le questionnement de mon sujet de thèse que dans les apports et orientations constructifs. Mes remerciements vont en même temps à Madame **Isabelle GOBATTO** et Madame **Dominique Groux**, rapportrices et membres du jury pour leur disponibilité et intérêt.

Je remercie **mes collègues doctorants** pour les moments de travail et d'amitié partagés ensemble.

Enfin, ma reconnaissance va à **ma famille**, à **Mgr. Pierre Azzi** pour leur soutien sans faille, à **mes amis** pour les multiples encouragements. Un merci singulier au couple **Michel et Christiane Dupuy** pour l'aide précieuse à la mise en forme des documents.

### Note d'avertissement

Cette thèse est composée de deux volumes :

Volume 1 : De l'endogénie du savoir à la mixité du savoir.

Volume 2 : Transcriptions-traductions des entretiens, description de scènes et annexes.



#### Note sur l'anonymisation des interlocuteurs dans le texte

Les interlocuteurs avec lesquels je me suis entretenu à l'occasion des enquêtes de terrain, sont « anonymisés » dans le texte par la lettre majuscule « **I** » (signifiant interlocuteur ou informateur sans distinction de sexe) suivie d'un chiffre correspondant à chacun d'eux ; le tout en gras (ex : **I. 1** ; **I. 8**).

## Note sur les transcriptions phonétiques

Le *gen*, aussi appelé *gen-gbe*, *gɛngbe*, *gẽ*, *gɛn*, *gẽgbe*, *mina* ou *minan*, est la langue en usage en pays *guin-mina*. Toutefois, la dénomination (orthographe et prononciation) la plus exacte est l'endoglossonyme proposé par l'académie de la langue *gɛngbe* du Togo en 2006 dans *Hlẽ gẽgbe le kɔkɔe me* est « *gẽgbe* ». La langue *gẽ* ou le *gẽgbe* fait partie de la famille des langues Kwa, appartenant au groupe des langues soudanaises qui s'étend de l'ouest du Soudan à la côte orientale de l'Afrique et au sous-groupe des langues nigéro-congolaises.

### L'alphabet du *gẽgbe*

En se basant sur *Hlẽ gẽgbe le kɔkɔe me*, le *gẽgbe* a un système tonal classique ; néanmoins, il utilise une double tonalité avec un ton haut et un ton bas qui se distinguent par le port du tilde qui fait baisser automatiquement les tons. Il compte 30 sons représentés par les lettres alphabétiques (*Dɔŋlɔdzɛsi*) dont 23 consonnes et 7 voyelles :

Voyelles : A a, E e [é], Ɛ ɛ[è], I i, O o, Ɔ ɔ, U u [ou]

Voyelles nasalisées : ẽ [ɛn], ã [an], õ [ɔn], ĩ [in], ũ [un]

Exemples :

ẽ : gẽ se lit gen ou guin

ã : dã (serpent) se lit dan

õ : lõlõ (amour) se lit lɔnlɔn ou lonlon

ĩ : azĩ (œuf) ce son n'existe pas en français mais peut-être transcrit par in avec accentuation du i.

Consonnes : B b, D d, Ɖ ɖ, f F, ɸ f[ɸ], G g, ɣ ɣ [ɣ], H h, X x, K k, L l, M m, N n, ɲ ɲ [ɲ], P p, R r, S s, T t, V v, W w, X x, Y y, Z z.

Les diagraphes : GB gb [gb], KP kp [kɸ], NY ny [ɲ].

Lettres n'existant pas en français : ɖ Ɖ, ɛ Ɛ, f F, ɣ ɣ, x X, ɲ ɲ, ɔ Ɔ.

Les consonnes représentées différemment prononcées en *gẽgbe* et en français :

j= **ɖj** (comme dans Ndjamena) ; c= **tɕh** (comme dans le mot Tchad).

Les tons : le *gẽgbe* est une langue tonale qui utilise deux variations tonales pour distinguer les mots. Les deux tons haut et bas se présentent comme ci-après :

— Le ton haut est marqué par un accent aigu sur la voyelle ; exemple : é, ó, í, é.

— Le ton bas est marqué par un accent grave sur la voyelle ; exemple. : è, ù, ì, è, ò, à.

## **INTRODUCTION**

En Afrique subsaharienne, l'école d'origine occidentale et les modes d'éducation familiale et communautaire participent à la transmission du savoir. Pour interroger cette double influence et interpréter leurs interconnections, il m'a semblé plus méthodique de partir d'un groupe social. Ce choix réduit l'angle de vue pour se focaliser sur un espace social restreint, avec son contexte historique particulier. Celui-ci peut ne pas être représentatif de la situation globale en Afrique subsaharienne. Cependant, il paraît intéressant par son caractère atypique, tant dans l'espace géographique national que celui africain. Dans le même temps, une nation ou une région, composée d'une diversité de groupes ethniques, des contextes historiques et d'organisations sociales hétérogènes, représente une échelle trop vaste et imprécise. Conscient de ce double écueil de relativité d'une part, et de l'imprécision d'autre part, j'ai fait le choix d'approcher le groupe guin-mina installé au sud-est du Togo<sup>1</sup>.

Le Togo est une République de l'Afrique de l'Ouest au sud du Sahara. Il s'étend sur un territoire de 56.600 km<sup>2</sup>. Il mesure 600 km en longueur du sud au nord et 50 km en largeur du Golfe de Guinée au sud. Il est limité au nord par le Burkina Faso, à l'ouest par la République du Ghana et à l'est par la République du Bénin. Les caractéristiques géographiques et climatiques sont celles de l'ensemble régional situé au bord des deux anciennes Côtes de l'Or et des Esclaves<sup>2</sup>.

Le pays guin-mina se situe dans la partie méridionale au sud-est<sup>3</sup>, ouvert au sud sur le littoral. Il occupe une surface de forme triangulaire de 532 km<sup>2</sup> ayant à l'extrémité ouest, le canton d'Agbodrafo (Porto-Seguro), à l'est, le Grand Popo (Bénin) et au nord, le village Agbétiko. Il s'étend entre 6° 13' 40" de latitude nord et 1° 35' 30" de longitude est, avec une altitude de 5m par rapport au niveau de la mer. Le relief est constitué d'une plaine côtière qui s'ouvre sur le golfe de Guinée. La Côte est séparée d'une zone de lagunes par un cordon littoral sablonneux. Avec son climat tropical, deux saisons sèches et deux saisons pluvieuses se succèdent comme suit :

- la grande saison sèche, de décembre à mars ;
- la grande saison des pluies, de mars ou avril à juin ;
- la petite saison sèche, de juillet à août ;
- la petite saison de pluies, de mi-septembre à la fin octobre.

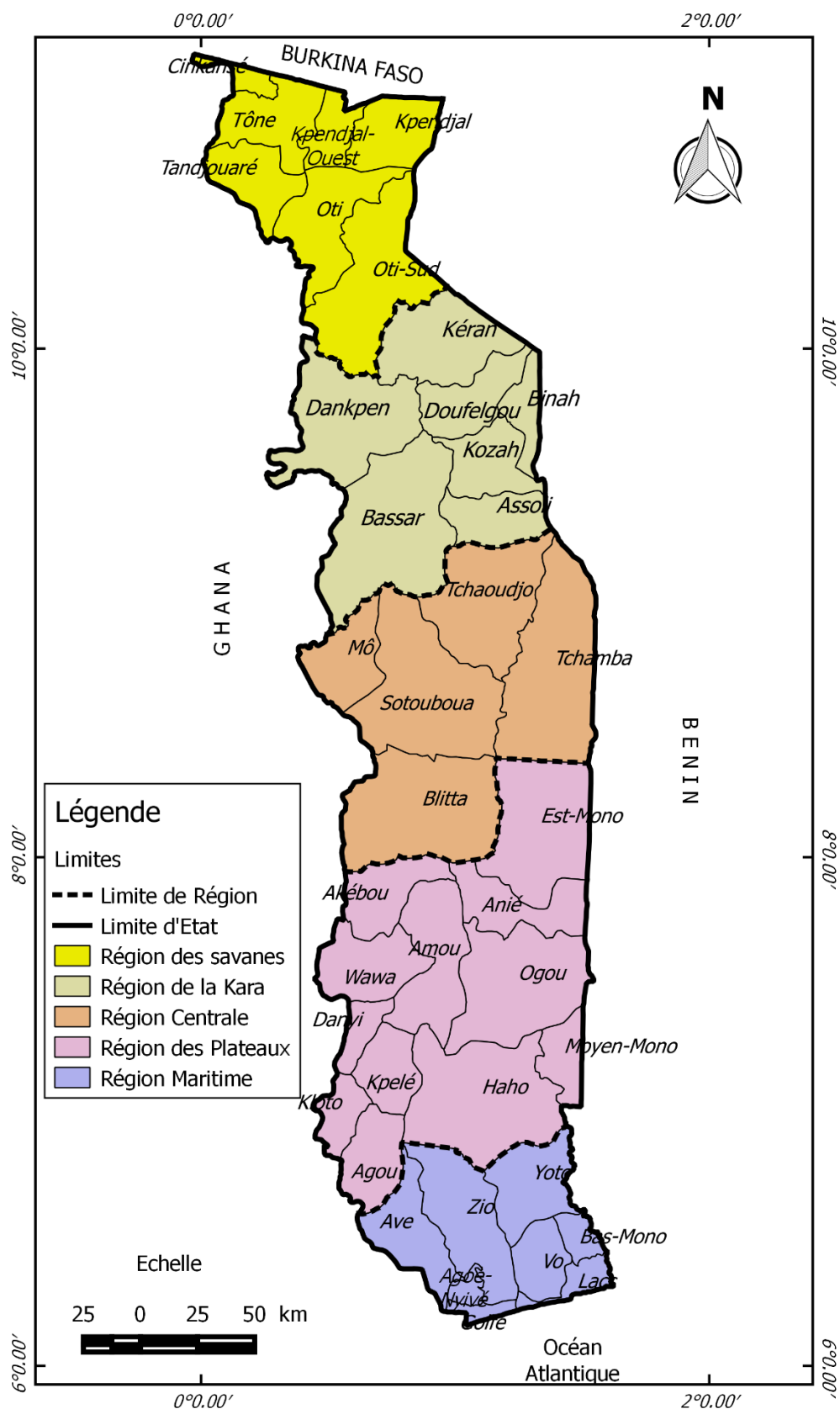
---

<sup>1</sup> Carte 1. Carte administrative du Togo, p. 9.

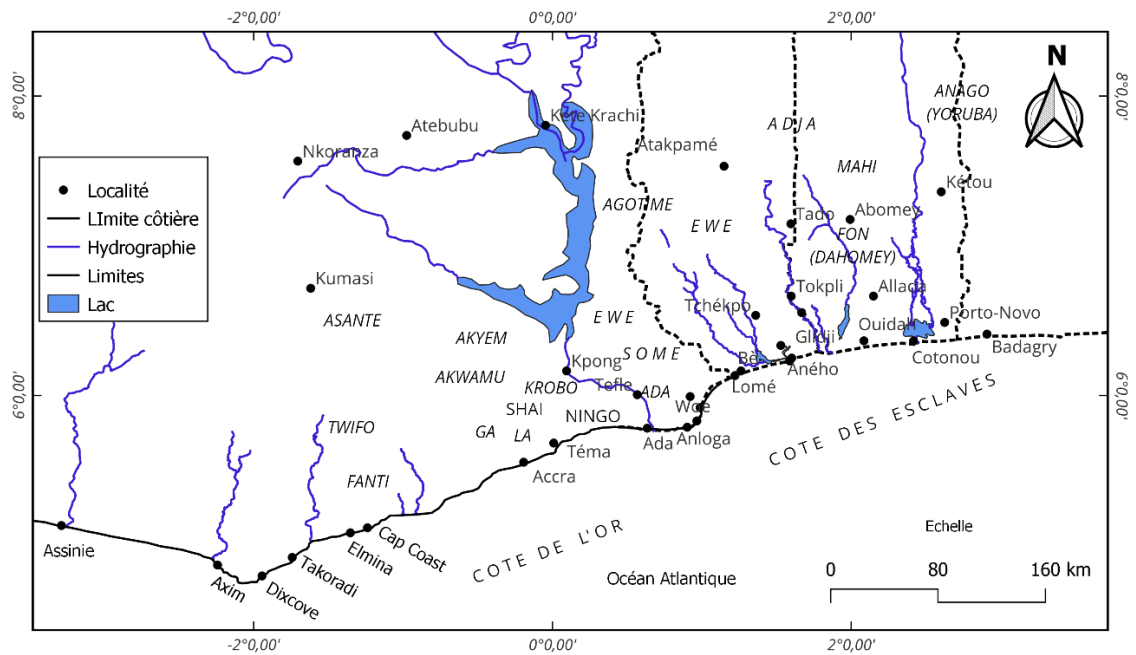
<sup>2</sup> Carte 2. Carte des deux Côtes de l'Or et des Esclaves, p. 10.

<sup>3</sup> Carte 3. Carte du Sud-Est du Togo, p. 10.

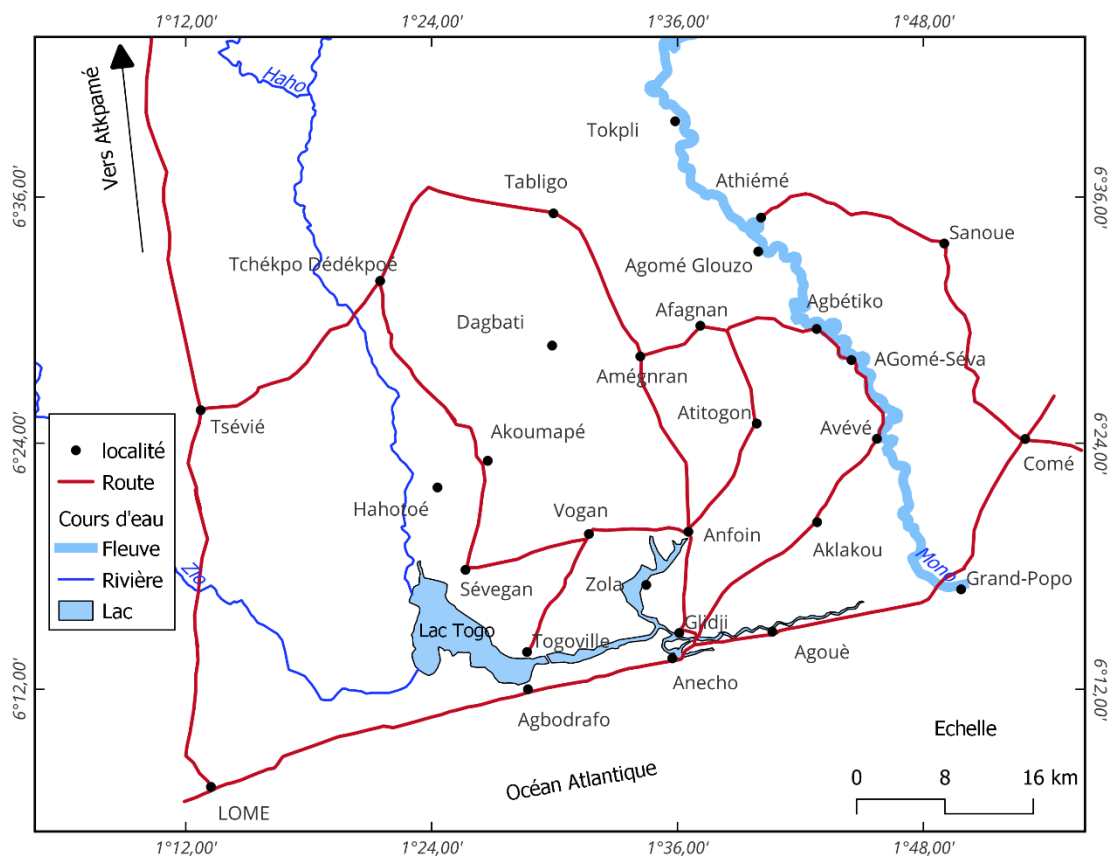
La température sur la Côte est comprise entre 23° et 32° et la pluviométrie au-dessus de 200 mm.



**Carte 1 : Carte administrative du Togo.**



*Carte 2 : La Côte de l'Or et la Côte des Esclaves.*



*Carte 3 : Le Sud-Est du Togo.*

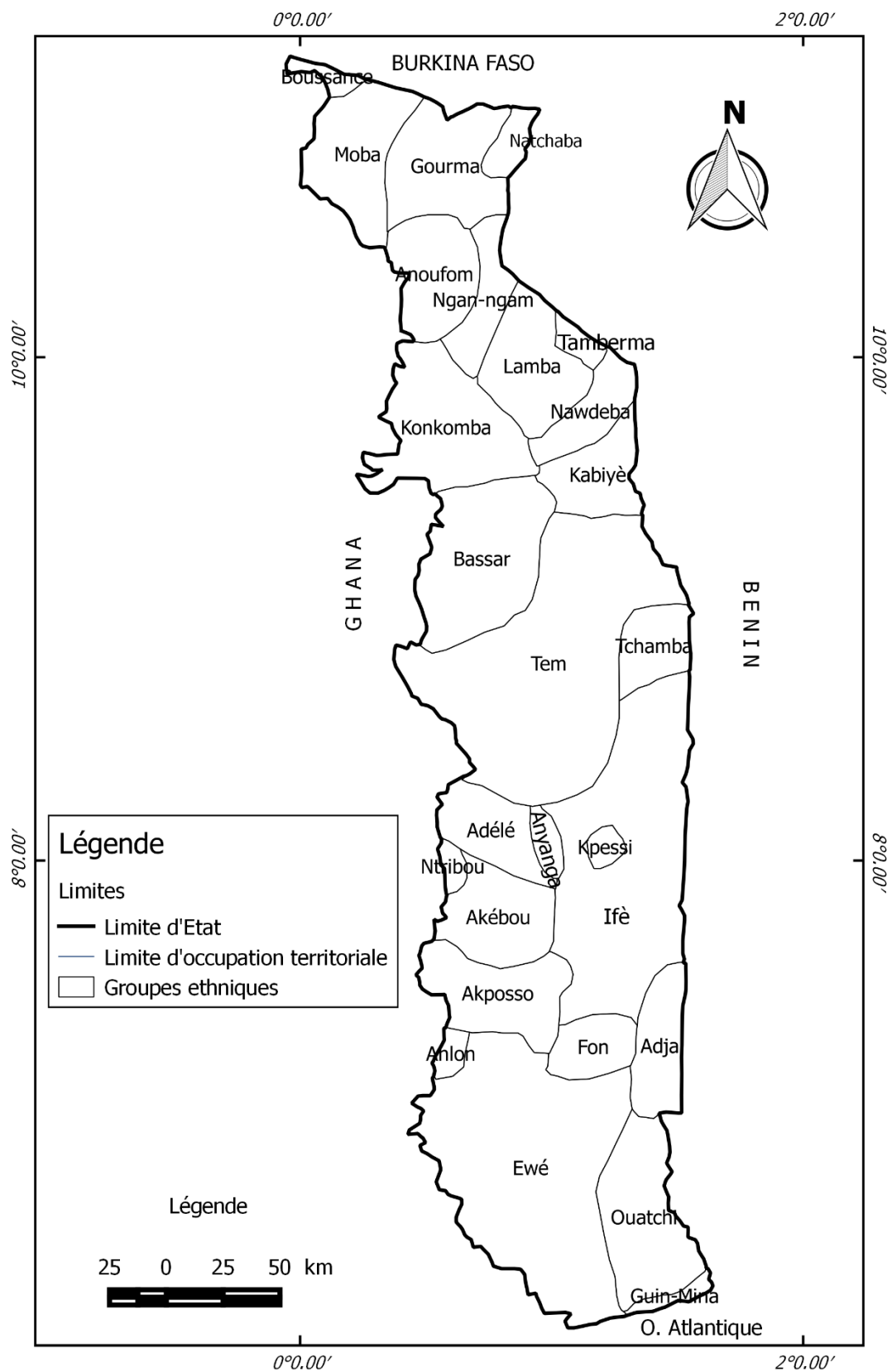
La population togolaise est composée d'une quarantaine d'ethnies<sup>4</sup>. Toutefois, derrière cet éclatement apparent, de fortes similitudes linguistiques et culturelles ont permis de distinguer trois grands groupes :

- le groupe Kabyè-Tem occupe une partie du nord et le centre ;
- le groupe Para-Gourma dans la partie du nord fait frontière avec le Burkina Faso ;
- le groupe Adja-Ewe dont les Adja, les Ewe, les Watchi et les Guin-Mina, occupent l'extrême sud jusque dans les plateaux à 7° de l'altitude nord.

Les Guin-Mina sont aujourd'hui répartis entre les quatre communes de la préfecture des Lacs. Sur la quarantaine d'ethnies que compte le Togo, avec une population de huit millions deux cent soixante-dix-neuf mille (8.279.000) habitants en 2023, les Guin-Mina constituent l'un des plus grands ensembles. La population guin-mina est estimée à cinq cent quarante-deux mille six cents habitants en 2010 (Poidi-Gblem & Kantchoa, 2012 : 79) aux côtés des Ewe, soit deux millions quatre-vingt-un mille huit cents (*Ibid.* : 54) et les Kabyè, soit un million vingt-cinq mille sept cents (*Ibid.* : 143). En outre, les Guin-Mina ont reçu de l'océan toujours présent dans leur vie, le goût très prononcé de l'aventure et du voyage. De plus, des raisons économiques ont forcé une partie de la population jeune à migrer vers la capitale Lomé. On retrouve également les Guin-Mina dans les grandes villes africaines, européenne et américaines.

---

<sup>4</sup> Carte 4 : Carte des groupes ethniques. Seules les ethnies les plus représentatives figures sur la carte. Cependant, pour en savoir plus sur les autres groupes ethniques, se référer à la carte linguistique à la page 12.



*Carte 4 : Carte des groupes ethniques.*



## THÉORIES ET TERMINOLOGIES

Mon étude examine les conditions historiques et sociales de la mixité du savoir chez les Guin-Mina. L'interrogation centrale qui la motive est la suivante : Comment ceux-ci perçoivent-ils leur relation avec l'école d'origine occidentale et leur mode d'éducation domestique (*axomekpakpla*). En d'autres termes, comment s'interprète la mixité du savoir dans le contexte éducatif guin-mina ? L'énoncé de ce problème et de son questionnement repose sur trois observations :

D'abord, l'éducation domestique, de nature familiale et communautaire, est différente de l'instruction scolaire par le contenu, la finalité et la méthode. Toutefois, les deux ne s'opposent pas. Les Guin-Mina l'affirment, comme une évidence en ces termes : « *axomekpakpla to vo na sukulu be nunya* » (L'éducation domestique est différente du savoir scolaire). C'est donc sur leur distinction et non sur leur opposition que se tient le rapport qu'établissent les interlocuteurs guin-mina.

Ensuite, la finalité de l'éducation domestique est avant tout d'*apprendre à être* (*amenyinyi* = être humain) en s'appropriant tout l'environnement physique, social et représentatif. En ce sens, être éduqué chez les Guin-Mina, suppose *savoir être* avec les autres et dans le monde, vivre en cohésion avec l'environnement matériel et immatériel. Cet être social s'acquiert par la fonction de médiation primordiale que remplit tout le système de parenté aux relations multiples. Voilà pourquoi, quand le comportement d'un enfant ne répond pas à celui que la communauté attend de lui, il est souvent d'usage de le qualifier de deux manières : « *dzimakpla* » (être né sans être éduqué) ou « *kplamase* » (être éduqué sans écouter). Ces deux termes constituent deux façons de caractériser l'asocialité de l'enfant, c'est-à-dire son incapacité à vivre conformément aux principes éthiques et moraux établis par sa communauté. Dans le premier cas — « *dzimakpla* » —, on reproche directement à la famille de n'avoir pas assuré son rôle éducatif. Il convient de remarquer la subtilité de ce terme « *dzimakpla* ». On insulte l'enfant en indexant la famille. Il y a une inversion de la responsabilité. Ce n'est pas la faute de l'enfant d'être ce qu'il est. C'est celle de la famille. Dans le second cas — « *kplamase* » —, on indexe l'enfant qui ne s'est pas laissé éduquer. Il s'agit plutôt d'un refus de se soumettre aux principes éducatifs établis. La responsabilité de la famille est déclinée et incombe au seul enfant. En considérant ces deux termes, on se rend compte que c'est à l'intérieur de la parenté que

l'enfant *apprend à être*, en se conformant aux règles et aux principes de tout le groupe social.

Enfin, le Guin-Mina a un rapport historique privilégié à l'école qui influence sa perception du savoir scolaire. Cette influence s'affirme par la certitude que l'école offre une position sociale ascendante, un *savoir-pouvoir*, en termes de possibilités économiques et politiques. Ce pouvoir s'entend dans l'expression courante chez les interlocuteurs guin-mina : « *ayi sukulu ne ava nyi nude esɔ* » (il faut aller à l'école pour devenir quelque chose demain). Le pouvoir du savoir scolaire s'identifie à ce devenir qui doit être autre que le devenir de celui qui n'a pas fréquenté l'école. Toutefois, malgré la force persuasive du *savoir-pouvoir*, le Guin-Mina demeure attaché aux facteurs initiaux de la formation de son être social, tels que : la mémoire collective (Chapitre 1), le système de parenté (Chapitre 2), l'espace physique et social (Chapitre 3), la sensibilité du corps (Chapitre 4), la gestion de la parole (Chapitres 5), enfin, l'imaginaire social et religieux (Chapitre 6). Cet ensemble crée un système de pensée, de comportements et de principes moraux transmis dans l'éducation domestique.

De ces observations, se dégage l'hypothèse selon laquelle, entre l'exigence du *savoir-être* que poursuit l'éducation domestique et la nécessité du *savoir-pouvoir* de l'instruction scolaire, en raison de son imprégnation historique (Chapitres 7 et 8), il existe un espace où se déroule le jeu de la mixité. Dans cette perspective, le paradigme de la mixité suppose la possibilité d'une relation de complémentarité des savoirs (Chapitre 9). Quelles sont alors les conditions sociales et historiques spécifiques de la mixité du savoir domestique et du savoir scolaire ? Sur quel ensemble de comportements, d'éléments objectifs et symboliques doit-on se baser pour interpréter les modalités de leur complémentarité ? Quelles mutations génère-t-elle ? Quels éléments pérennise-t-elle ?

Pour aborder les interrogations soulevées par le problème posé, à savoir celui des conditions historiques et sociales de la mixité du savoir scolaire d'origine occidentale et l'éducation domestique (*axomekpakpla*), il convient avant tout, d'éclaircir les approches théoriques et terminologiques autour de l'éducation domestique et du *paradigme de la mixité*.

## Justificatif du choix de la terminologie de l'éducation domestique

Qu'est-ce que l'éducation domestique ?

La terminologie de l'éducation domestique repose sur une approche ethnolinguistique du terme guin-mina *axomekpakpla*. *Axomekpakpla* est un mot composé de deux lexèmes : *axome* et *kpakpla*. Le lexème *axome* désigne la maison et le lexème *kpakpla* signifie éducation. En reliant *axome* (maison) à *kpakpla* (éducation), on a la traduction littérale suivante : l'éducation de maison (*axome be<sup>5</sup> kpakpla*). L'éducation se déroule à la maison. Les Guin-Mina affirment que l'éducation commence à la maison. C'est le sens de l'aphorisme populaire : « *Kpakpla axome be so na* » (l'éducation vient de la maison). À ce titre, la réponse de I. 9, à la suite de la question « qu'appelle-t-on *axomekpakpla* ? », est éclairante :

Chez nous, l'éducation de maison (*axome be kpakpla*), c'est l'ensemble des règles et principes que la communauté cherche à inculquer à ses membres dès le bas-âge. Ce n'est pas comme il faut attendre 4 ou 6 ans avant d'envoyer l'enfant à l'école pour l'instruire. L'instruction de base, en milieu guin, commence même depuis les entrailles, dès la conception. Elle consiste à inculquer à l'enfant les règles élémentaires de la bienséance, de la salutation, du respect de l'autre, notamment, du plus âgé que soi, des aînés. Et cette éducation est basée sur le respect de tout ce qui nous entoure. Le milieu naturel est très important jusqu'aux animaux domestiques. Dans certaines maisons, on confie les animaux aux enfants pour les nourrir en élevage domestique. C'est une éducation basée au départ sur les règles de bienséance, de la politesse, du respect de l'environnement et de la personne ; surtout des personnes qui sont plus âgées que nous. Tout cela s'acquiert dès la maison. Voilà pourquoi, nous disons que « *kpakpla axome be so na* » (l'éducation vient de la maison). On le dit aussi autrement : « *tablabla, axome be so na* » (savoir nouer un foulard à la tête provient de la maison).

L'éducation domestique est alors un processus d'apprentissage. Celui-ci se déroule dans le cadre de la maison « *axome* ». La notion de maison est fondamentale. Elle traduit l'idée de famille qu'on entend souvent dans l'expression « *axue<sup>6</sup> deka me viwo mi nyi* » (littéralement : nous sommes de la même maison) ou « *axue deka me mi so* » (nous venons de la même maison). Ces deux expressions veulent dire tout simplement que nous sommes de la même famille. Toutefois, la notion de famille fondamentale dans la terminologie *axome*, ne se confond pas à la famille du type nucléaire, composée du père, de la mère et de leurs propres enfants. La famille guin-mina —voire dans de nombreuses régions

---

<sup>5</sup> « *be* » assure la fonction de conjonction de coordination française « de ».

<sup>6</sup> Ce terme est un dérivé de *axome*. Il désigne, selon l'usage, à la fois maison et village.

d’Afrique — se veut plus globale et plus inclusive, déterminée par l’ensemble du système de parenté. Celui-ci est étendu à la totalité du lignage, du clan et à toute l’ethnie.

Ainsi, l’éducation domestique trouve sa signification dans la structure de la parenté et ses relations diverses qui la caractérisent. *Axome* regroupe la totalité de la lignée ou du clan désigné par le terme *kota*, c’est-à-dire unité de gens partageant les mêmes totems ou interdits religieux, mis sous la protection des mêmes divinités, ayant les mêmes ancêtres originaires, portant les mêmes prénoms<sup>7</sup>, pratiquant les mêmes rituels d’intégration à la naissance et les mêmes rites funéraires à leur mort. La famille, prise dans cette dimension inclusive, est le principal déterminisme du groupe social. Il lui revient, souligne I. 9, le devoir ou la responsabilité d’éduquer les enfants. Aussi ajoute-il :

Cette éducation ne regarde pas seulement la famille restreinte — entendue père, mère et enfants — ; chez nous, c’est la famille élargie comme on le dit (*xome*). Nous ne connaissons pas les termes cousin, tonton et autre. C’est la famille tout court. C’est tout le monde qui s’en occupe. L’enfant de ma sœur, je suis son père. Cette notion de famille fait que dans la conception de la maison (*axome*), c’est tout le monde qui s’occupe de l’éducation de l’enfant. Nous disons chez nous : « *Amedeka yé dzi na vi, edu yé kpla nè.* » (C’est un seul parent qui fait son enfant, mais c’est l’ensemble de la collectivité qui s’occupe de l’éduquer).

À partir des termes *axome* (maison) et « *xome* » (parenté) et de leur lien intrinsèque, l’éducation domestique repose sur le fonctionnement du système de parenté dont les règles et leurs implications sociales et morales ont une fonction pédagogique. C’est l’environnement primordial d’accompagnement de l’enfant et d’acquisition progressive des qualités et aptitudes qui feront de celui-ci un enfant du pays (*axuevi*).

À l’intérieur des relations multiples et variées de la parenté, l’enfant guin-mina commence à être, en s’identifiant, au fil du temps, à l’espace social auquel il appartient, et, dans lequel, se tient son existence. Dans cet environnement, l’enfant se déplace, il fait mouvoir son corps, il acquiert une conscience des choses et du monde qui le porte. Il peut compter sur les adultes pour prendre soin de lui. Pour l’ensemble des acteurs de la structure parentale, celui qu’on éduque a le statut d’enfant (*evi*). Alors, on dira « *mia bé vi yé* » (C’est notre enfant). Il appartient à tous ceux qui sont censés l’aider à grandir, à faire de lui un être adulte, en lui donnant le meilleur pli, c’est-à-dire en lui apprenant à être.

En effet, chez les Guin-Mina, la finalité de l’acquisition du savoir domestique qui confère les attitudes et capacités requises, est avant tout d’apprendre à être, en s’appropriant l’environnement physique et social. Être éduqué signifie alors *savoir être* ou

---

<sup>7</sup> Les prénoms sont généralement attribués suivant le sexe et l’ordre de descendance.

*savoir vivre* avec les autres et dans le monde, vivre en cohésion avec l'environnement social, matériel et immatériel. Voilà pourquoi, souligne I. 32 :

La philosophie pratiquée par les *Guin-mina* dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants, est celle du bonheur, de la paix, du calme et du repos. Clairement, tout ce qui est contraire à la guerre, aux armes, à la misère. Parce qu'ils ont quitté leur pays d'origine dans la misère et dans la guerre, ils ont mis en place une politique éducative qui prône uniquement la paix, l'union et le calme. Voilà les valeurs sur lesquelles chaque parent doit veiller dans l'éducation qu'il donne à son enfant.

Le verbe *kpla* (éduquer) qui donne le substantif *kpakpla* (éducation) renvoie à juste titre, à l'action de donner du pli. « *Kpla vi* » (éduquer un enfant), revient à lui faire prendre de bons plis, de bonnes habitudes, à le rendre droit socialement et moralement. La famille est le lieu de l'émergence de bons plis, c'est-à-dire des qualités humaines qui rendent humain (*amenyinyi*). Ainsi, dans la terminologie domestique, se formalise l'idée que le cadre primaire de la transmission et de l'acquisition du *savoir-être* et du *savoir-vivre*, est la famille. L'enfant y apprend, par expérience au contact des autres, tout le savoir qui structure son monde.

Somme toute, le savoir domestique est formé du système de représentation de tout le groupe social, avec l'usage du langage verbal et corporel, de ses pratiques, des objets qui peuplent son environnement, des normes, des interdits, des idées et des valeurs qui forment l'unité sociale ; bref, de son système général de représentation du monde, de l'existence qui comprend évidemment, les mythes et croyances, le système spirituel au sens large. L'éducation domestique chercherait à assurer le lien vital entre l'homme et sa communauté, au travers des relations interpersonnelles et à tout le monde visible et invisible.

Pourquoi le choix de la terminologie de l'éducation domestique plutôt que celle de l'éducation traditionnelle ?

À la base du choix du terme de l'éducation domestique, se trouve une question terminologique autour de l'éducation dispensée en Afrique subsaharienne avant l'installation de l'école occidentale. Quel terme convient-il d'employer ? Ce questionnement permet de faire apparaître les approches théoriques générales des travaux antérieurs qui ont pu contribuer à mes orientations théoriques et terminologiques, tant par leurs apports que par les écueils qu'ils soulèvent ou dont ils sont eux-mêmes tributaires.

En effet, les premiers travaux francophones<sup>8</sup> portés sur les modes d'éducation communautaire et familiale sur le continent africain, mettent en avant le thème de l'éducation traditionnelle. A. Moumouni, dans *L'éducation en Afrique*, utilise la terminologie « éducation africaine traditionnelle » pour désigner l'éducation dans l'Afrique noire précoloniale. La même terminologie est employée par A. Salifou dans l'article « l'éducation traditionnelle africaine », paru dans *Présence Africaine* n°89 en 1974. Elle se retrouve également chez P. Désalmand dans *Histoire de l'éducation en Côte- d'Ivoire. 1. Des origines à la conférence de Brazzaville*, publiée en 1983. De même, P. Erny, dans l'ensemble de son œuvre sur l'éducation en Afrique, utilise indifféremment les terminologies « éducation traditionnelle », « éducation orale », « éducation coutumière » pour traduire la même réalité éducative qu'il justifie par son antériorité à la présence de l'école occidentale dans l'espace africain.

Cependant, s'agit-il de l'éducation telle qu'elle est dispensée dans les sociétés qualifiées « traditionnelles », selon une typologie propre à l'occident, en raison des modes d'être qui contrastent avec la culture occidentale ? S'agit-il plutôt du système éducatif précolonial sans rapport avec le postcolonial ? Dans les deux cas, subsiste une ambiguïté reposant sur deux observations. La première relève d'une idée implicite d'une conception non diachronique ou anhistorique des savoirs dispensés dans cette forme d'éducation. La seconde est la présence d'une vision idéalisée de l'éducation traditionnelle. De ce point de vue, le terme « traditionnel » dénote un rapport typologique entre l'école et les systèmes éducatifs de forme communautaire et familiale. Le tableau ci-après reprend chez P. Désalmand ([1983], 2008 : 34-34), les critères d'analyse de l'éducation traditionnelle et de l'école, encore appelée « enseignement occidental classique » par ce dernier. Même si l'auteur entend être objectif dans l'énumération de ces critères, ceux-ci donnent un aperçu de cette approche typologisante des deux modèles.

---

<sup>8</sup> L'intérêt porté aux modes d'éducation communautaire et familiaux sur le continent africain est tardif chez les ethnologues francophones, alors que celui-ci faisait son apparition dès la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle dans le monde anglophone, notamment américain. M. Mead (1923) et R. Benedict (1943) s'intéressent au rapport à la culture de base dans la transmission sociale et à la psychologie des enfants. Les premiers travaux, ayant pour thème principal « l'éducation traditionnelle » en Afrique, ne sont véritablement connus qu'à partir des années 1960 avec la publication d'A. Moumouni en 1964.

**Tableau 1** Comparaison typologique de l'éducation traditionnelle et l'enseignement scolaire de P. Désalmand.

|    | Éducation traditionnelle                                                                                                                                        | Enseignement occidental classique                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | L'éducation se donne partout                                                                                                                                    | <i>Un lieu spécialisé</i><br>Ce lieu, par le type de construction, sa décoration, son emplacement, tend à se démarquer nettement du milieu ambiant.                                                                                                                          |
| 2  | L'éducation se donne tout le temps                                                                                                                              | <i>Un temps spécialisé</i><br>Séparation dans la vie de l'individu entre scolarité et vie active. Séparation dans l'année entre la période scolaire et les vacances. Séparation dans la journée entre le temps scolaire et le temps passé hors de l'école                    |
| 3  | L'éducation est donnée par tous                                                                                                                                 | <i>Un personnel spécialisé</i><br>Personnel qui par son statut et souvent par son comportement est très différent de la population concernée.                                                                                                                                |
| 4  | L'éducation est étroitement liée au milieu                                                                                                                      | <i>Tendance à se couper de la vie</i><br>En dépit de nombreux efforts pour que l'école ne soit pas un corps étranger, un phénomène de coupure évident.                                                                                                                       |
| 5  | L'éducation est directement axée sur les besoins de la société                                                                                                  | <i>Inadéquation avec les besoins de la société</i><br>Il y a le drame de tous ceux qui sont rejetés par le système : les déscolarisés. Presque aussi dramatique, la difficulté d'accès à l'emploi de ceux qui sont arrivés au terme de leurs études.                         |
| 6  | L'intégration à la production se fait très tôt                                                                                                                  | <i>Coupure complète avec la production</i><br>Particulièrement nette dans les établissements techniques non rattachés au système de production.                                                                                                                              |
| 7  | La formation insiste sur l'esprit communautaire<br>Esprit de coopération                                                                                        | <i>Fort accent mis sur l'individu</i><br><br>Esprit de compétence                                                                                                                                                                                                            |
| 8  | L'éducation concerne tout le monde                                                                                                                              | <i>Enseignement élitiste</i><br>On peut considérer la situation actuelle comme provisoire, mais même dans le cas d'une scolarisation à 100%, le système fonctionne comme un ensemble de filtres.                                                                             |
| 9  | L'éducation a un caractère global                                                                                                                               | <i>Fort accent mis sur l'aspect intellectuel</i><br>L'éducation physique et l'éducation morale sont négligées. À noter aussi la faible part du travail manuel ou le discrédit jeté sur lui.                                                                                  |
| 10 | La société est tournée vers le maintien d'un équilibre<br>Des sociétés dont la préoccupation majeure est de subsister.<br>Donc Tendance à bloquer l'innovation. | <i>Société tournée vers la conquête, la transformation du monde</i><br><i>Une société dont ma préoccupation majeure est de progresser.</i><br>La tendance à innover et à créer est encouragée dans le monde des affaires. Mais l'école n'a suivi qu'avec beaucoup de retard. |
| 11 | L'esprit magique joue un rôle fondamental                                                                                                                       | <i>Primauté donnée à l'esprit scientifique</i>                                                                                                                                                                                                                               |

Les critères de P. Désalmand, identifiant l'éducation traditionnelle, sont présents dans l'ensemble des premiers travaux consacrés à l'éducation en Afrique. On y trouve un effort constant et justifié de validation du fait éducatif africain. Du fait de cette constance, ils se retrouvent, en même temps, piégés par une approche typologisante où l'éducation traditionnelle serait le seul vecteur d'intégration et d'équilibre sociaux. *A contrario*, l'école représente une institution exogène et inadéquate à l'écosystème social africain. En clair, l'école serait considérée comme une menace qui déstructure les systèmes communautaires et familiaux.

Dans le sillage de ces premiers travaux, d'autres approches comparatives autour des problématiques axées sur les interactions entre les deux modèles se sont constituées<sup>9</sup>. En dépit de la diversité des angles de vues chez les tenants de la cette ligne interactionnelle, un constat commun se dégage : l'école produirait des effets négatifs sur les systèmes d'éducation communautaires et familiaux. C'est le cas pour C. Quenum, Y. E. Dogbé ou encore J. Ki-Zerbo.

C. Quenum, sous un angle économique et structurel, met en avant les conséquences de la scolarisation sur l'autosuffisance économique du système éducatif villageois au Bénin :

Si plus de 85% de la population restaient encore ruraux et qu'ils contribuent pour plus de 50% à l'économie nationale, comment expliquer que l'administration centrale consacrant plus de 41% du budget national à l'éducation ne réussisse pas à donner en retour à cette population la contrepartie de la contribution à l'effort national ? Ne peut-on pas dire que le système villageois se suffit à lui-même et que le système éducatif formel en accaparant une partie de sa jeunesse, appauvrit son dynamisme interne en ne lui fournissant pas en retour, des hommes formés pour assurer sa survie et son développement ? (J.-C. Quenum, 1992 : 2-3)

Pour Quenum, le système scolaire introduit une contradiction importante dans l'organisation sociale et économique villageoise.

D'un point de vue psychologique, Y. E. Dogbé indique que le milieu scolaire génère chez l'enfant africain une hostilité inconsciente :

[...] Dès que l'enfant pénètre dans le monde de l'école africaine, commence une hostilité (une espèce d'incompatibilité) presque inconsciente que lui ménage ce milieu, qui est appelé pourtant à suppléer sa cellule familiale et à jouer le rôle des parents, une partie importante de sa vie, ainsi qu'en a convenu la société. (Y. E. Dogbé, 1979 : 40)

---

<sup>9</sup> P. Erny au Rwanda (1978), K. Dravie-Houenassou-Houngbe (1988) au Togo, R. Santerre et C. Mercier-Trembay au Cameroun (1982), Gérard au Mali (1992a), N. Bonini en Tanzani (1996), peuvent être classés dans cette perspective qui recherche des interactions. J. J. Goody (1994) a, quant lui, insiste sur le passage de l'oralité à l'écriture, comme moteur de transformation des modes de transmission du savoir.



Dogbé suggère ainsi une incompatibilité du milieu scolaire au développement psychologique et social de l'enfant.

Dans une perspective historique, J. Ki-Zerbo affirme dans *Éduquer ou périr* que l'école accélère la désagrégation à la fois sociale, économique et culturelle des sociétés africaines. Toutefois, dans le même *Éduquer ou périr*, J. Ki-Zerbo donne un argument intéressant, permettant de renverser le postulat anhistorique contenu dans le terme « traditionnel ». Il souligne que ces « [...] types de formation africaine précoloniale ne sauraient être qualifiés simplement de « traditionnels » comme si la tradition n'était pas pérenne et omniprésente dans toutes les cultures. » (Ki-Zerbo, 1990 : 47). Pour lui, en plus d'être épistémologiquement inapproprié, le terme « éducation traditionnelle » est anachronique. Car, ajoute-t-il : « Il n'existe pas de jour où l'on quitte le bateau de la tradition pour entrer dans celui de la modernité ». À partir de ce constat de l'impossibilité de séparer l'avant de l'après, Ki-Zerbo préfère utiliser le terme de « l'éducation originelle ». Celle-ci désignerait tous les systèmes de la formation humaine en vigueur avant la colonisation et avant le début de l'institution de l'école. En outre, observe-t-il : « La scolarisation en Afrique s'est développée parallèlement à l'éducation originelle », suggérant ainsi, la possibilité diachronique des systèmes éducatifs qui se sont construits et se développent en dehors du cadre scolaire.

La vision ki-zerbienne est, certes, intéressante ; cependant, la terminologie de l'éducation originelle n'échappe pas à la perception typologique. C'est le second écueil que soulève les terminologies liées à l'éducation traditionnelle. En effet, les critères que celle-ci représente sont les mêmes que ceux de l'éducation originelle, dans la mesure où dans *Éduquer ou périr*, l'éducation originelle apparaît clairement comme le paradis perdu. J. Ki-Zerbo soutient que tandis que l'éducation originelle inculque un savoir lié à tout point de vue aux sociétés africaines, l'école, au contraire, accélère leur désagrégation socio-économique et culturelle. Le rapport typologique est rendu, *de facto*, insurmontable.

Même si la terminologie de l'éducation traditionnelle et celle de l'éducation originelle se distinguent sur l'ambiguïté du postulat anhistorique, ni l'une, ni l'autre n'échappe à la construction typologique. Dès lors, l'emploi de l'éducation traditionnelle ou de l'éducation originelle renverrait toujours à une comparaison du type tradition / modernité, ancien / nouveau, empêchant une interprétation diachronique du système éducatif global qui tient compte aussi bien des ruptures que des continuités. Or, l'approche comparative de la mixité se déploie sous le mode morphologique et non typologique. Elle consiste à prendre les deux modèles, en dehors de tout cadre typologique. En conséquence, il convient d'aller

vers une terminologie qui soit plus exempte à la fois de l'écueil de la fixité historique et de celui du typologisme. C'est sur cette base que se fonde le choix de la terminologie de l'éducation domestique, à partir de la signification du terme *axomekpakpla* (éducation de maison). Celui-ci traduit la conception de l'éducation et son appellation chez les Guin-Mina.

### **Contextes historiques et socioculturels : lieux d'interprétation du fait scolaire en Afrique subsaharienne**

La littérature africaine de la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle est un repère d'interprétation de la réception de l'école dans les communautés africaines subsahariennes. Elle montre l'itinéraire et la progression de l'école auprès des différentes communautés africaines. Le choc culturel qui y est aussi présent, témoigne, généralement, d'une violence inouïe, tant sur les plans culturel, moral que psychologique. Le personnage du jeune instituteur Lakunlé dans *Le lion et la perle* du romancier nigérian W. Soyinka, représente l'un des visages de cette violence. L'instituteur accorde une importance absolue au savoir scolaire et à sa transmission. C'est le seul qui, à ses yeux, est capable de fonder le monde nouveau, celui des occidentaux. Son rapport au savoir de sa communauté d'*Ilijunlé*, son village natal, en pays Yoruba, est des plus méprisants. Pour lui, celui-ci entretient une coutume archaïque et rétrograde dont il faut se débarrasser. La vie sociale, ses normes et sa morale que traduit le savoir communautaire, est incompatible avec l'ère nouvelle que l'école doit incarner. La violence des termes par lesquels, Lakunlé identifie sa communauté, est aussi le reflet des violences morales, culturelles et physiques, qui auront accompagné l'installation de l'école. Ces violences induisent, à juste titre, des interrogations sur le bien-fondé de l'école au sein de certaines communautés.

On retiendra l'interpellation iconique du chef des Diallobé dans le récit de *L'aventure ambiguë* : « Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ? [...] Peut-on apprendre ceci sans oublier cela ; et ce qu'on apprend vaut-il ce que l'on oublie ? » (C. H. Kane, 2017 : 45). La question essentielle qui se pose aux Diallobé, n'est pas nécessairement de savoir s'il fallait envoyer ou non les enfants à l'école. Il s'agit plutôt de savoir si une identité culturelle reçue peut résister à la confrontation d'une autre dans un contexte colonial. Il est intéressant de voir comment La Grande Royale, personnage tout aussi iconique de ce récit, décrit ce qui leur arrive :

Il y a cent ans, notre grand-père, en même temps que tous les habitants de ce pays, a été réveillé un matin par une clameur qui montait du fleuve. Il a pris son fusil et, suivi de toute l'élite, s'est précipité sur les nouveaux venus. Son cœur était intrépide et il attachait plus de prix à la liberté qu'à la vie. Notre grand-père, ainsi que son élite, ont été défaits. Pourquoi ? Comment ? Les nouveaux venus seuls le savent (*Ibid.* :48).

Comment peut-on être en perdant la part la plus intime de soi-même ? Car, pour les Diallobé : « Nul ne peut être digne que dans sa propre tradition, une dignité d'emprunt n'étant pas convenable » (*Ibid.* : 9).

Même si La Grande Royale semble avoir tranché le dilemme en acceptant l'école pour les enfants diallobé, il demeure vrai, que l'installation de l'école en Afrique subsaharienne, s'est caractérisée par une diversité contextuelle, entre refus, tolérance, résignation et acceptation. R. Somé (2019 : 42) rapporte également les cas des peuples Lobi et des Dagara au sud-ouest du Burkina Faso. Les deux groupes sont culturellement parents et géographiquement voisins. Cependant, leurs rapports à l'école coloniale n'étaient pas les mêmes. La comparaison de ces rapports témoigne de la diversité des réactions qui aura accompagné l'accueil et l'insertion de l'école dans les communautés africaines au sud du Sahara. Les Lobi se sont, au départ, opposés à l'installation de l'école coloniale française. Ils ne manquèrent pas d'utiliser tous les moyens pour arriver à cette fin. R. Somé raconte à ce sujet :

L'administration française les ayant obligés à inscrire les enfants, ils ont maintenu la résistance en « posant la bouche », c'est-à-dire en s'adressant aux ancêtres par un vœu dont le contenu était que les enfants qui ont été inscrits de force à l'école ne puissent pas réussir. Pour eux, le succès était inévitablement l'engagement irréversible du processus de la transformation de leur être le plus profond.

Selon R. Somé, le vœu leur aura réussi. Cependant, ajoute-t-il :

Le vœu s'est révélé si efficace que soixante-dix ans plus tard (dans les années 1970), la plupart des fonctionnaires et agents de l'état affectés dans leur région, venaient d'ailleurs, alors que leurs fils n'étaient pas non plus dans les services administratifs des autres régions du pays. Alors, ils demandèrent aux ancêtres de « défaire la bouche », c'est-à-dire d'enlever le vœu, qui était alors une parole scellée, afin de reconsidérer les faits ; ce qui fut accompli. (*Ibid.*)

En revanche, les Dagara, grâce à leur ouverture bienveillante aux missionnaires catholiques dès 1929, bénéficiaient d'un contexte favorable à l'instauration de l'école. Cette ouverture aura conduit à l'acceptation précoce de l'école dès 1939 en pays Dagara, contrairement aux Lobi. En clair, l'itinéraire de l'école occidentale dans les communautés africaines est caractérisé par une diversité contextuelle, tant historique que sociale et culturelle.

Le contexte guin-mina<sup>10</sup> rentre dans la catégorie des groupes qui, à la faveur des contacts précoces avec l'occident, accueillent spontanément l'école occidentale. En effet, les premiers contacts des Guin-Mina avec les occidentaux débutent dès le XV<sup>e</sup> siècle, sur la Côte de l'Or (actuel Ghana), au travers des échanges commerciaux. Ces échanges se sont poursuivis après l'immigration et l'installation de ceux-ci, entre la fin du XVII<sup>e</sup> et le début du XVIII<sup>e</sup>, au sud-est de l'actuel Togo<sup>11</sup>. À ce contexte favorable, s'ajoute la fondation de la première école précoloniale sur le territoire guin-mina par Akuété Zankli Lawson. Celui-ci est un natif guin-mina et non un Européen. L'histoire de ce personnage — sur laquelle revient la première partie de ce travail — est intéressante, parce qu'elle inaugure une ère de fascination de l'homme lettré ou instruit à l'occidental qui, en plus, se distingue par sa notoriété sociale et politique. Akuété Zankli Lawson, à la suite de son père Lathévi Awoku, aura profité d'un long séjour en Angleterre de 1791 à 1809 pour s'instruire à l'école occidentale. De son retour, après près de dix-huit ans en Europe, il accroît son influence sociale et politique dans la région. Il fonde cette première école à Petit Popo (actuel Aného) en 1842, avant l'installation des écoles missionnaires et la pénétration coloniale.

Dans son journal de voyages, le pasteur Thomas Birch Freemann de la mission méthodiste de Freetown, témoigne de Akuété Zankli Lawson et de la précocité de son école en ces termes :

*« I called on LAWSON, one of most influential and respectable natives, who visited England many years since, when he obtained a little knowledge of the language. He received me kindly and made me welcome. What surprised me most was to find that the gentleman was trying to raise a small school, in which to teach young children the first rudiments of an English education. I inquired whether he would like us to send a teacher or missionary to Popo or not; he said he should be very glad if we would do something for that town, in the same manner as we were doing in other places. I promised to supply the school with books immediately and to do more as soon as possible »* (T. B. Freemann, 1968 : 279).

À la suite de cette expérience inédite, les écoles des missions chrétiennes et des pouvoirs coloniaux se sont facilement installées avec la ferveur populaire. Elles se sont normalement développées aux côtés de l'éducation domestique. En effet, dans l'entendement guin-mina, bien que l'éducation domestique ne représente pas la même réalité que l'école, les deux ne s'opposent pas. L'éducation domestique renvoie à un

---

<sup>10</sup> Groupe constitué anciennement des Gã et Fanti de la région d'Accra.

<sup>11</sup> Le processus migratoire du peuple guin-mina est abordé dans le premier chapitre consacré à l'« ethnogenèse du pays guin-mina ».

rapport *d'être et du vécu* à l'intérieur des relations sociales dont l'indicateur principal est le système de parenté. L'école renvoie à l'acquisition des connaissances relevant de l'instruction scolaire sur le modèle occidental. La première s'adresse à tous, tandis que la seconde est inaccessible à tous. L'école dispense un savoir collectif pour étendre les connaissances intellectuelles de l'apprenant, par la médiation d'un enseignant, seul détenteur du savoir transmis. Elle cherche à former et à enrichir l'esprit des jeunes, à leur donner les moyens de développer leurs capacités intellectuelles ainsi que les compétences nouvelles qui les adaptent au monde global. De la finalité respective de l'éducation domestique et de l'instruction scolaire, découle l'idée que l'éducation domestique se situe davantage dans la sphère privée familiale et communautaire ; tandis que l'instruction scolaire est du domaine public et étatique. C'est sur la base de cette distinction que se formalise leur mixité.

### **Le paradigme de la mixité**

Dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, *Le Robert*, le terme mixité désigne « le caractère d'un groupe, d'une collectivité composée de personnes d'origines (culturelle, sociale, ethnique...) différentes » (2014 : 1611). L'adjectif « mixte » dérivé du participe passé « *mixtus* » du verbe latin « *miscere* » qui signifie « mélanger », est davantage explicite. Les dictionnaires *Le Robert* et *Larousse* en donnent une définition concordante : « qui est formé de plusieurs ou de deux éléments de nature différente ». Toutefois, la généralité du concept entraîne des interprétations diverses et variées. N. Mosconi affirme, en ce sens, que « La mixité est ambivalente » (Gamess, 2018 : 94). Il va plus loin en postulant qu'« elle dénie les différences ou ne fait que les « tolérer », pour masquer la réalité des inégalités dans les rapports sociaux inégaux structurant les sociétés entre sexes, classes et groupes ethniques. Pour N. Mosconi, la mixité ne peut pas être un véritable mélange parce qu'elle a tendance à figer toutes les différences de « nature », tendant à faire oublier que les catégorisations sont faites pour marquer et dissimuler des rapports de pouvoir. L'argument de Mosconi est en défaveur du terme pour signifier un vrai rapport de complémentarité. Pourtant, c'est bien un tel rapport que suggère le sens étymologique du terme. La genèse du terme entend créer un espace de rapport basé sur la diversité et la complémentarité. Dans ce sens, la mixité ne nie pas la différence. Elle ne la dissimule pas non plus. En revanche, elle peut construire un mélange créateur des entités diverses, un espace de complémentarité plus large des modes et des valeurs.

Dans le contexte scolaire français, par exemple, l'emploi du terme mixité est apparu au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Il fut essentiellement lié aux questions d'égalité du genre. Dans les années 1990, la mixité intègre d'autres formes de rapports sociaux. Dès lors, on parle de la mixité sociale, de la mixité culturelle, de la mixité religieuse, en recherchant plus d'égalité dans la société. Ainsi, dans tous les domaines sociétaux (genre, travail, culture, éducation), la mixité caractérise le projet de coexistence à l'intérieur d'une société ou d'une institution, en phase avec son évolution historique.

Le paradigme de la mixité du savoir s'inscrit dans la perspective épistémologique de différenciation et de complémentarité. Il invite à déposséder le rapport éducation et école des jugements de valeur implicites ou explicites. En identifiant leurs différences liées aux finalités, aux méthodes et aux contenus respectifs, il est question de saisir véritablement leur rapport. En effet, chez les Guin-Mina, acquérir les connaissances scolaires, être instruit à l'école ou instruire, ne signifie pas être éduqué ou éduquer. L'éducation, dans les objectifs poursuivis comme dans les moyens de leur mise en œuvre, ne correspond pas à l'instruction scolaire et ne peut pas s'y assimiler. En d'autres termes, si la première renvoie à une vision d'*être* et du *vécu*, liée à l'ensemble des savoirs domestiques ; la seconde renvoie à une vision de *pouvoir* en termes de possibilités politiques et économique. L'éducation a une valeur socialisatrice plus large, orientée par une idée de l'homme (*amenyinyi*) et de sa socialité (*amedomenono*). Parce que l'homme, en naissant, intègre un environnement social pour y vivre, il doit apprendre à se l'approprier. Ce mécanisme d'appropriation au travers des pratiques sociales, des règles morales et éthiques, de la mémoire collective et de l'univers de l'imaginaire religieux ou métaphysique, détermine ce qu'est l'éducation.

S'il est vrai que le savoir scolaire ne remplace pas le savoir domestique, il est aussi vrai que l'école est indispensable et nécessaire. Les Guin-Mina accordent une place importante au savoir scolaire et à « ceux qui sont allés à l'école », selon le langage populaire. Ce double rapport au savoir domestique et au savoir scolaire atteste de leur importance respective et de leur caractère complémentaire. Dans un monde en transformation, le paradigme de la mixité entend construire cet espace de diversité, de cohabitation et de complémentarité plus large des modes et des valeurs, pouvant servir d'alternative aux rapports de domination et de suspicion. Suspicion et domination sont deux écueils qui sont susceptibles d'entamer la valeur de chaque partie. Voilà pourquoi, il est conséquent d'engager l'interprétation de ce rapport école et éducation en dehors de tout cadre typologique dont la définition des normes absolues, dans un sens comme dans l'autre,

rendent inconciliables les finalités respectives. D'autant que les rapports typologiques se fondent sur l'opposition schématique des savoirs. Pour ce faire, il revient à s'interroger plus sur les conditions de la mixité que sur la hiérarchisation des valeurs que les deux formes du savoir produisent. Aussi, sur quelles approches méthodologiques peut-on s'appuyer ?

## DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE PLURIDISCIPLINAIRE

Décrire et interpréter l'éducation, comme un fait social total, requiert une pluralité de méthodes. La pluridisciplinarité a l'intérêt de rendre compte de différentes approches du même fait. Même si mon étude s'affirme par son ancrage ethnologique, la démarche suivie prend en compte l'avertissement de P. Bourdieu (2002 : 53) contre tout risque de cloisonnement disciplinaire en sciences sociales, empêchant de saisir le savoir dans toute sa complexité. De fait, elle se déploie dans une triangulation disciplinaire qui combine l'histoire, l'ethnologie et la philosophie de l'éducation. L'approche historique appréhende le fait éducatif comme un processus diachronique, engageant différents acteurs et pratiques, avec les effets que ceux-ci produisent dans le temps. L'ethnologie, par ses techniques d'enquête qualitative, interprète le phénomène éducatif à partir du (des) point(s) de vue des interlocuteurs guin-mina. Qu'en pensent-ils et qu'en disent-ils eux-mêmes ? Enfin, l'angle philosophique interroge le sens des discours et des pratiques en vue de déceler des cadres explicatifs cohérents, aussi bien internes au système local qu'avec des systèmes plus globaux, aux niveaux national et africain.

### **L'approche diachronique comme grille de lecture**

Les groupes sociaux ont une mémoire collective. Les institutions elles-mêmes sont également marquées par des trames historiques. Celles-ci constituent des repères d'analyse dynamique, tant en ce qui concerne les changements que les permanences. C'est à juste titre qu'É. Durkheim, reconnaît qu'il n'y a d'objet scientifique en sciences sociales qui ne soit marqué par ce caractère diachronique. Aussi, rentrer dans cette mémoire collective permet-elle d'aborder et d'articuler les ruptures et les continuités du fait éducatif global, les conditions de ses transformations et / ou de sa persévérance. Dans le cas espèce de la mixité du savoir domestique et scolaire, la mise en perspective diachronique met l'accent

sur la description et l'analyse des contextes ayant façonné la rencontre des deux formes éducatives. Celle-ci aura généré des héritages, mais aussi des défis culturels et sociaux.

En outre, le recours aux historiographies déjà existantes, tant sur le groupe social guin-mina que sur le fait scolaire, permet de comprendre le processus d'institutionnalisation de ce dernier. Ainsi, la quête historique éclaire le présent, que ce soit en termes de permanences ou des transformations induites par l'institutionnalisation de l'école. M. Augé (1992 : 17) affirme à ce propos : « L'anthropologue (l'ethnologue) qui a et qui doit avoir des intérêts historiques n'est pas pour autant *stricto sensu*, un historien », dans la mesure où il appréhende le passé en fonction des questionnements du présent. En m'appuyant sur cette expérience fondamentale qu'exprime M. Augé, j'ai donc eu recours aux différents registres de l'analyse historique : la documentation, les informations orales et les outils statistiques.

### **L'enquête qualitative : la collecte des données, les difficultés et les solutions**

L'enquête de terrain, encore appelée enquête ethnographique, tient compte formellement de trois types de procédés de recueil des données : l'observation participante par une immersion plus ou moins prolongée de l'enquêteur dans l'environnement de ses enquêtés ; les entretiens directifs ou semi-directif où l'enquêteur rentre en discussion avec les enquêtés à l'aide d'un guide-questionnaire ; les procédés de recension par le recours aux données déjà construites et le recueil de sources par assemblage d'ouvrage, d'articles.

Dans l'espace culturel guin-mina où la tradition orale est prégnante et que les récits ont une importance particulière, la parole des acteurs revêt une charge symbolique. De même, l'analyse des discours et des actes a un caractère particulier. Pour ces raisons, parmi les méthodes qui peuvent être mobilisées, celle de l'observation participante avec des entretiens semi-directifs individuels ou collectifs, est apparu, dès le début de cette étude, la plus adaptée. Les questions abordées durant les entretiens tournent autour de l'éducation domestique, son contenu et les moyens de sa mise en route ; le rapport entre l'enfant et son éducateur ; le conditionnement de l'Espace et du Temps ; l'usage de la parole et de l'imaginaire, leur rôle dans l'éthique sociale ; le rapport à l'école. Ces questions sont regroupées en quatre thèmes généraux<sup>12</sup> : l'éducation domestique, l'enfant et son environnement physique et social, la parole et l'imaginaire, être et pouvoir. Le but est de recueillir la pensée intime qui conditionne les pratiques et des comportements observés. La

---

<sup>12</sup> Voir le guide d'entretien dans le volume 2.



période de l'enquête s'est déroulée sur trois séjours en pays guin-mina, entre 2018 et 2023. Les thèmes retenus permettent également de mettre en lumière les valeurs vécues et partagées par les membres du groupe. Dans l'ensemble des entretiens, il se dégage une cohérence autour des sujets, à l'exception de quelques approximations, manifestant, la part subjective des enquêtés.

L'observation par participation met l'enquêteur aux prises avec le contexte vécu. Celui-ci s'insère de façon partielle ou totale dans la culture ou la réalité du groupe enquêté. Selon J-P. Olivier de Sardan (2003 :32) :

Il peut ainsi l'observer, (sinon) de l'intérieur au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux. On peut décomposer analytiquement cette situation de base en deux types de situations distinctes : celles qui relèvent de l'observation (le chercheur est témoin) et celles qui relèvent de l'interaction (le chercheur est co-acteur).

La posture de témoin s'est révélée la plus réaliste dans le cas du problème qui m'occupe. Observer et interroger en sont les deux piliers. Dans cette perspective, j'ai assisté aux situations concrètes de vécu en famille, dans les lieux et moments déterminés où les comportements et les conduites se différencient les uns des autres. D'autant que le fait éducatif est un fait transversal. Les enfants devant des adultes ou des parents, pendant les repas, au travail ou au jeu, au cours des cérémonies diverses, lors des événements familiaux et communautaires, dans les moments de conflit, sont autant d'occasions de l'apprentissage à être. Comme le rappelle C. Kluckhohn (1939 : 102) « *On every occasion we have the Opportunity to observe the child directly we endeavour to write down everything which we see and hear with particular reference to the interaction of child with other individuals* ».

L'enquêteur ou le témoin doit aussi faire preuve de distance entre la fascination des singularités qui oblitérerait l'analyse objective des données et la propension à la généralisation qui fausserait l'originalité des comportements de la culture enquêtée. À ce propos, H. Becker (1970 : 46-47) souligne que le chercheur se trouve souvent dans deux positions ; soit de contrainte, soit de faible enjeu par rapport aux propres contraintes ou enjeux qui pèsent quotidiennement sur le groupe. Ces contraintes peuvent aussi s'interpréter à partir de l'origine sociale et ou culturelle de celui-ci. Est-il un étranger, c'est-à-dire extérieur à la culture ou au groupe social enquêté ? Là, une première barrière linguistique peut se poser. Il s'y ajoute l'appréhension ou le sentiment suspicieux des enquêtés. Est-il un « fils du pays », comme on le dit dans le langage populaire guin-mina « *dumevi* » ou « *axuevi* » (enfant du pays) ? Dans le premier cas, le problème peut être

rapidement résolu, à en croire l'argument selon lequel, l'immersion de l'ethnologue sur de longues durées est un remède pour l'appréhension des enquêtés. Car, ceux-ci finissent par s'habituer à lui. Dans le second cas qui correspond à ma situation personnelle, du fait de mon appartenance au groupe enquêté, la difficulté est plutôt portée sur le regard perplexe de certains enquêtés. Ils se doutent que j'ignore les réponses aux questions que je pose, estimant, peut-être, que je connais ces réalités autant qu'eux. D'autres s'en méfient. C'est le cas, par exemple, de **I. 26**, responsable d'une mosquée qui revient me trouver, quelques jours après notre entretien. Préoccupé par les vraies raisons de ma démarche, il venait me demander s'il y avait un problème concernant sa communauté religieuse. Finalement, il s'est avéré que cet enquêté n'avait pas compris, lors de notre première rencontre, le sens de ma démarche, malgré la mise en contexte que j'avais effectuée. La seconde rencontre à mon domicile lui aura enfin permis de mieux comprendre et de dissiper ses doutes ainsi que ses craintes.

D'autres interlocuteurs s'étonnent des questions sur des phénomènes ou des comportements qui paraissent, pour eux, évidents à comprendre. Alors, par moment, ils le font savoir à travers de petites phrases comme : « *Fi kè wò ji wò lé o ?* » (« Où es-tu né ? ») ; « *Fi kè wò so ku nya wõ ?* » (« D'où viens-tu avec cette question ou ce problème ? »). Enfin, pour quelques-uns, les préoccupations soulevées paraissaient en décalage avec leurs propres préoccupations de nature plutôt existentielles. Je retiens lorsqu'à l'occasion d'un entretien, en plein milieu de conversation, une mère demandait à mon accompagnant : « *Wo dza kpeḍo mia be viwo ḡti ne woa yi sukulu ya ?* » (« Vont-ils apporter de l'aide à nos enfants pour qu'ils aillent à l'école ? »). C'est aussi le cas, lorsque j'ai voulu prendre en photo un petit enfant en compagnie de sa mère en train de travailler le champ. Cette dernière a cru, dans un premier temps, que c'était à des fins humanitaires comme font des Organisations Non Gouvernementales (ONG).

Un enquêté n'a pas manqué de dire à la suite d'une question : « *Mia yovode tɔ tɔ̃ a !* » (« Vous les gens d'Europe là même ! »). C'est aussi une manière de marquer ce décalage entre préoccupations de l'enquêteur et préoccupations du moment de l'enquêté. Bien que prononcés avec beaucoup de bienveillance, ces propos témoignent de l'appréhension de leurs auteurs, nécessitant une véritable pédagogie du terrain entre rigueur et souplesse, entre exigence et accommodation ; mêlant, au gré des interlocuteurs, observations, procédés d'entretiens et causeries y compris autour d'un repas. Dans tous les cas, ces contacts de terrain, par l'approche qualitative, sont des lieux pour apprendre une grande

adaptabilité en s'ajustant permanemment aux personnes, aux situations, aux contraintes et imprévus.

Parmi les difficultés liées aux imprévus, il convient de retenir la crise de la Covid survenue en 2019. Elle aura perturbé mon calendrier de terrain. Les restrictions de la mobilité, les interdictions de voyages et les mesures de distanciation qui se sont imposées entre 2019 et 2021, ont obligé à recourir à des moyens téléphoniques pour réaliser quelques entretiens ou à un tiers pour aller chercher quelques informations spécifiques. Même si ces procédés ont pu s'avérer utiles au regard de cette période de contrainte particulière, les limites et les lacunes n'ont pas manqué, tant sur la maîtrise de la conversation avec les interlocuteurs qu'en ce qui concerne la transcription des informations recueillies. N'étant pas préparé et outillé à ce type d'alternative, il a fallu faire le choix de retenir l'essentiel des informations prises en distanciel que de miser sur leur transcription intégrale. En 2021, malgré l'assouplissement des restrictions liées à la pandémie, les mesures de distanciation, notamment le port du masque ainsi qu'un climat de suspicion existant, ont rendu les contacts souvent difficiles sur le terrain. Je ne peux m'empêcher de souligner que j'avais moi-même des craintes. Car, l'application des mesures sanitaires de lutte contre la covid 19 était beaucoup plus souple chez les populations enquêtées qu'en France. Toujours est-il que l'approche de la crise sanitaire et les peurs qu'elle aura suscitées n'ont pas été les mêmes partout. De fait, la longue période de la pandémie aura impacté le bon déroulement du travail ethnographique.

Des difficultés pouvant être générées par le regard des enquêtés ou par des contingences temporelles, comme celle de la crise sanitaire, sont donc réelles. Cependant, il en existe qui peuvent venir de la posture de l'enquêteur. Dans mon cas, la nécessité de se dire ignorant s'imposait, dans la mesure où, je pourrais être, moi-même, un enquêté pour la raison que je suis né et j'ai grandi au sein de ce groupe social. Je suis, comme on le dit chez les Guin-mina, *guinvi* (enfant guin). Alors, mettre entre parenthèses ce que je pense bien connaître du groupe social et de ses pratiques sociales — bref, rester dans la posture de témoin —, aura été un défi. Celui-ci ne consiste pas à faire semblant d'être un étranger au groupe ; mais, davantage, à me soustraire des compréhensions qui semblent évidentes *a priori*, alors qu'elles ne le sont pas nécessairement *a posteriori*. C'est le cas du degré de radicalité dans la différence conceptuelle entre « être éduqué » et « être instruit à l'école » dans la vision guin-mina. Car, en dépit de sa grande estime de l'école et sa fascination inaltérable par le savoir scolaire, la vision guin-mina est catégorique : l'école n'éduque pas, elle enseigne. « Elle ne pourra jamais remplacer l'éducation domestique », martèle **I. 8**.

À cette difficulté liée à la posture du témoin, il convient d'ajouter la question de la transcription des entretiens ainsi que celle du financement de la thèse. En effet, la langue du terrain est la langue guin ou le mina, tandis que la langue de travail est le français. Or, le travail ethnographique cherche à pénétrer la pensée intime des acteurs sociaux. Dans la mesure où la langue est un outil de communication indispensable de la pensée qui façonne la vie sociale, tout essai de compréhension ne peut se faire sans elle. De fait, la quasi-totalité des entretiens<sup>13</sup> a été réalisée dans la langue première des enquêtés. Ce choix contraint induit le problème de l'intraduisibilité inévitable de certains langages, à cause de l'hétérogénéité de la langue du terrain et celle de travail. Celles-ci ne partagent pas les mêmes univers sémantiques, axiologiques et référentiels. Certains phénomènes, paroles et expressions sont difficilement traduisibles. Mon opération de traduction a consisté alors à rechercher la meilleure adéquation possible entre les ressources propres de la langue d'origine (langue du terrain) et celle de l'accueil (langue de travail). La double obligation de traduction et de transcription aura nécessité du temps. Quant au financement de la thèse, celui-ci est fait sur mes fonds propres. Ce qui nécessite un emploi en temps plein pour pouvoir la financer. L'ensemble des difficultés, relatives à la crise sanitaire, au temps long de la transcription et au financement de la thèse, aura entraîné le rallongement de huit mois, la durée de la thèse, initialement prévue pour être soutenue en octobre 2023.

Outre ces difficultés qui peuvent être plus ou moins personnelles, d'autres difficultés se sont révélées plus intrinsèques à l'enquête qualitative. Notamment, l'absence de critères de représentativité statistique pose la question de la validité des données recueillies et de la représentativité qualitative des groupes enquêtés. Comme s'interroge M. Augé (1992 : 21), comment savoir « ce que ceux à qui nous parlons et que nous voyons nous disent de ceux à qui nous ne parlons pas et que nous ne voyons pas ? ». En d'autres termes, comment généraliser les données recueillies auprès de quelques enquêtés, dans la mesure où l'insertion de l'enquêteur se fait, généralement, à travers un groupe d'individus plutôt que dans l'ensemble d'un groupe social ? L'une des réponses à cette préoccupation serait l'extension de l'espace géographique enquêté et la multiplication des interlocuteurs pour tenter ainsi d'élargir les réseaux informationnels. Cependant, une telle option placerait la réponse à la question dans le quantitatif par la multiplication des espaces enquêtés. Or, cette solution comporte un écueil plus grand qui est celui du nombre au détriment de la qualité.

---

<sup>13</sup> Seuls deux entretiens sur trente-deux ont été réalisés dans les deux langues.

En effet, la rigueur de la méthodologie qualitative commence nécessairement par le critère sélectif et d'identification des meilleurs réseaux d'acteurs locaux, potentiellement représentatifs, tant par leurs discours que par leurs actes et leur position au sein du groupe. Comme le fait remarquer J-P. Olivier de Sardan (1995b : 102) : « Le fait même que dans un espace social donné, les acteurs locaux soient largement reliés entre eux sous forme de réseau, rend l'anthropologue de terrain nécessairement tributaire de ces réseaux pour produire ses données ». Ainsi, l'espace guin-mina s'étirant sur une superficie de 532 km<sup>2</sup> — ayant à l'extrémité ouest le canton d'Agbodrafo (Porto-Seguro), à l'est, le Grand Popo (Bénin) et au nord le village d'Agbétiko —, j'ai fait le choix d'organiser mon enquête autour des grands foyers de peuplement. La population guin-mina est répartie sur l'ensemble de la préfecture des Lacs dont les principaux foyers sont Aného, Aklakou, Anfoin, Agbodrafo et Glidji<sup>14</sup>. La sélection des enquêtés s'est faite suivant le critère qualitatif. Deux constantes ont alors guidé cette démarche méthodologique : mieux cibler le groupe des enquêtés ou interlocuteurs pour recueillir les informations et privilégier les entretiens prolongés ou les renouveler. Aussi, parmi les enquêtés, figurent :

- des autorités communautaires (chefs coutumiers et religieux) dont les connaissances culturelles et historiques de leurs communautés font foi ;
- des personnes ressources dans les villages souvent désignées par des primo enquêtés ;
- des chefs de familles et parents bien au fait de la question éducative ;
- des enseignants, acteurs incontournables du système scolaire ainsi que des personnalités de la diaspora.

Il convient de noter que ces différentes catégories ne sont pas étanches et qu'il existe, bien au contraire, des compénétrations. Un enquêté peut se retrouver dans diverses catégories. Le nombre des enquêtés s'élève à quarante-deux (42) suivant la sociographie établie dans le volume 2. À cet ensemble, s'ajoutent les ressources documentaires composées d'écrits ethnographiques et historiographiques. En effet, affirme M. Augé (1992 :22) :

L'activité de l'ethnologue de terrain est dès le départ une activité d'arpenteur du social, de manieur d'échelles, de comparatisme au petit pied : il bricole un univers significatif, au besoin en explorant, par enquêtes rapides, des univers intermédiaires, ou en consultant en historien des documents utilisables.

---

<sup>14</sup> Une partie importante de la population guin-mina se trouve également à Lomé, capitale du Togo et à l'international.

Ainsi, par l'enquête qualitative, en associant des procédés de recension et de recherches de sources écrites, j'entends assurer la juste interprétation du fait éducatif guin-mina.

### **La perspective philosophique de l'éducation**

L'école offre un savoir-pouvoir qui induit des transformations sociales. Cependant, malgré ces transformations, le pays guin-mina témoigne d'une vitalité de sa conscience collective, marquée par son enracinement ancestral. Le paradigme de la mixité, comme j'ai souligné antérieurement, se situe à ce niveau de l'intercompréhension du savoir domestique et du savoir scolaire. La réflexion philosophique interroge les conditions de possibilité de cette intercompréhension, en définissant un ensemble d'idées ou de visions, de causes ou de raisons, susceptibles de fonder une théorie générale de la mixité. La mixité du savoir s'entend alors, comme la possibilité d'un modèle éducatif social inclusif dont la finalité est d'articuler le savoir-être et le savoir-pouvoir autour des valeurs communes.

Ainsi, le paradigme de la mixité du savoir suppose une interprétation éthico-politique de l'éducation dans laquelle s'articulent les finalités d'être et du pouvoir. L'être, c'est l'apprentissage de la vie et de ses mœurs par l'expérience vécue. Cet apprentissage, affirme I. 32, se révèle être chez le Guin-Mina, « la quête d'une vie sociale harmonieuse avec soi et avec les autres ». C'est cette harmonie qui caractérise les différents rites sociaux et ancestraux décrits dans le sixième chapitre. Enfin, c'est la recherche du bien-vivre dans le sens ricœurrien de « la vie bonne » (1990 : 202). Celle-ci se déploie dans une relation d'engagement intersubjectif. Elle exige de tous, des comportements collectifs au travers des institutions familiales, sociales et religieuses qui en constituent ses véritables sources morales. *A contrario*, le pouvoir est l'acquisition des capacités d'adaptation au monde socio-économique et politique en constante évolution. L'interprétation éthico-politique de l'éducation, c'est-à-dire la possibilité de lier l'être et le pouvoir, est une philosophie de l'éducation. Elle se fonde sur la perception et la finalité de l'éducation domestique d'une part, et celles de l'école d'autre part. Elle intègre ces deux niveaux d'influence : le niveau éthique en tant que lieu d'expression du vécu et d'apprentissage à être, d'une part et le niveau politique en tant que capacité ou possibilité dans un espace mondial plus englobant, d'autre part.

De fait, la finalité de cette étude est, d'abord, de rendre intelligibles les processus historiques et socioculturels par lesquels, les deux formes du savoir se complètent ; ensuite, de montrer comment le savoir domestique, par sa finalité d'être peut fournir un

soubassement éthique au savoir scolaire et, qu'inversement, ce dernier peut être, par son pouvoir politique et économique, source de possibilités dans un monde en transformation ; enfin, d'inscrire la fonction sociale inclusive de l'éducation dans une perspective comparative des modèles sur la base d'une interprétation morphologique.

## APERÇU GENERAL DE L'OUVRAGE

L'ouvrage est organisé autour d'un plan tripartite. Chaque partie est répartie en trois chapitres :

### **Cadres socio-ethnographiques de l'éducation guin-mina**

La première partie décrit les cadres socio-ethnographiques de l'éducation guin-mina. Ceux-ci reposent sur le milieu familial et communautaire dont le fondement est le système de parenté, en tant que système de relations élargies à l'ensemble des membres du groupe social. Ces membres partagent une mémoire historique commune, un espace et les mêmes représentations. Le premier chapitre raconte l'histoire d'origine qui consacre la mémoire matérielle et symbolique du groupe guin-mina. L'intérêt de ce chapitre est de présenter plus généralement l'ethnogenèse du pays guin-mina. La mémoire historique qui y est abordée raconte l'épopée et l'itinéraire migratoire des ancêtres fondateurs. Il s'agit de retracer les grands moments de fondation, de gloire, d'échec, de violence, de conquête, de résilience, de conjonctures économique-politiques et de contradictions internes qui auront jalonné l'histoire du pays. Comment tous ces moments historiques ont pu façonner l'identité du groupe ? Révèlent-ils des traits culturels spécifiques qui peuvent s'observer au travers des valeurs éducatives ?

En effet, l'histoire est toujours le lieu de révélation des forces et des caractères qui lient des générations entre elles. Elle est aussi le lieu d'expression du sentiment d'appartenance collective que définit, chez les Guin-mina, le terme « *xome* », c'est-à-dire la famille ou la parenté. Celle-ci est abordée par le deuxième chapitre. Comme l'observe C. Lévi-Strauss (2000 : 719) : « On décèle dans la parenté [...] une voie encore ouverte pour accéder à l'expérience intime des acteurs et à leur mode de pensée ». Le système de parenté est essentiel dans la compréhension des modes d'être, du vécu, de production et de reproduction sociales des groupes humains. Ainsi, en décrivant les relations internes à la structure de la parenté, l'intérêt principal est de relever quelles en sont les implications

éducatives. En d'autres termes, la parenté est envisagée dans ce chapitre, comme l'espace primordial de l'éducation de l'enfant guin-mina. Quelle place occupe-t-elle dans le dispositif éducatif et quel rôle joue-t-elle dans la détermination du statut de l'enfant au sein du groupe social ?

En outre, parler du statut de l'enfant au travers des multiples relations à l'intérieur du système de parenté, revient à réaffirmer que l'espace éducatif est large et diversifié. Voilà pourquoi, il est approprié de rappeler le proverbe africain qui dit que « pour éduquer un enfant, il faut un village entier ». Le village, du point de vue objectif, est l'espace familial où l'enfant se déplace, fait mouvoir son corps, acquiert une conscience des choses et du monde qui le porte. Du point de vue représentatif, il définit l'espace social et historique, matériel et immatériel où se tient l'existence de l'enfant et s'enracine son être. Le troisième chapitre cherche à montrer comment cet espace objectico-symbolique conditionne le devenir humain (*amenyinyi*) de l'enfant guin-mina.

### **Le modèle éducatif domestique : sens, moyens et méthodes**

L'éducation, affirme R. Barbier, est une « quête du sens ». Aussi, ajoute-t-il :

L'être humain n'échappe pas au fait d'avoir à se situer dans un univers de phénomènes allant de son corps à l'infini. La question du sens est celle de l'établissement d'un lien entre l'homme, les autres hommes et le monde, par le truchement de valeurs socialement reconnues. (Locarno, Suisse, 30 avril – 2 mai 1997)

La recherche du sens, comme lieu de signification des relations sociales dynamiques — physiques et représentatives — passe par la définition des valeurs vécues.

Chez les Guin-Mina, il apparaît que la plus haute des valeurs éducatives est l'homme lui-même, du fait que l'utilité première de l'éducation est d'apprendre à devenir homme (*anyi ame* ou *azu ame*). *Ame* (l'homme) signifie l'humain en tant qu'être social, moralement distingué. C'est donc la socialité qui définit l'humanité. Dans cette compréhension, « le devenir homme » ou *amenyinyi*, passe par le processus de socialisation que les Guin-Mina traduisent par « *amedomenɔnɔ* » ; c'est-à-dire la capacité de vivre avec les autres membres du groupe, de savoir bien se tenir et de savoir bien parler. L'association de ces deux valeurs fondamentales *amenyinyi* (le caractère humain distingué) et *amedomenɔnɔ* (la socialité) constitue la visée de l'éducation domestique. En d'autres termes, cette éducation vise essentiellement à former l'homme autonome, sachant parler, capable d'actes moralement bons et prêt à des responsabilités vis-à-vis du groupe social.



Dans cette visée, il existe une opposition typologique radicale entre l'homme éduqué et l'homme non éduqué. Au premier, est attribué le caractère d'homme distingué dont le terme *axuevi* (enfant du pays), est la signification. *Axuevi* est le modèle de l'homme ayant acquis de bonnes attitudes gestuelles, langagières et intellectuelles. Par opposition au terme *axuevi*, il est attribué au second, le terme *gbegãdzitɔ* (gens de la brousse) ou *dzimakpla* (personne non éduquée), supposément dépourvu de bonnes attitudes. Ainsi, c'est la disposition à avoir des relations sociales convenables, avec des codes gestuels, habituels et langagiers qui formalise le caractère humain distingué qu'on attend de l'enfant. Le sens de l'éducation porte alors sur les valeurs, en l'occurrence la valeur fondamentale d'humanité (*amenyinyi*). Les Guin-Mina y apportent beaucoup de soins à travers un mécanisme de socialisation (*amedomenɔnɔ*) dont les éléments constitutifs sont : le corps et sa sensibilité, c'est-à-dire la manière particulière de ressentir les choses et d'y répondre affectivement (Chapitre 4), la parole, en ce qu'elle constitue l'espace de communication quotidienne (Chapitre 5), enfin l'univers imaginaire pour son emprise sociale et religieuse (Chapitre 6). C'est par ces moyens que l'enfant s'identifie à son espace objectico-symbolique et y apprend à vivre.

En effet, le corps est le premier support de l'éducation. Il est partie prenante. La sensibilité est un rapport direct à l'environnement. Elle déploie tous les sens et participe à la saisie consciente des choses et des êtres. En outre, l'entrée dans une culture passe par l'insertion corporelle dans un espace historique, en ce qu'il nous précède et social, en ce qu'il forme le tissu relationnel. Le corps comme une réalité vivante, est un indicateur d'identité et de culture. Dans *Anthropologie et philosophie du sensible*, R. Somé (2017 : 31) argumente ce rapport culturel, voire identitaire propre au corps, en ces termes : « Les techniques du corps comme expression de l'expérience sensible du sujet sont des faits culturels qui s'acquièrent par l'éducation ». En d'autres termes, le corps instaure un mode de pensée et d'agir qui prend racine dans le sensible, le concret. Les gestes (mouvements du corps) sont ainsi les premières expressions langagières du rapport de l'enfant à l'espace sensible où s'exprime l'expérience de son humanité (*amenyinyi*). Qu'ils s'agissent des gestes ludiques, artistiques, mimiques, imagés ou langagiers, tous déterminent un genre de rapport culturel, construit et transmis par l'éducation. De toute évidence, en reprenant R. Somé (*Ibid.*) : « Les hommes, de tout temps et en tout lieu, apprennent à se servir de leur corps ». Et qui dit apprendre, dit éducation. Dans cette logique, le quatrième chapitre interroge comment les habitudes corporelles individuelles et collectives observées auprès des Guin-Mina, se constituent en visée éducative.

Si le corps constitue le premier rapport au monde, la parole ou le langage verbal, en revanche, rapproche de ce monde. Elle permet de gérer et de transmettre le savoir que ce monde génère. Voilà pourquoi, dans l'ontologie guin-mina, l'homme ne peut être qu'en ayant la parole à la bouche. Une fois qu'il cesse de parler, il est mort. On dit dans le langage populaire « *amea mio nu* » (la personne a fermé sa bouche). La mort est ainsi, l'anéantissement de la parole et la fin sociale de la personne. Or, ce qu'on attend de l'enfant, c'est qu'il vive et qu'il puisse vivre avec les autres. En ce sens, il est possible d'affirmer, en parallélisant le *cogito* cartésien, que le *cogito* guin-mina se définit comme « je parle, je suis ». Savoir bien parler est donc un principe fondamental, voire une valeur incontournable de l'éducation guin-mina. Car, l'usage du langage verbal, en plus d'être la preuve de l'existence de l'être, est un indicateur de son appartenance sociale. Comme le dit un proverbe africain : « La parole relie les mondes », du fait qu'elle joue le rôle de médiation entre le soi et l'autre.

Dans *Langage enfantin et aphasie*, R. Jacobson (1980) énumère, à juste titre, six fonctions qu'implique cette médiation du langage : fonction référentielle (information), conative (pression faite sur l'auditeur), expressive (l'émetteur livrant quelque chose de lui-même), phatique (assurant la bonne communication entre l'émetteur et le récepteur), métalinguistique (vérifiant le code pour éviter les malentendus), poétique (beauté du message en lui-même). Le cinquième chapitre s'intéresse à cette parole qui informe, impressionne, exprime les sentiments, dispose à l'écoute, assure la compréhension et séduit. Comment par sa centralité dans le quotidien, le langage verbal est-il essentiel dans le système éducatif domestique ?

Enfin, le sixième chapitre cherche à déterminer le rôle spécifique de l'imaginaire, c'est-à-dire de l'ensemble du système de représentation dans la formation de l'homme guin-mina. En effet, le recours à la parole fait aussi appel au procédé de dramatisation par l'image. Ce principe de l'oralité que H. Aguessy (1972 : 174) appelle « l'orature » ou les contraintes du fait oral, est le façonnement de la pensée par la mise en relation de la parole et de l'image pour élaborer, gérer et transmettre le savoir. L'éducation domestique guin-mina utilise la pensée imageante de la métaphore, du discours proverbial, du jeu du sens voilé ou détourné. Elle fait recours au concret pour dire l'abstrait, à l'ensemble du système de représentation du monde, de l'existence, des mythes, des croyances spirituelles et religieuses, en tant que symboles d'appartenance au même groupe. Autour de ces symboles, se construit un consensus culturel qui en détermine les fonctions sociales et pédagogiques.

## **L'école et la mixité du savoir**

La troisième partie aborde l'évolution diachronique du contexte éducatif avec l'apparition de l'école d'origine occidentale. Cette évolution de l'histoire et des pratiques éducatives induit des moments de rupture et de résilience. Comment interpréter cet ensemble de processus diachronique ? Et quelles sont les références structurelles sur lesquelles, peut-on fonder cette interprétation ? Le livre *Éduquer ou périr* de J. Ki-Zerbo, en retraçant en grands traits, les différents moments éducatifs en Afrique, offre un cadre d'interprétation que j'adopte en ce qui concerne le contexte guin-mina. Il s'agit d'entendre cette évolution sur les plans historique, social, philosophique et pédagogique.

Historiquement, je considère le temps de bascule d'une forme éducative plus unitaire à une autre forme plus complexe, grâce à un certain nombre d'événements historiques. Parmi ceux-ci, figurent les premiers échanges commerciaux avec l'occident, l'arrivée des missions chrétiennes, la colonisation et enfin, la constitution de l'État togolais. Ces événements historiques et politiques créent, avec l'instauration de l'école, un ensemble nouveau d'acteurs éducatifs, de finalités, de contenus du savoir, de moyens et de méthodes. Sous la responsabilité de l'État, l'école doit tenir compte des politiques éducatives plus globales, en définissant des méthodes et des moyens nationaux.

Sur le plan social, on observe que l'éducation domestique n'est plus l'unique voie d'accès au savoir pratique et théorique de l'enfant. Il ne s'agit plus simplement d'apprendre à être auprès des acteurs familiaux et communautaires. L'institution de l'école aura transformé le contexte éducatif initial en un contexte de mixité ou de cohabitation. De nouveaux acteurs sont apparus. Ce sont les enseignants, les maîtres ou les instituteurs. Ces derniers, moins familiers, sont commis par l'État pour des objectifs nouveaux. Sur le plan pédagogique, l'existence de cette nouvelle forme du savoir oblige à un basculement d'une conception univoque de l'éducation à celle de mixité. Nous sommes donc en face de deux modalités différentes : celle de l'apprentissage direct par le biais des rapports familiaux et ethniques d'une part, et, celle de l'apprentissage indirect par le programme scolaire sous la responsabilité politique de l'État d'autre part.

Ainsi, la troisième partie :

— situe historiquement les transformations de l'espace éducatif guin-mina dont l'institution de l'école est le facteur déterminant, afin de comprendre les impacts sociaux. Il est question d'interpréter la perception des Guin-mina de l'avènement et du

développement de l'école sur leur territoire ainsi que du contexte de mixité qu'elle aura créé ;

- examine les orientations nationales de l'instruction scolaire à partir, notamment, de la grande réforme scolaire de 1975, afin d'appréhender les contraintes et les libertés, susceptibles de mettre en évidence les éléments de rupture et de continuité ;
- identifie les interactions entre les deux formes éducatives, afin d'accentuer les fondements philosophiques du paradigme de la mixité du savoir ainsi que les principes de pédagogie générale qui en découlent.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**CADRES SOCIO-ETHNOGRAPHIQUES DE L'ÉDUCATION**  
**GUIN-MINA**

## CHAPITRE 1

### ETHNOGENÈSE DU PAYS GUIN-MINA

Le pays guin-mina naît de plusieurs vagues migratoires dues au contexte politique extrêmement violent de l'ancienne Côte de l'Or<sup>15</sup> dans la région d'Accra (au Ghana actuel), entre le début du XVII<sup>e</sup> siècle et le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. En effet, la présence des commerçants européens sur la Côte de l'Or dès la fin du XV<sup>e</sup> siècle, a favorisé l'essor économique de cette région côtière. Les premiers ports commerciaux de la région sont construits à Accra et à Elmina. Les Akan de traditions matrilineaires (Akwamu, Akyem, Fanti<sup>16</sup>, Ashanti) et les Gã, les La ainsi que les Ningo, de traditions patrilineaires, sont les principaux bénéficiaires de cette croissance économique. Les commerçants européens viennent acheter de l'or, du morfil et des esclaves. Ces marchandises proviennent habituellement de l'intérieur des territoires où se trouvent les collectivités vassales Shaï et Krobo. Les Gã se distinguent par une organisation royale précoce autour de la ville d'Accra. Le royaume gã est doté d'un pouvoir centripète. La ville d'Accra, carrefour important des grandes routes commerciales de l'intérieur, au long des Monts Akwapim et de la Volta, donne un avantage à l'hégémonie du royaume gã. De plus, les souverains gã gardent une liberté singulière dans leurs relations avec les commerçants de nationalités différentes. Ils arrivent à négocier habilement aussi bien avec les Hollandais, les Danois que les Anglais, souvent en conflit de leadership entre eux dans la région.

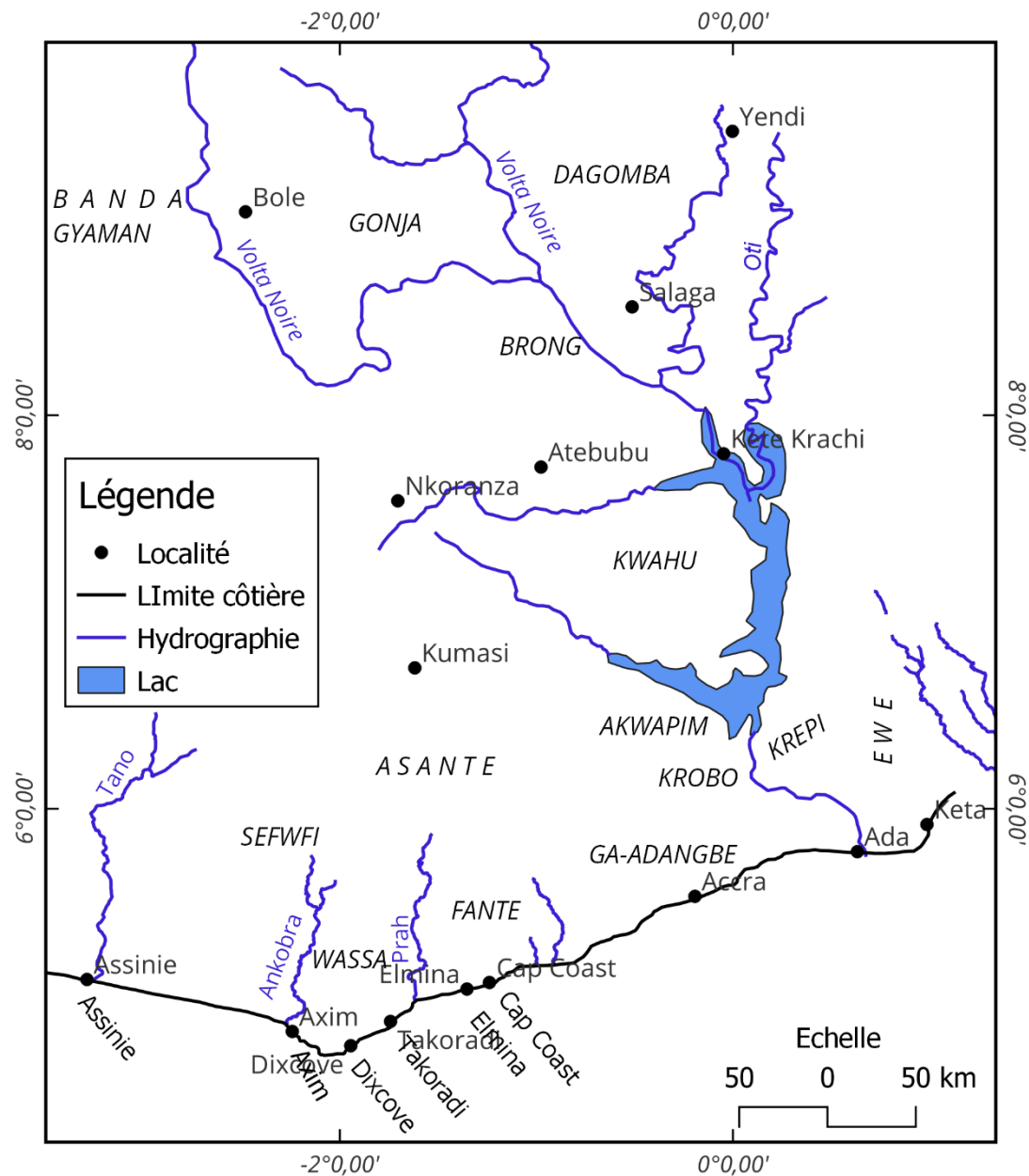
Très vite, la puissance du royaume gã devient oppressante vis-à-vis des collectivités de l'intérieur. Celles-ci finissent par se révolter et provoquer son effondrement vers la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Cet effondrement du royaume gã conduit à des mouvements migratoires de sa population vers la Côte des Esclaves au long du golfe de Guinée de l'actuel Togo. C'est ainsi que naît le royaume guin qui est à l'origine du groupe ethnique guin-mina, installé au sud-est de l'actuel Togo.

Ce chapitre retrace, en grands traits, cette histoire migratoire qui aboutit à la naissance du royaume guin à l'origine de l'ethnie guin-mina et de son organisation sociale et politique. De quelles manières cette histoire participe-t-elle aux processus de la formation de la personnalité de base de l'enfant guin-mina ?

---

<sup>15</sup> Carte 5 : Carte de la Côte de l'Or, p. 43.

<sup>16</sup> On trouvera aussi l'orthographe *fante* au lieu de *fanti*. Il s'agit de la même désignation.



**Carte 5 : La Côte de l'Or.**

### 1. L'effondrement du royaume gâ sur la Côte de l'Or et la naissance du royaume guin sur la Côte des Esclaves

#### L'origine des Gâ-Adangbe et la naissance du royaume gâ

Les Gâ et le sous-groupe des Adangbe seraient originellement des immigrants venus de l'est du littoral atlantique de l'actuel Nigéria pour s'installer sur la Côte de l'Or. Le Pasteur Reindorf est le premier à formuler cette hypothèse dans un ouvrage paru en 1895 : *The history of Gold Coast and Asante. Based on traditions and historical facts comprising a*

*period of more than three centuries from about 1500 to 1860.* P. Ozanne situe cette installation dès le XIII<sup>e</sup> siècle (Ozanne, 1965 : 6). Tandis que C. Cormimboeuf (1978 : 14) soutient que cette datation paraît invraisemblable :

La reconstitution de l'histoire des Adangbe est particulièrement problématique. Il est très difficile de retrouver l'origine géographique de cette ethnie, de connaître l'itinéraire qui conduit du Nigéria au Ghana. De même, il est extrêmement difficile de situer dans le temps l'arrivée du groupe qui occupe actuellement la région comprise entre Accra, le fleuve Volta et les monts Akwapim. Cette datation est d'autant plus malaisée que rien ne prouve qu'il s'agisse d'une migration de masse ayant eu lieu à une date précise. Les avis concernant l'époque de cet exode sont très discordants et manquent souvent de fondement scientifique.

Selon l'historien N. Gayibor, la thèse de C. Corminboeuf serait plus proche de la réalité historique (1990 : 12). Néanmoins, même si la datation paraît difficile, les études de W.E.F. Ward (1952), Field (1940 ; 1942), Quartey-Papafio (1900), Azu (1926-1928), Odonkor (1971), Puplampu (1953) et Kropp-Dabuku (1972) attestent l'itinéraire migratoire partant de l'est du Nigéria. Le groupe s'est établi à Accra sur la partie ouest du littoral atlantique.

Les Gã se sont montrés très organisés, mais aussi très belliqueux. S. Brun mentionne dans *Schiffarten 1624* qu'ils sont continuellement en guerre avec leurs voisins Akyem. De plus, ils ne tardent pas à afficher leurs ambitions conquérantes. Ils soumettent les autochtones et fondent leur royaume. Les Akyem ont opposé de nombreuses résistances sans réussir à empêcher la domination du royaume gã. I. Odotei (1972 : 33) affirme dans sa thèse de doctorat *The Ga and their neighbours 1600-1742*, que « Les Adangbe et les nègres des montagnes ont été réduits en esclaves par les Akra<sup>17</sup> et installés sur la Côte pour pêcher et sur les montagnes pour cultiver ». Le même auteur indique que le premier roi gã Ayi Kushi abdique au profit de son fils Ayité à cause des violentes luttes d'influence qui ont secoué le royaume dès sa fondation. Ce dernier réorganise le royaume, se déchargeant de ses fonctions religieuses liées au trône royal. Il se consacre exclusivement à l'administration du royaume et de l'armée. Par cette nouvelle organisation, le pouvoir religieux est confié au grand prêtre, le *nai wulomo*. Grâce à cette séparation des pouvoirs, il réussit à étendre l'influence du royaume sur les populations environnantes. N. Gayibor (1990 : 15) rapporte à ce propos :

Vers les années 1634, l'influence gã était solidement établie sur le territoire délimité par Ayawaso (Grand Accra), la capitale, Petit Bereku, Petit Accra ou Apreg (sur la Côte),

---

<sup>17</sup> Les *Akra* ou *Craa* désignent encore les Gã.



Labadi et Ningo. Ce territoire s'agrandit rapidement. Vers le milieu du siècle, il (le royaume) s'étendit aux régions akwamu, Latebi et Adangbe.

Ainsi, le royaume gã contrôle la zone côtière et les territoires de l'intérieur, passés sous son influence. Il organise également les transactions commerciales avec les flottes européennes d'une part, et le trafic avec les populations de l'intérieur d'autre part. L'administration royale contrôle les routes commerciales, desservant l'arrière-pays et taxe les marchandises (or, morfil, esclaves). Elle empêche les populations de l'intérieur, principaux pourvoyeurs des produits manufacturiers, d'accéder aux Côtes et de négocier directement avec les Européens. Pour alimenter le commerce des esclaves, l'armée organise régulièrement des razzias, notamment, auprès des populations Akyem et Kwahu, détruisant sur ses passages des villages entiers.

Exaspérés par les razzieurs gã, les Assante s'agrègent les Denkyra et les Akwamu installés sur la colline Nyanao. Ils s'allient aux Kwahu pour organiser la résistance. Poussés par le succès de cette résistance, les alliés passent à l'offensive afin de mettre fin, non seulement aux razzias ; mais aussi à la domination gã. À ce contexte de coalition contre le royaume gã, s'ajoutent des crises sociales internes du royaume. Les sentiments d'injustice sociale provoqués par l'inégale répartition des richesses au profit des souverains et de leurs dignitaires, entraînent le mécontentement et la trahison d'une partie de la population. Ces ressentiments finissent par avoir raison de la cohésion sociale. Le royaume gã connaîtra des revers importants face à l'émergence du puissant royaume Akwamu.

#### L'émergence du royaume akwamu : origine de l'exode gã

Tout comme les Gã, le groupe Akwamu est issu d'une émigration. Les travaux de W. E. F. Ward, de E. L. Meyerowitz et de I. Wilks situent la fondation du royaume de l'Akwamu vers le début du XVI<sup>e</sup> siècle. Les Akwamu forment une faction d'émigrés Abrade ou Aberade. Ils seraient des commerçants accompagnés de guerriers en quête du commerce maritime. Selon E. L. Meyerowitz et I. Wilks, ils sont d'origine mande, précisément du lignage royal Segu dans la région de Kong (E. L. Meyerowitz, 1974 : 133). Sous la conduite de Agyen Kokobo, devenu le premier souverain de la dynastie royale Akwamu, ils s'installent d'abord près du fort portugais d'Elmina. Ensuite, ils fondent la cité de Kumkunso (actuel Twifo-Heman). Profitant de la présence européenne, ils entreprennent le commerce de l'or qui rend leur État riche et prospère. G. Pescheux fait remarquer dans *Le royaume Asante (Ghana)*, que l'arrivée des Européens a joué un rôle de premier plan dans la première phase de l'émergence du royaume des Akwamu. Renforcés par un pouvoir

économique en plein essor, ils succombent, à leur tour, aux ambitions expansionnistes. G. Pescheux (2003 : 60) raconte à leur sujet :

Ils entrent alors en conflit avec leurs voisins Akan ou (« Akanistes »), et une section des Abrade sous la direction d'Adow ou (Adu), le quatrième souverain, se déplace lentement dans l'arrière-pays, le long du littoral. Ils s'arrêtent finalement vers 1600 à une vingtaine de miles au nord d'accra, où Akotia, le septième souverain, fonde Nyanaoase (sous le mont Nyanao).

G. Pescheux insinue que la nouvelle immigration des Akwamu serait directement liée aux ambitions expansionnistes de leurs souverains. En revanche, E. L. Meyerowitz pense que cette prétendue expansion serait plutôt due à une guerre de succession dont Otumfu Asare, le co-souverain d'Adu, serait l'instigateur. Déchu, celui-ci part fonder une nouvelle capitale qu'il nomme Asaremanke (le grand État d'Asare). C'est donc cet État qui sera rebaptisé Akumu, devenant par la suite, le royaume Akwamu.

Quelles que soient les hypothèses, l'expansion akwamu connaît deux phases successives. Premièrement, les souverains Akwamu nouent des relations commerciales avec leurs homologues d'Accra. Il ressort des travaux de I. Wilks que l'installation du clan royal Akwamu sur le territoire de Nyanaoase a été autorisée par les Gã. Ceux-ci, en leur accordant l'hospitalité, s'assurent, en retour, leur soutien pour protéger le commerce maritime. Leur présence devrait renforcer le monopole commercial du royaume gã (I. Wilks, 1958 : 202). Ils sont alors chargés du contrôle des échanges commerciaux entre la Côte et l'intérieur du pays. Ils deviennent par cette fonction, un rempart au nord contre les marchands akan pour que ceux-ci n'aient pas de relations directes avec les Européens. Cependant, profitant de leur position intermédiaire, les Akwamu s'agrègent les petites communautés Guan de l'est pour prendre, vers le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, le contrôle de la localité d'Abonse, principal centre régional du commerce de l'or. Selon toujours I. Wilks (1971 : 436), cette première phase de la politique d'expansion du royaume Akwamu est progressive et non coordonnée, usant plutôt de la stratégie d'infiltration que de conquête. Cette thèse est également confirmée par E. Tilleman (1697 : 103). Celui-ci estime que la relation initiale entre les Gã et les Akwamu est régie par une relation de la suzeraineté. Cependant, dès 1646, les vassaux se retournent contre leurs suzerains. Rejetant toute allégeance, ils prennent le contrôle des transactions douanières entre le nord et le sud. Ils imposent des taxes douanières sur toutes les marchandises transitant par leur territoire en provenance ou en direction de la Côte. Par cette décision, ils bravent l'autorité des souverains gã et affichent frontalement leur rivalité.

La seconde phase de la conquête akwamu est militaire. Dès 1677, soutenu par le groupe Fanti d'Agona et par une faction dissidente d'Accra, le souverain Ansa Sasraku attaque le Grand Accra et détruit la ville. Le roi d'Accra, Okai Koi, trouve la mort dans la bataille. Son royaume s'affaiblit. Les Akwamu deviennent maîtres de la Côte. Ils renforcent leur arsenal guerrier, s'équipent d'armes lourdes et continuent leur expansion. En 1679, Ladoku à l'est d'Accra tombe entre leurs mains. En 1689, c'est le tour de l'État fanti d'Agona au sud-ouest. Dans *Voyage de Guinée*<sup>18</sup>, G. Bosmann (1705 : 79) parle de l'émergence du royaume akwamu en ces termes : « Le Roi et les Grands du Royaume sont extrêmement riches, tant en or qu'en esclaves ; je crois que ce pays seul a plus de trésors que tous ceux ensemble dont nous avons parlé jusqu'ici ». L'émergence économique et militaire du royaume Akwamu aura été impressionnante et rapide. Elle met fin à la domination du royaume gã, fragilisé par des rebellions internes. La défaite et la dislocation du royaume entraîne l'exil d'une grande partie de sa population.

En effet, le royaume gã aura été victime de ses rapports conflictuels tant endogènes qu'exogènes. L'ennemi Akwamu aura bénéficié d'un contexte endogène particulièrement hostile vis-à-vis du souverain gã. La personnalité tyrannique du roi Okai Kwei cristallisait des tensions et des rancœurs, comme en témoigne O. Dapper (1687 : 434) : « Le roi avait — et non sans raison — la réputation d'un potentat. [...] Il avait un pouvoir plus absolu sur ses sujets que n'importe lequel de ses voisins si bien qu'il est un monarque au pouvoir illimité ». Il en ressort que le royaume était profondément divisé et, qu'en plus, l'hostilité des voisins s'était accrue. Pour W. E. F. Ward (1958 : 98-99), la cause principale de la défaite gã contre l'armée akwamu fut inévitablement cette division interne :

Les Gã auraient probablement tenu les Akwamu en échec s'ils étaient unis. Mais l'unification de la nation gã était trop récente et trop artificielle. Les populations soumises mises à part, les Gã eux-mêmes, malgré une apparence d'union, étaient profondément divisés. Accra, comme toutes les autres villes gã, était divisée en plusieurs quartiers, fondés sans aucun doute à des époques différentes, qui se jalousaient ; et surtout le sentiment national qui devait cimenter l'union de ces villes semblait inexistant. De plus, le règne d'Okai Kwei semble avoir été celui de la force et de l'arbitraire. Il a porté les armes contre Labadi dont les habitants se réclamaient d'un lignage plus ancien que les premiers occupants du site de la ville d'Accra. En définitive, pour régner, Okai Kwei s'appuya sur un pouvoir que tout le monde craignait à cause de son arbitraire, mais que personne ne respectait. Rien d'étonnant donc qu'à l'heure décisive où les escarmouches avec les Akwamu se transformèrent en lutte ouverte, il ne trouva pas derrière lui un peuple uni pour s'opposer à l'envahisseur.

---

<sup>18</sup> Traduction française de 1705 de l'originale hollandaise éditée en 1702.

En outre, l'exacerbation de ce règne entame également la confiance de l'armée chargée de soutenir le roi. L'armée, elle-même, souffrait de son arbitraire et de ses humiliations. N. Gayibor (1990 : 21) relate un épisode tragique des exactions du roi Okai Kwei et de son clan. Un fils du roi aurait assassiné le fils de Nikoilai, le général en chef des armées. Le roi s'était, certes, excusé de cette tragédie auprès de son général. Toutefois, il se serait permis un commentaire déplaisant. Pour le roi, la mort du fils du général représentait une perte marginale, la victime étant à son avis, un personnage insignifiant. La réaction de Nikoilai fut préjudiciable au roi. Il s'associa à d'autres généraux pour comploter contre celui-ci. Selon C. C. Reindorf (1966 : 20, 107), une fraction importante de l'armée gã aurait décidé de ne pas défendre aux côtés de leur souverain tyran contre les Akwamu. Une autre version, reprise par N. Gayibor (1990 : 22), affirme que ces généraux gã auraient même pris contact secrètement avec les Akwamu en leur promettant la tête de leur souverain. Les combattants gã auraient tiré avec des fusils chargés de balles à blanc. Quoi qu'il en soit, toutes les traditions retiennent que le roi, comptant sur son armée, se serait fait avoir par la trahison de ses généraux mécontents. Ainsi, la bataille décisive que Reindorf situe au 20 juin 1660<sup>19</sup>, scelle sa défaite. Le roi abdique et se donne la mort.

Le suicide du roi est central dans l'histoire de l'exode de la population gã. Il est à l'origine des premières vagues migratoires. Deux traditions confirment ce suicide, mais divergent sur la forme. La première raconte que, constatant son échec, Okai Kwei aurait réuni tous les chefs gã. À cette occasion, il leur aurait fait part de sa déception et les aurait maudits pour leur trahison. Ensuite, il se serait enduit une partie de son corps avec du kaolin blanc et l'autre partie avec du charbon de bois de couleur noire. Après leur avoir fait part de son intention de se donner la mort, il leur aurait déclaré que le royaume survivrait à la guerre contre les Akwamu, si son cadavre tombait la partie recouverte du kaolin face au ciel. Cependant, si c'est le côté peint en noir qui est face au ciel, le royaume sera définitivement détruit. À jamais divisé et sous domination akwamu, il sera contraint à la dispersion. S'étant assis sur son trône, le roi se serait donné la mort à l'aide de son fusil. Malheureusement, il est tombé la partie noire face au ciel. La malédiction symbolique du roi aurait semé la panique au sein des populations, poussant une grande partie en exil. La seconde tradition sur la mort du roi affirme que celui-ci se serait suicidé non pas de son propre chef, mais contraint par sa propre armée à cause de la défaite. Un autre récit, celui d'Agbanon II (1981 : 13) retient le suicide du roi sur verdict populaire. Il se serait donné la

---

<sup>19</sup> Cette bataille eut lieu à Nyantrabi à une dizaine de kilomètres au nord d'Accra, près de l'ancienne capitale d'Ayawaso.

mort par pendaison et non par fusil. De même, cette version ne dit pas qu'il se serait couvert d'enduit blanc et noir. Elle relate juste qu'il aurait fait promesse à son armée que si son corps tombait face contre terre, il n'y aura plus jamais de paix. En revanche, s'il tombait face au ciel, l'armée vaincrait l'ennemi akwamu et le royaume survivra.

De toute évidence, le roi Okai Kwei perd la bataille, vraisemblablement le 20 juin 1660<sup>20</sup>. Quelques factions armées résistent encore pendant deux décennies. Cependant, confrontées toujours aux divisions internes, celles-ci entérinent définitivement la défaite du royaume gã. J. Barbot (1746 : 185) décrit la situation en ces termes : « Les Akra furent finalement vaincus par les Akwamu et leur pays ruiné et réduit à l'état de province dans les années 1680 et 1681 ». Il s'ensuit jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, des vagues successives d'exode dont celles qui furent à l'origine de la fondation du Royaume guin appelé *Genyi* ayant pour capitale, la cité de Glidji sur le littoral sud-est.

#### La fondation du royaume de Glidji (le *guenyi*)

Sous la pression des ennemis Akwamu, les princes Foli Bébé et Foli Hémazro, accompagnés d'un groupe de guerriers, quittent Accra à la recherche d'une terre d'asile. Ils arrivent à *Guinvé*<sup>21</sup> (forêt des Guin), avant de s'installer à Glidji à proximité d'une lagune (*gbaga*). Le premier s'y installe. Le second s'éloigne à quelques kilomètres plus loin pour fonder le village de Zowla. Pendant ce temps, la guerre continue à Accra. Un troisième prince, Amah Kpassam, les rejoint et fonde le village d'Anfoin. Cette cité devient le troisième foyer originaire des Guin. Dans leur fuite, ils emmenèrent avec eux, des clans alliés tels que *Ela*, *Djosi*, *Nougo*, *Adangbe*. Sur le chemin de l'exode, ils s'allient également avec le clan *anjlo* de Kéta à l'est de l'embouchure de la Volta. Cette première vague des exilés est essentiellement constituée des guerriers fugitifs sans familles ni biens.

En revanche, les vagues suivantes sont plus organisées. Cependant, confrontés à l'hostilité des populations Xwla d'Agbanakin à l'est de Glidji, l'installation des fugitifs

---

<sup>20</sup> N. Gayibor conteste l'exactitude de cette date. Selon lui, cette bataille n'aurait pas eu lieu à la date du 20 juin 1660, mais plutôt en 1677. Selon lui, l'introduction de cette date fut une appréciation erronée de C. C. Reindorf, reprise par les écrits postérieurs. N. Gayibor affirme que la date du 20 juin est inexacte, étant donné qu'on retrouve dans l'historique des établissements danois de G. Noerregard (1956 : 43), la mention de la signature d'un contrat de cession de terrain par le roi avec Cramer Jost, gouverneur de Fredericksborg (fort danois à l'est d'Accra), pour la construction de la forteresse de Christianborg. De même, E. Tilleman, gouverneur des établissements danois de la Côte de l'Or à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, raconte que cette guerre, au cours de laquelle le roi gã trouva la mort, débuta en 1677 (M. Nathan, 1904 : 26). Enfin, I. Wilks (1957 : 106) atteste que Okai Kwei, aurait lui-même conduit cette bataille qu'il place en 1677. La divulgation de la date du 20 juin 1660 serait due à la large audience des documents de Reindorf, qui sans doute, aurait servi également aux différents informateurs de l'époque, notamment les personnalités des cours royales.

<sup>21</sup> Actuel quartier Vodougbe situé entre le village Gunukope et le centre d'Aného.

n'aura pas été aisée. Ces populations xwla sont des pêcheurs et ne voient pas d'un bon œil la présence des nouveaux arrivants de plus en plus nombreux. Sans être les vrais propriétaires des lieux<sup>22</sup>, le territoire de Glidji<sup>23</sup> est leur base arrière pendant les périodes intenses de pêche et de travaux champêtres. Sur la plage, ils disposent d'un hameau appelé *xwlavixo* (la maison des Xwla).

Ainsi, pour asseoir leur pouvoir, les fugitifs gã ont dû résister à l'hostilité des Xwla. En revanche, ils n'auront connu aucune résistance de la part de leurs voisins, les Watchi. À en croire N. Gayibor (*Ibid.*), ces derniers n'ont opposé aucune résistance parce que les fugitifs sont militairement plus puissants qu'eux. De force ou de gré, les Guin — originellement Gã — s'imposent aux premiers occupants pour fonder Glidji<sup>24</sup>, la capitale de leur nouveau royaume.

À ce contexte tendu, s'ajoutent des conflits armés entre les différents royaumes de la région. Les royaumes d'Allada à l'ouest du fleuve Mono, de Xwla d'Agbanakin, de Saxè à l'ouest de Popo, d'Anlõ à l'est de la Volta, par des jeux d'alliance, se faisaient continuellement la guerre. Entre les conflits et les guerres d'invasion, les fondateurs du nouveau royaume ont dû s'inventer et résister à toutes les attaques. À partir des trois foyers originels (Glidji, Zowla et Anfoin), ils consolident leur pouvoir. P. E. Isert écrit en 1793, à ce propos : « Sachant mieux manier les armes que les stupides Krépéens [Watchi], ils [les Gã], devinrent les maîtres et exercent encore aujourd'hui cette supériorité » (P. E. Isert, 1793 : 119). Les Guin nouent de force ou par amitié, des alliances protectorales et matrimoniales avec les autochtones. Le premier roi guin, Foli Bébé s'unit à la fille du roi

---

<sup>22</sup> Selon N. Gayibor (1990 : 48), ce sont les Ewe, notamment les Watchi qui occupaient ce territoire de façon permanente. Les Pêcheurs xwla étaient des saisonniers pour leurs activités de pêche et de culture.

<sup>23</sup> Carte 6 : carte de Glidji et ses environs aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, p. 52.

<sup>24</sup> La tradition xwla affirme que Glidji a été créé par les paysans xwla. Selon la même tradition, l'appellation « Glidji » viendrait de l'altération des termes « *glé* » qui signifie en langue *adja* parlée sur la côte est, « champ » et de « *dji* » qui traduit la préposition « sur » ou « au-dessus ». Autrement dit, Glidji signifierait « sur le champ » ou « au-dessus du champ ». De plus, les souverains d'Agbanakin ont toujours affirmé avoir continué à exercer leur droit sur ce territoire et noué des relations de suzeraineté avec les fugitifs gã. Bien que formellement démentie par les Guin, cette assertion est, selon N. Gayibor (1990 : 49), vraisemblable, du moins, dans les premières décennies de leur installation sur le territoire. En effet, les Guin réfutent catégoriquement cette prétendue suzeraineté des Xwla, soutenant que leurs ancêtres se seraient plutôt tournés vers le roi de Tado qui leur permit de s'installer sur ce territoire. Contrairement donc à la tradition des souverains d'Agbanakin, la tradition guin ne reconnaît que la présence d'un seul pêcheur sur le territoire avant l'arrivée des premiers fugitifs. Il s'agit du nommé Adikue qui aurait bien reçu les premiers exilés avant de se montrer, par la suite, hostile aux nouvelles vagues de migrants plus nombreuses. S'estimant menacé, il oppose sa résistance avant d'être mis à mort par Assiongbon Dandjin, le troisième roi des Guin. Celui-ci se serait fait construire son palais sur sa tombe. La tradition guin, contrairement à celle xwla, affirme que le nom de la capitale Glidji vient de cette histoire tragique. Glidji serait alors l'altération de « *adikue dji* » (sur Adikue), nom donné au palais royal d'Assiongbon Dandjin.

La tradition guin reconnaît également un accueil bienveillant de Foli Bebe par le roi d'Agbanakin, Meto Awussan.

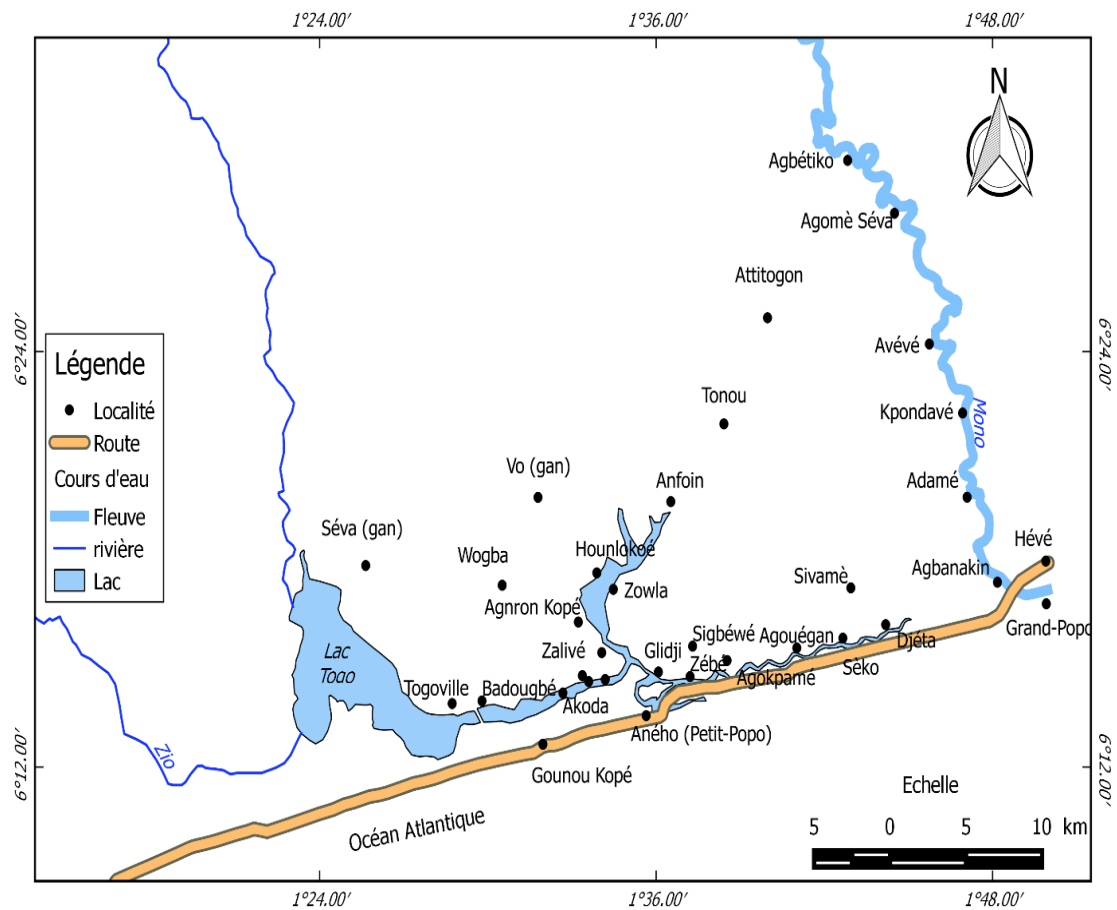
des Aja de Tado. De cette union avec Dansi, la fille du roi Aja, naquit le prince Assiongbon Dandjin, futur roi de Glidji.

La fondation du royaume de Glidji et sa consolidation s'est faite aussi bien par une politique d'alliance et de violence. Les expéditions meurtrières menées par Assiongbon Dandjin<sup>25</sup> sont légendaires. Grâce à lui, la renommée du *Genyi*, devenu un royaume puissant, s'étendait au-delà des frontières locales. Les souverains des royaumes voisins font régulièrement recours à leurs homologues guin pour contrer les attaques de leurs ennemis ou pour soumettre des rebellions à l'intérieur de leurs propres royaumes. N. Gayibor (1990 : 55-56) rapporte l'alliance entre le *Genyi* et le royaume d'Allada. Celui-ci, après avoir combattu l'armée guin sans succès, conclut cette alliance en vue de prendre sa revanche sur la collectivité glexwe. Cette alliance coïncide avec le moment de l'apogée du *Genyi*<sup>26</sup> à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle.

---

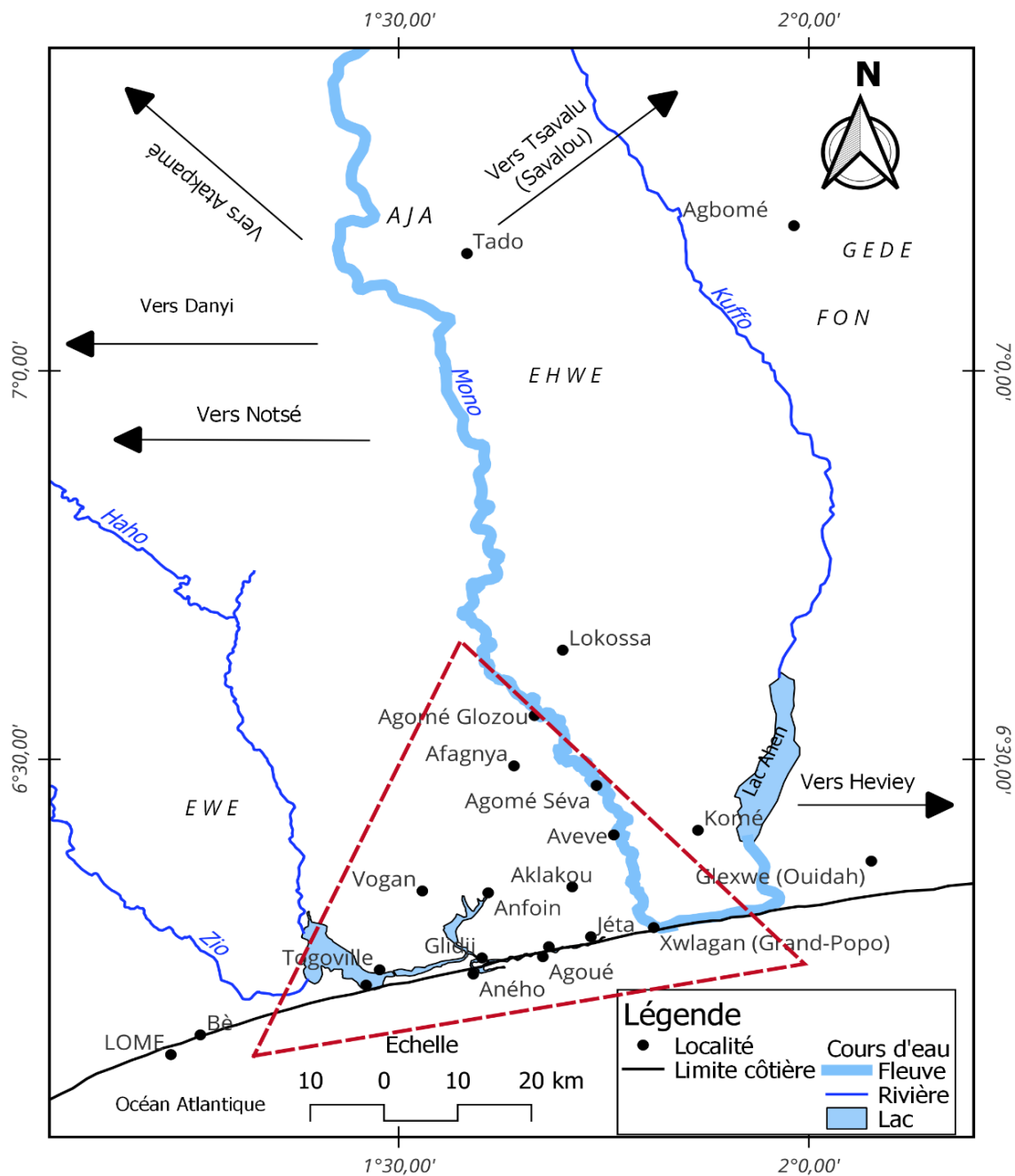
<sup>25</sup> La vie et les exploits de ce prince sont décrits par Agbanon II (1981 : 19-27). Sa force physique et ses pouvoirs mystiques sont légendaires. Sa force redoutable lui valut le surnom Dandjin (le serpent rouge). Après avoir été reconnu coupable de l'assassinat d'une malheureuse vieille femme dans le champ de sa mère Dansi, Assiongbon Dandjin dut fuir Glidji, sous la menace de la famille éplorée. Il trouva refuge auprès du roi Agadja Dossou d'Abomey (Dahomey). Il combattit aux côtés du roi contre ses ennemis et gagna une grande estime de celui-ci. Quelques temps après, il dut s'enfuir de ce royaume pour échapper à un complot des dignitaires militaires du roi qui lui en voulaient. Il revint à Glidji accompagné d'une importante armée composée de nombreux guerriers du royaume d'Abomey et d'autres hommes qui se rallièrent à sa cause sur son chemin de retour. Après s'être occupé des funérailles de son père, il se fit introniser roi et se lança dans la conquête d'autres territoires. Sous son impulsion, furent créés de nombreux villages vassaux. La tradition lui attribue la création des villages suivants : Pla-Agbanakin, Kpondavé, Avévé, Agome-Glozou, Agome-Seva, Agbetiko, au nord-est de Glidji, Tokpli, Aklakou et leurs environs.

<sup>26</sup> Carte 7 : L'aire d'extension du royaume guin, p. 53.



**Carte 6 :** *Glidji et ses environs aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.*





*Carte 7 : L'aire d'extension du royaume guin.*

## 2. La constitution de l'ethnie guin-mina

L'émigration des Mina du groupe fanti d'Elmina et la fondation de la ville d'Aného

L'immigration des Mina sur la Côte des Esclaves s'est faite au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, quelques décennies après la fondation du royaume guin. Dans la description d'Agbanon II, (1981 : 35-46), les Guin sont rejoints par les Ane du groupe ethnique Fanti, originaires de

la région du fort de Saint-Georges à Elmina. Ces derniers ont été autorisés par le roi guin à s'installer sur la plage, non loin de Glidji. Ce sont des commerçants. En raison de leur origine, ces nouveaux arrivants sont nommés Mina par les Européens. Ils sont également appelés *Adjigo*<sup>27</sup> du nom de leur *vodu*<sup>28</sup> tutélaire. Les Mina forment ainsi le clan des *Adjigo*. La tradition leur attribue la fondation de la ville d'Aného. Cette ville aura joué un rôle important dans l'histoire tumultueuse du royaume guin. En effet, avant l'installation des Mina, Aného n'existait pas comme une ville constituée. Un groupe de pêcheurs de l'ethnie *Pla* occupait les lieux dans le cadre de son activité de pêche. Ce territoire s'appelait *plavixɔ* (la case des *Pla*). Les nouveaux arrivants refoulent les pêcheurs *pla* et deviennent les maîtres des lieux. Ainsi, ce territoire initialement appelé du nom des premiers occupants, a été renommé *Anéxɔ*<sup>29</sup> (la case des Ane) du nom des nouveaux qui sont originellement des Ane du groupe ethnique fanti d'Elmina à Cape Coast (Ghana).

Cape Coast aura été l'un des premiers ports de la côte ouest-africaine au XV<sup>e</sup> siècle. Les commerçants portugais se faisaient transporter par des piroguiers fanti. C'est au cours d'un de ces trajets que l'ancêtre du clan adjigo, Quam-Dessou, a fait escale sur la plage d'Aného et s'y installa. Il sera d'abord rejoint par sa famille ; ensuite et progressivement, par des membres de son clan fuyant la guerre. Quam-Dessou établit vite des relations commerciales avec le royaume de Glidji. Il est nommé *afutaga* (le chef de la plage) par le roi de Glidji. Il devient ainsi, le contrôleur du roi sur la Côte et organise le commerce avec les Européens. Son clan devient à sa mort, l'allié privilégié des rois de Glidji. Le chef adjigo contrôle, sous l'autorité des souverains guin, les transactions commerciales et financières.

---

<sup>27</sup> Adjigo, Fanti, Mina et Ane désignent le même groupe suivant le contexte. Fanti fait référence au groupe ethnique originel auquel ils appartiennent du côté du Ghana ; Ane est la désignation de leur sous-groupe ; Mina est un dérivé de la région d'Elmina d'où ils sont originaires et Adjigo, c'est l'appellation clanique dérivée du nom du *vodu* tutélaire du clan. Aujourd'hui, seules les appellations mina et adjigo sont courantes. La première s'utilise dans le cadre social ; tandis que la seconde, plus intime au clan, se réfère au cadre rituel.

<sup>28</sup> Le terme *vodu*, dérivé de la langue fon *vodoun*, signifie « ce qu'on ne peut élucider, la puissance efficace ». Il est traduit généralement par « dieu », « esprit » ou « divinité ». Il désigne l'ensemble des divinités auquel sont rendus des cultes dans la plupart des pays de la région côtière, en l'occurrence au sud du Bénin, au Sud du Togo, au Nigéria et au Ghana. On retrouve également la présence des cultes *vodu* dans les régions d'ancienne migration esclavagiste comme le Brésil, les Antilles. L'orthographe du terme s'écrit différemment. On trouve « vaudou » qui est un variant francisé, *vodoun* qui ressemble à l'accent fon, *vodou* et *vodu* plus utilisés dans la littérature togolaise. Pour ma part, je choisis l'orthographe *vodu* qui me semble plus proche de l'orthographe guin-mina dans lequel le *ou* s'écrit *u*.

<sup>29</sup> Pendant la période coloniale allemande, les Allemands ont transcrit l'appellation *Anéxɔ* en Anecho. Ce qui donnera l'actuelle transcription Aného. Anecho est restée longtemps après la décolonisation et se trouve encore dans les anciens documents officiels et de l'histoire du Togo.

## Le groupe ethnique et sa langue

Au regard de leur histoire migratoire, les Guin-Mina forment une ethnie composite : les Guin et les Mina. Ils sont originaires de l'ancienne Côte de l'Or (l'actuel Ghana). En clair, les descendants des migrants venus d'Elmina forment le groupe mina ; tandis que la dénomination guin s'applique aux descendants gã venus d'Accra. Durant la période coloniale, la bonne réputation des Mina auprès des Européens aura donné lieu à l'extension de l'appellation mina à toutes les populations résidant sur l'ensemble du pays guin-mina. Selon les Guin, il s'agit d'une confusion des historiens et ethnographes occidentaux. La confusion aura continué dans l'administration postcoloniale. En réalité, le terme guin est le nom authentique et courant dans le vocabulaire autochtone ; tandis que mina est une dérivation d'Elmina, popularisée par les commerçants européens et les administrations coloniales.

De ce malentendu, découlent trois approches du caractère composite chez les chercheurs contemporains. La première assimile les deux groupes sous le seul vocable du pays guin. Dans ce cas, toutes les populations des villages du royaume (y compris les Mina) sont des Guin. C'est la position d'A. Mignot dans *La terre et le pouvoir chez les Guin du Sud-Est Togo*. N. Gayibor se retrouve aussi dans cette approche lorsqu'il retrace la genèse du royaume de Glidji dans son ouvrage *Le Genyi : Un royaume oublié de la côte de Guinée au temps de la traite des Noirs*. La deuxième approche traite les Guin et les Mina en deux entités sans être pour autant radicale dans la distinction. Ceux qui s'y inscrivent, peuvent employer indifféremment les désignations Mina et Guin pour identifier l'ensemble du groupe. L'*Introduction à l'histoire de l'aire culturelle adjatado* de R. Pazzi s'inscrit dans ce positionnement. La troisième approche, tout en restant dans la dynamique unitaire, fait ressortir clairement le caractère composite en associant les deux désignations. Cette dernière approche s'observe notamment chez E. Adjakly dans *Pratique de la tradition religieuse et reproduction sociale chez les Guin/Mina du Sud-Est du Togo*. Dans d'autres études de R. Pazzi, on retrouve également cette troisième approche. C'est également l'approche dans laquelle je me situe. Quoi qu'il en soit, les deux groupes forment aujourd'hui le territoire désigné pays guin-mina. Il est constitué de plusieurs villages dont le centre se situe entre les lagunes de Zowla et d'Anfoin à l'ouest de Glidji, et la zone inondable du Mono à l'Est. Le long de la Côte, le pays guin-mina s'étend entre vingt et trente kilomètres, du canton d'Agbodrafo jusqu'au-delà de la frontière de la république du

Bénin où se trouvent des populations d'Agoué, de Séko de Djéta et de Comé. Le long du fleuve Mono, se trouvent d'autres villages dont Agbétiko et Aklakou.

Le peuplement des villages guin-mina diffère les uns des autres. Cependant, ils sont tous des émanations des trois foyers originaux : Glidji, Zowla et Anfoin. En effet, dans l'archéologie du peuplement des groupes sociaux, l'instinct de conservation est à l'origine de nombreux mouvements migratoires. La fuite ou la délocalisation se présente comme la garantie de survie. Les causes à l'origine des départs du lieu d'origine sont souvent de deux natures : politico-militaire et ou sociologique. Les groupes en choisissant de se détacher cherchent à éviter une mort collective physique, sociale ou culturelle. Par exemple, l'installation des Guin à Glidji coïncidait avec leur volonté de recréer dans un endroit plus sûr, un nouveau royaume. La tradition raconte que les deux frères au départ du royaume gã ont emporté deux trônes royaux, l'un en ivoire, l'autre en ébène incrusté d'or. Ces trônes sont le symbole de la survie et de la continuité du royaume au-delà de ses frontières originelles.

Les causes de nature sociologique sont à titre secondaire. Dans le cas des Guin-Mina, elles interviennent dans la répartition des clans et des lignées sur le nouveau territoire. Cet éclatement est essentiellement dû aux disputes entre les clans, aux querelles familiales, aux conflits avec les voisins, aux besoins d'espaces et aux soucis économiques. Même si les facteurs démographiques et économiques ne peuvent pas se dissocier des causes politiques et sociologiques, ils n'en demeurent pas moins importants. Dans le cas des Mina, l'installation des piroguiers fanti est essentiellement due aux possibilités économiques qu'offrait la position idéale de leur nouveau territoire. Celui-ci se situe entre les deux Côtes de l'Or et des Esclaves, c'est-à-dire entre la région d'Elmina (au Ghana) et celle de Badagri au sud-ouest du Nigéria.

Aussi, l'installation des populations guin-mina dans les territoires, s'est faite progressivement depuis l'arrivée des premiers fugitifs gã jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les villages se sont formés régulièrement jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les groupes postérieurs du début du XX<sup>e</sup> siècle s'y sont juste greffés. En clair, le pays guin-mina est un agrégat de clans regroupés en villages plus ou moins autonomes les uns des autres. Ces villages forment un ensemble dont l'unité est garantie par l'autorité du roi de Glidji appelé *Guin fio gã*. Toutefois, affirme A. Mignot (1957 : 23) :

Le pouvoir judiciaire, attribut essentiel de l'autorité chez les Guin, fut de même constamment détenu par les chefs de village ; Glidji ne jouissant, à cet égard, d'aucune prérogative particulière. Les différents villages qui composent cette région ne furent

jamais, enfin, astreints à des redevances à l'égard de Glidji, sinon à l'occasion des fêtes de *epe-ekpe*. Le *fiɔ* de Glidji était au-dessus des autres *fiɔ* ; il dominait tous les villages, mais il ne pouvait donner d'ordres à ceux-ci qu'à l'occasion de la fête de *epe-ekpe*.

En dépit de l'éclatement et de l'autonomie relative des chefferies villageoises, l'expérience politique de la royauté à Accra aura permis de conserver une homogénéité culturelle et linguistique autour du royaume de Glidji.

La langue guin-mina est le *gẽgbe*<sup>30</sup>. Elle est aussi appelée la langue mina<sup>31</sup>. Il s'agit de la quatrième langue majoritaire sur la quarantaine que compte le Togo. En effet, le Togo dénombre autant de langues que d'ethnies. Ces ethnies représentent des groupes sociaux déterminés par un espace ; mais surtout par une appartenance culturelle et linguistique manifeste. La raison de ce foisonnement linguistique s'explique par l'arrivée d'importantes vagues migratoires très diverses. La population togolaise actuelle est la fusion de tous les flux migratoires venus des pays de l'est, de l'ouest et du nord. Aucune ethnie ne représente 50% de la population nationale. De même, aucune langue ne compte autant de locuteurs natifs.

Le cadre linguistique se présente ainsi dans le tableau ci-après :

**Tableau 2** « Liste comparative par ordre alphabétique des inventaires linguistiques de 1983-2012 » (H. Gblem-Poidi ; L. Kantchoa, 2012 : 341)

| N° | Takassi<br>1983 | Afeli 1<br>2003 | Afeli 2<br>2003 | Ethnologue<br>2009 | Gblem Poidi<br>& Kantchao,<br>2012 |
|----|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|------------------------------------|
| 1  | Adangbe         | Adangbe         | Adangbe         | Adangbe            | Adangbe                            |
| 2  | Adele           | Adele           | Adele           | Adele              | Gidere                             |
| 3  | Ahlo/igo        | Ahlo/igo        | Ahlo/igo        | Igo                | Igo                                |
| 4  | Aja             | Adja            | Adja            | Aja-gbe            | Ajagbe                             |
| 5  | Akasselem       | Kasele          | Kasele          | Akasselem          | Akasselem                          |
| 6  | Akebu           | Akebu           | Akebu           | Akebou             | Kebu                               |
| 7  | Akpe            | Akpi            | Akpi            | Anii               | Anii                               |
| 8  | Akposo          | Ikposo          | Ikposo          | Ikposo             | Ikposo                             |
| 9  | Anufo           | Anufo           | Anufo           | Tchokosi           | Anufo                              |
| 10 | Anyanga         | Anyanga         | Anyanga         | Anyanga            | Ginyanga                           |

<sup>30</sup> Pour la transcription phonétique, lire « guingbé ».

<sup>31</sup> Du fait du malentendu sus-indiqué, on entendra désigner la même langue tantôt *gẽgbe*, tantôt le mina.

|    |               |                 |                 |                 |                             |
|----|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| 11 | Bisa          | Bisa            | Bisa            | Bissa           | Bisa                        |
| 12 | Delo          | Delo            | Delo            | Delo            | Delo                        |
| 13 | Ewe           | Ewe             | Ewe             | Ewe             | Evegbe                      |
| 14 | –             | –               | –               | Fon-gbe         | Fongbe                      |
| 15 | Fufulde       | Fufulde         | Fufulde         | Fufulde         | Fufulde                     |
| 16 | <b>Gen</b>    | <b>Gen-mina</b> | <b>Gen-mina</b> | <b>Gen-mina</b> | <b>Gengbe</b>               |
| 17 | Guma/gurmance | Gurma           | Gurma           | Gurmanche       | Gulmancema                  |
| 18 | Hausa         | Hawsa           | Hawsa           | –               | (exogène)                   |
| 19 | Hwe           | Hwe             | Hwe             | –               | dial <sup>32</sup> . ajagbe |
| 20 | Hweda/peda    | –               | –               | –               | Pla-peda                    |
| 21 | Hwla/pla      | –               | –               | Xwla            | Pla-peda                    |
| 22 | Ife / ana     | Ife             | Ife             | Ife/ana         | Ife                         |
| 23 | Kabye         | Kabiye          | Kabiye          | Kabye           | Kabiye                      |
| 24 | Kambole       | Kambole         | Kambole         | Kambole         | Kambole                     |
| 25 | Konkomba      | Konkomba        | Konkomba        | Konkomba        | Konkomba                    |
| 26 | Kpessi        | Kpessi          | Kpessi          | Kpessi          | dial. Evegbe                |
| 27 | Kusuntu/bago  | Kusuntu/bago    | Kusuntu/bago    | Bago-kusuntu    | Bago-kusuntu                |
| 28 | Kusaal        | –               | –               | –               | Kusaal                      |
| 29 | Lamba         | –               | –               | Lama            | Lama                        |
| 30 | Lugba         | Lugba           | Lugba           | Lugba           | Lukpa                       |
| 31 | Mamprusi      | Mamprusi        | Mamprussi       | –               | Mampruli                    |
| 32 | Maxi          | Maxi            | Maxi            | Maxi-gbe        | dial. Fongbe                |
| 33 | Moba          | Moba/ben        | Moba/ben        | Moba            | Moba                        |
| 34 | Moor          | Moor            | Moor            | Moore           | Moore                       |
| 35 | Nawdm         | Nawdm           | Nawdm           | Nawdm           | Nawdm                       |
| 36 | Ncam          | Ncam            | Ncam            | Ntcham          | Ncam                        |
| 37 | Ngangam       | Ngangam         | Ngangam         | Ngangam         | Migangam                    |
| 38 | Nyende        | Nyende          | Nyende          | –               | Mbelme                      |
| 39 | Tamberma      | Tamberma        | Tamberma        | Ditammari       | Ditammari                   |
| 40 | Tem           | Tem             | Tem             | Tem             | Tem                         |

---

<sup>32</sup> Dial. = Dialecte.

|    |            |       |       |          |              |
|----|------------|-------|-------|----------|--------------|
| 41 | Uyobe/Sola | Sola  | Sola  | Miyobe   | Miyobe       |
| 42 | Waci       | Watsi | Watsi | Waci-gbe | dial. Evegbe |
| 43 | Wudu       | Wudu  | Wudu  | Wudu     | dial. Evegbe |
| 44 | Yaka       | Yaka  | —     | —        | dial. Lama   |
| 45 | Yan        | Yan   | —     | Mooré    | dial. Moore  |
| 46 | Yoruba     | —     | —     | —        | (exogène)    |
| 47 | —          | —     | —     | —        | Biali        |

En dépit de l'éclatement linguistique, la plupart des langues parlées au Togo se classent dans la superfamille des langues nigéro-congolaises couvrant toute l'Afrique subsaharienne. En outre, les langues togolaises se regroupent en quatre unités dont les deux plus grandes sont les langues *Kwa* au sud et *Gur* au nord. Les langues Kwa<sup>33</sup> auxquelles appartient le *gɛ̀gbe* sont parlées le long de la côte atlantique, comprise entre le quart sud-est de la Côte d'Ivoire à l'extrême sud-ouest du Nigéria. Ces langues ont généralement un seul morphème de pluralisation pour les groupes nominaux, un même système de pronoms réduit qui s'applique aux humains, aux animaux et aux êtres inanimés<sup>34</sup>. Elles utilisent des constructions syntaxiques et des chaînes verbales. Au Togo, la quasi-totalité des langues de cette famille se situe dans la partie méridionale.

Le *gɛ̀gbe* est une langue très proche de la langue watchi (*watchigbe*). Selon les études linguistiques, il est la première langue véhiculaire du Togo dont la variante communément appelée mina, est parlée par de nombreux locuteurs non-natifs. Cette spécificité du *gɛ̀gbe* s'explique par l'habileté commerciale des femmes guin-mina qui l'ont popularisé. Il devient une langue commerciale sur les grandes places de marché du nord au sud (H. Gblem-Poidi ; L. Kantchoa, 2012 : 79). Toutefois, en dépit de sa vitalité nationale, le *gɛ̀gbe* est avant tout, une langue ethnique. À ce propos, il constitue une des clés d'analyse du mode d'être et de connaissance du groupe social guin-mina. Idiome très riche, on y trouve de nombreux termes empruntés à des langues de la bande côtière ouest-africaine comme anago, fon, arabe, ashanti et aux langues européennes (allemande, anglaise, française, portugaise). Ces emprunts introduisent en même temps, l'idée d'une quête de la cohésion, par la voie de la conciliation des différences, faisant de celles-ci des éléments désormais familiers. Se pliant remarquablement aux exigences de l'esprit, par le maniement de la

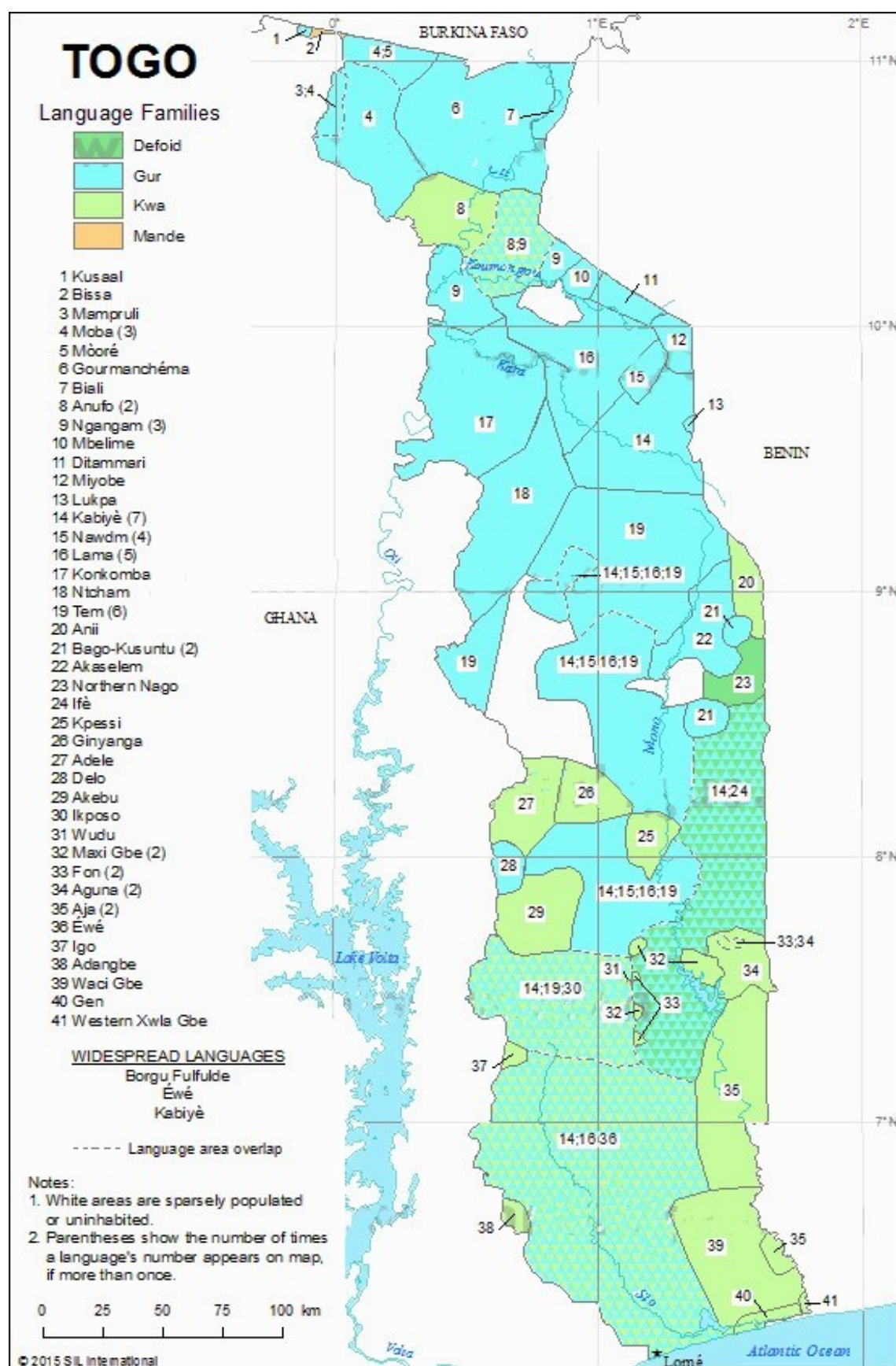
---

<sup>33</sup> Le choix du terme Kwa se justifierait par le fait que le mot « peuple » dans la plupart des langues qui composent cette famille linguistique contiendrait la racine *Kwa*.

<sup>34</sup> Pour le *gɛ̀gbe*, c'est le suffixe *wo*.

parole et de l'imaginaire, le *gêgbe* traduit le caractère entreprenant et subtil de ceux qui le pratiquent. Il devient la voie d'accès à la connaissance en tant que moyen d'accomplissement du sujet. Ce qui en fait un pilier fondamental dans l'éducation domestique.





Carte 8 : Carte linguistique du Togo

### 3. Le Pays guin-mina aujourd'hui

#### Les conjonctures économiques de la traite négrière

Avant l'instauration des politiques coloniales sur le littoral, les relations avec les Européens étaient de nature commerciale et économique. Le commerce était particulièrement florissant. Le clan des *Tugbã*, premiers arrivés sur la Côte, détenaient le monopole des échanges commerciaux. Les *Adjigo* (fanti), reconnus comme de performants piroguiers, transportaient des marchandises et des esclaves vers les bateaux européens. L'essor du commerce profitait aux deux parties. La confiance aussi régnait entre elles. Pour s'assurer davantage de la loyauté du clan *adjigo*, le roi Foli-Bébé octroie au neveu du chef Quam-Dessou de ce clan, le droit de porter le nom *tugbã* Foli<sup>35</sup>. Ce faisant, le roi assimilait le clan de Quam-Dessou, s'assurant, en même temps, la viabilité de leur rapport commercial. Les chefs *adjigo* avaient donc le contrôle de la plage. Tout en s'enrichissant, ils reversaient fidèlement les redevances dues au roi. Cependant, dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les rivalités économiques entament les bonnes relations entre les deux clans. En outre, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, plusieurs chefferies se sont constituées autour des différents clans du royaume, réclamant leur indépendance économique et politique. Le pays guin-mina se fractionne en trois principaux pôles rivaux : Glidji, Aného et Agbodrafo.

En effet, les successeurs de Quam-Dessou et de son neveu profitent de la faiblesse du roi Obly<sup>36</sup> pour se désengager de leur obligation vis-à-vis de Glidji. Ils refusent de reverser les parts royales, gardant pour leur clan le bénéfice du commerce côtier. Ironie du sort, ils seront eux-mêmes évincés par les membres du clan *Akagba* de la famille Lawson. Ceux-ci sont originaires de *Nougo*, une petite localité située à quarante kilomètres d'Accra. Selon la tradition rapportée par A. Mignot, leur ancêtre nommé Asiadu, aurait tué accidentellement une femme d'un coup de fusil. Pour échapper à la vengeance de la communauté de celle-ci, il fuit se réfugier à Glidji. Il se met sous la protection de Assiongbon Dandjin. Celui-ci s'empresse de l'accueillir pour ses qualités d'excellent chasseur. Moyennant une redevance annuelle sur les produits de la chasse, le roi le laisse s'installer à Agokpamé, une petite localité située à quatre kilomètres de Glidji. Quelques années plus tard, le roi accorde une

---

<sup>35</sup> Normalement, ce nom n'est porté que par les hommes du clan *tugbã*.

<sup>36</sup> Obly est le successeur d'Assiongbon Dandjin qui fut un guerrier redoutable et très craint.

de ses filles appelée Adaku en mariage au fils d'Asiadu du nom de Lathé Bewu<sup>37</sup>. Les deux clans s'unissent par alliance. Malheureusement, cette alliance aura été l'une des causes de la mutation politique du pouvoir centripète de Glidji.

En effet, de ce mariage, naît Lathévi Awoku<sup>38</sup>, petit-fils du roi. En 1734, celui-ci est envoyé par le roi pour s'instruire en Angleterre dans le but de fidéliser les échanges commerciaux avec les Anglais. Du retour après onze années passées en Angleterre, il se met au service du roi. Il est nommé commis auprès des contrôleurs de la plage (les chefs *adjigo*). Il déménage d'Agokpamé, lieu d'installation de son père et se fixe plus près de la plage. Il devient l'homme le plus connu des marchands dans toute la région. Son ascension aura produit un double effet. Il reprend le contrôle de la gestion du commerce aux chefs *adjigo*. Mais, en même temps, il initie la rupture entre Glidji et Aného. Certains Guin qui se sentent frustrés de la gestion des souverains de Glidji, rejoignent son camp. Il devient le chef de la faction rebelle d'Aného. Le pouvoir royal de Glidji s'affaiblit considérablement. Les souverains perdent leur force ainsi que les capacités de leurs armées en perdant la main sur leur principale ressource économique, constituée des droits douaniers.

Lathévi Awoku mettra à profit l'expérience de son séjour en Angleterre et de ses relations privilégiées avec les Anglais. En 1791, il confie son fils cadet Akueté Zankli au Capitaine Law d'un vaisseau négrier anglais. Pendant son séjour en Angleterre, le jeune Akueté Zankli fut baptisé Akueté Georges Lawson<sup>39</sup>. De retour dans son pays, il regagne le clan de son père à Aného. À l'intérieur de cette nouvelle cité portuaire, le combat pour le contrôle du commerce devenait intense entre Lathévi Awoku et Ahlin, nouveau chef des *Adjigo*, initialement chargés du contrôle de la plage. Dès lors, deux chefferies rivales se forment à Aného : celle des Lawson du clan *Akagba* dont l'ancêtre est le chasseur Asiadu et celle des *Adjigo* dont l'ancêtre est le piroguier Quam-Dessou.

Les Européens ont beaucoup joué sur ces divisions entre clans pour négocier des contrats avec les différentes parties. En 1821, la guerre pour les droits douaniers se transforme en conflit armé. Le nouveau chef *adjigo* du nom de Comlangan<sup>40</sup> y trouva la

---

<sup>37</sup> Une autre version rapportée par E. Adjakly dit que Adaku serait la sœur du roi et Lathé Bewu le frère d'Asiadu avec qui il a fui Accra pour venir se réfugier auprès du roi de Glidji. Dans tous les cas, il s'agit d'une union entre un membre de la famille du grand chasseur Asiadu et du roi guerrier Assiongbon. Ce mariage eut lieu dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle.

<sup>38</sup> Certaines sources disent Ayéku.

<sup>39</sup> C'est-à-dire « fils de Law ». Devenu roi d'Aného, il conserve le nom de Lawson comme patronyme des descendants de la lignée de son feu grand-père Bewu.

<sup>40</sup> Une autre source rapportée dans les notes de l'ouvrage d'Agbanon II, affirme que Comlangan, chef *adjigo* et *afutaga* fut chassé et jeté hors d'Aného par Akueté Zankli Lawson qui livra au clan *adjigo*, une guerre

mort. À l'issue de ce conflit armé, le chef Lawson s'autoproclame roi d'Aného alors que cette distinction est réservée aux seuls souverains de Glidji. Par ce geste, il démontre frontalement les velléités politiques de sécession d'Aného avec Glidji. Il réussit à conquérir le droit sur la gestion de la Côte, entraînant la faiblesse du pouvoir de Glidji, jadis craint par les cités voisines. Le témoignage de l'Abbé Lafitte (1876 : 19), de passage sur la Côte en 1862, décrit la situation du souverain de Glidji en ces termes : « Il y a un roi nominal qui est encore appelé roi dans toute la contrée [...] et que les chefs des différentes villes veulent bien encore appeler leur supérieur, mais il n'a plus d'influence réelle sur ces villes presque toutes affranchies ». Aného s'affranchit avec un roi issu du clan Lawson. Toutefois, ce dernier n'eut jamais le contrôle total de la ville portuaire. Les frustrations et la colère des *Adjigo* créèrent une nouvelle sécession. Celle-ci aboutit à la fondation d'une nouvelle cité à Agbodrafo.

En effet, une fraction des *Adjigo* et quelques alliés se retirent à une vingtaine de kilomètres d'Aného pour fonder la ville d'Agbodrafo. Le chef de la nouvelle cité s'octroie également le titre de roi. Le fondateur de cette cité est Kuadjo Agbossou. À la suite de son père Adadé Nutépé, lui-même ayant succédé à son père Asrivi<sup>41</sup>, il devient d'abord *afutaga* (chef de la plage) à Aného. De caractère très belliqueux, il se voit ensuite expulsé d'Aného par le redoutable Akueté Zankli Lawson. Il se réfugie auprès du chef de Togoville, une cité royale voisine. Celui-ci l'autorise à occuper la plage située en face de sa cité. Il s'y établit avec sa suite composée de son oncle Assiakoley, les princes Adadé Ka et Adjaka de la famille royale de Glidji, Nikoe Nbaya du clan Djosi et leurs familles. Cette concession aurait eu lieu en octobre 1835 (Agbanon II, 1991 : 69). La nouvelle localité est baptisée « *agbo drĩ afo* »<sup>42</sup> ; d'où l'appellation Agbodrafo. Déterminé, à son tour, à être le seul maître de cette nouvelle cité portuaire, Kuadjo Agbossou, fait hisser une bannière blanche sur la plage pour attirer les marchands portugais et brésiliens qui abordent la Côte des Esclaves. Très habile, il finit par faire de ce nouveau lieu, un port d'embarquement d'esclaves que les portugais ont nommé « *Porto Seguro* »<sup>43</sup>, c'est-à-dire Port de sécurité.

---

victorieuse. Cette victoire lui valut le titre de « *ahwawoto* » — « guerrier » —, titre que conservera jusqu'aujourd'hui les chefs du clan Lawson.

<sup>41</sup> Asrivi respecta son engagement vis-à-vis du roi de Glidji. Son fils Nutépé qui prit le prénom *tugbã* Adadé en signe de reconnaissance au roi fut aussi très exemplaire. On raconte que son nom Nutépé (qui signifie « chaque chose à sa place » correspondait à la personnalité droite de la personne.

<sup>42</sup> Ce qui veut dire : « Moi, *Agbo* (*bélier*), je tends mes pieds ici, prêts à donner des coups à quiconque viendrait d'Aného m'attaquer ».

<sup>43</sup> Les Portugais ont donné à cette cité le nom de *Porto Seguro*. La maison Regis et Fabre de France y installèrent en 1865, un comptoir en même temps que celui d'Aného.

Ainsi, le royaume guin se retrouve divisé en trois pôles rivaux : Glidji, Aného et Agbodrafo. Il perd également son unité politique centripète. E. P. Thébault, ancien procureur de la république française au Togo, résume ce qui restait du royaume de Glidji par ces termes :

En principe, toute cette contrée comprise entre Agoué inclus et Porto Seguro inclus, ne forme qu'un seul royaume gouverné par le roi de Glidji. Agoué, Agbanakin, et Porto Seguro sont des villages fondés par des vassaux du roi de Glidji. Mais en fait, Agoué est indépendant ; Agbanakin nie la suzeraineté de Glidji ; Porto Seguro ne l'a jamais reconnue ; Petit Popo (Aného) est aux mains de deux ou trois chefs qui s'y disputent l'hégémonie et le pouvoir sous sa forme la plus tangible, la perception des taxes d'exportation ; l'un d'eux s'y est proclamé roi et voudrait essayer de gouverner sans le roi de Glidji, et le domaine de celui-ci, sans point d'appui ni port sur la Côte, est réduit à quelques villages sans importance, et ses ressources sont nulles. Néanmoins, et les preuves abondent, le peuple n'a pas perdu le souvenir de la suprématie du roi de Glidji ; ce peuple qui vit de traditions, sait que le véritable chef de la tribu et le seul souverain de tout le pays, c'est le roi de Glidji. (E. P. Thébault, 1884-1885 : 8)

Dès lors, les trois capitales concentraient l'essentiel de l'influence politique du pays : Glidji et ses villes alliées dont Zowla et Anfoin, occupées par les descendants et alliés des ancêtres fondateurs ; Aného où s'observe une rivalité entre les Lawson et leurs alliés dissidents de Glidji d'une part, et les *Adjigo* avec leurs alliés émigrés de Cape Coast d'autre part ; enfin, Agbodrafo<sup>44</sup> constitué des sous-groupes guin-mina séparés d'Aného. Chacun des protagonistes cherchait à occuper le devant de la scène et à profiter des échanges commerciaux avec les Européens.

### Les conjonctures politiques de la colonisation

L'histoire coloniale du Togo, notamment dans la partie sud-est, est assez dense et complexe. Mon intérêt se concentre autour des conséquences sur la cohésion du royaume guin déjà fragilisé par les conjonctures économiques. En ce sens, la visée est de montrer à quel point, la politique coloniale vis-à-vis du pouvoir de Glidji, aura favorisé l'effondrement total de sa cohésion sociale et politique. Elle aura incité la contestation de l'autorité royale par tous les autres villages, anciennement vassaux ou alliés. A. Mignot qualifie, à juste titre, cette intrusion coloniale d'« un nouvel évènement » dans la fragilisation du pouvoir central de Glidji.

---

<sup>44</sup> La particularité de cette cité par rapport à Glidji et à Aného, est qu'elle est constituée, dès sa fondation, des dissidents guin et mina issus de Glidji et d'Aného. Agbodrafo est en ce sens, à mon avis, la ville typique du caractère composite de l'ethnie guin-mina, par le brassage historique et réel des deux grands groupes qui forment le socle de cette ethnie. En revanche, à Glidji, dominant le groupe Guin et ses apparentés ; tandis qu'à Aného, dominant le groupe Mina et ses apparentés.

En effet, déjà fragilisé, la mainmise européenne sur le royaume de Glidji s'est déroulée plus facilement que chez les royaumes voisins. Glidji n'a pas eu la même résistance que le royaume du Dahomey et le royaume Añlõ. Les gouvernements coloniaux ont su profiter de l'affaiblissement des souverains de Glidji, du conflit des deux clans d'Aného et de la concurrence d'Agbodrafo pour soumettre le royaume. Chacun des clans rivaux s'empressait de conclure des traités avec des nations européennes anglaise, danoise, française et allemande. Les Lawson étaient des partenaires privilégiés des Anglais. Les *Adjigo* et une partie des *Tugbã* de Glidji étaient liés aux Allemands et aux Français par des traités. Les clans rivaux se livraient à des tentatives de sabotages des intérêts réciproques. Ainsi, à la veille de la colonisation, l'unité politique du royaume n'existait plus.

Dans ce contexte de division interne, la France sous la conduite de Cantaloup, le consul général d'Aného, signe le 19 juillet 1883, un traité de protectorat avec le clan *adjigo*. Dès le 19 septembre de la même année, les Lawson protestent sans succès contre ce traité, réclamant leur souveraineté sur Aného<sup>45</sup>. Ils font appel à leurs alliés anglais. Le 13 décembre, ces derniers dépêchent un navire de guerre de la marine britannique au large d'Aného. Cette manœuvre renforce le sentiment de la toute-puissance des Lawson. Face aux représailles anglaises, la réaction allemande a été spectaculaire, tandis que celle des Français fut plus mesurée. Dès février 1884, le gouverneur allemand dépêche la corvette « Sophie » conduite par le capitaine Stubenrauch au large d'Aného pour rétablir l'autorité de leurs alliés. Malgré l'opposition des Lawson, et fort du soutien populaire, Stubenrauch oblige le chef de la collectivité Lawson et son Premier ministre à signer la reconnaissance des traités signés avec leurs rivaux. En mars 1884, le gouverneur britannique de la Gold Coast, Sir Samuel Rowe, arrive à Aného pour réhabiliter l'autorité des Lawson. Il fait hisser le drapeau britannique sur la plage. C'est dans cette défiance entre clans rivaux, soutenus par leurs alliés européens que l'Allemand Gustav Nachtigal, commissaire du roi Bismarck, propose le traité de protectorat au chef Mlapa III de *Togo*<sup>46</sup>, avec l'accord du roi de Glidji. Ce traité est signé le 5 juillet 1884 contre toute attente. Il donne aux Allemands

---

<sup>45</sup> L'exercice du protectorat français est confié aux soins du commandant particulier de Cotonou chargé d'en faire la proclamation et de procéder à son organisation. Les procès-verbaux de proclamation sont datés des 12 et 17 avril 1885. Le chef Georges Lawson a refusé de signer le traité concernant Petit-Popo. Les signataires français sont : Pornain, lieutenant de vaisseau, délégué du commandant particulier de Cotonou, assisté de Cantaloup, agent consulaire de France aux Popos, Agoué et Porto-Seguro (Archives nationales françaises — Section Outre-mer (Aix-en Provence), Cote 40 COL 623).

<sup>46</sup> *Togo* qui devient le nom de l'État togolais, désignait au départ la cité royale qui se trouve de l'autre côté du lac. De cette désignation dérivera aussi le nom actuel de cette ville qui s'appelle Togoville, située en face d'Agbodrafo, au-delà du cours d'eau appelé le lac-Togo.

le droit de contrôler plusieurs villages et cités de la région<sup>47</sup>. Dans ces conditions, la bataille pour le contrôle des territoires se trouve ravivée. À Agbodrafo, Allemands et Français font hisser, tour à tour, leurs drapeaux. À Aného, les *Adjigo* se réclament des Allemands. Les Lawson qui n'ont d'yeux que pour les Anglais, se rapprochent des Français, sous l'impulsion de leurs alliés Anglais. Ainsi observe-t-on une bataille rangée entre les Allemands et la coalition franco-anglaise.

Le 24 décembre 1885, une nouvelle étape est franchie par un accord de partage fixant les frontières respectives entre les Allemands et les Français. En contrepartie de la cession de la Guinée par les Allemands, la France laisse aux Allemands le droit de disposer officiellement des trois cités rivales : Glidji, Aného et Agbodrafo, c'est-à-dire de tout le pays guin-mina. Le premier centre administratif commandé par Ernest Falkental est installé en 1886 à Zébé, un quartier situé à distance quasi égale entre Glidji et Aného. L'administration allemande, tout en prétextant la collaboration avec les autorités locales, contrôlait tous les pouvoirs locaux, prenant également en charge la sécurité de toutes les localités. Le pouvoir de Glidji se retrouve vidé du reste de son pouvoir vacillant. La politique coloniale semble mettre fin aux rivalités. Dans le même temps, elle entraîne la dégradation rapide de la cohésion sociale ainsi que la manifestation des rébellions contre le pouvoir des chefs locaux. La gestion des chefferies locales se fait au gré des différents gouverneurs coloniaux. Loin de conforter les pouvoirs locaux, l'administration coloniale allemande aura accru la défiance à leur égard. De plus, elle aura fait preuve d'une ambiguïté face à la prééminence de Glidji. Même si elle reconnaît au roi de Glidji, le titre de « chef suprême » contre les Lawson d'Aného, elle aura également tout fait pour rendre le pouvoir royal obsolète. Ainsi, Glidji avait déjà perdu sa noblesse avant la déclaration de l'indépendance et la création de l'État du Togo.

### Les conséquences de la constitution de l'État togolais

La défaite de l'Allemagne à la Guerre de 1914, aura entraîné la perte de ses colonies africaines. Le territoire togolais est alors partagé entre les Anglais et les Français. Le pays guin-mina est passé sous la tutelle française. La politique française ne manque pas, à son tour, de jouer sur la division des clans. À Aného, les gouverneurs français se rapprochent un peu plus des Lawson au détriment des *Adjigo*. Ces derniers n'ont cessé de manifester

---

<sup>47</sup> Dans l'histoire du Togo, ce traité signé entre ces deux personnalités est considéré comme l'acte fondateur de l'ère coloniale allemande.

leur mécontentement<sup>48</sup>. En somme, toutes les politiques coloniales successives au sud-est Togo auront contribué à creuser davantage le fossé entre les clans rivaux.

En 1941, la charte de l'Atlantique proclame « le droit de chaque peuple de choisir la forme de gouvernement sous lequel il désire vivre ». En 1945, l'Organisation des Nations Unies est créée avec la charte de San Francisco<sup>49</sup>. Les mouvements politiques indépendantistes émergent sur tout le continent. Les discours anti impérialistes déconstruisent les théories colonialistes. Dans ce contexte international de lutte pour l'émancipation des peuples, le Togo, accède à l'indépendance. L'État togolais s'est alors constitué avec la solennelle déclaration de l'indépendance du 27 avril 1960. La mise en place d'une politique économique et sociale nationale, aura nécessité la réconciliation de tous les villages et des familles divisées par le fait colonial. En pays guin-mina, quelques initiatives sont alors entreprises. Sur les plans culturel et religieux, des actes importants de rapprochements sont posés. C'est dans ce cadre qu'un accord a été trouvé pour que les chefs d'Aného abandonnent leur titre de « chef supérieur » ou de « roi » au profit des souverains de Glidji. En revanche, au niveau national, la politique territoriale aura donné à Aného plus d'importance qu'à ses anciens rivaux.

En effet, la ville d'Aného est aujourd'hui le centre administratif de l'espace national qu'occupe le peuplement guin-mina. Elle est le chef-lieu de la préfecture des Lacs, limitée au sud par le Golfe de Guinée, à l'est par le fleuve Mono, au nord par la préfecture de Yoto et à l'ouest par la préfecture de Vo. Située à cinquante kilomètres de Lomé, la capitale politique et économique, Aného est officiellement reconnue comme un centre historique de la traite des Noirs<sup>50</sup>. Elle conserve aussi le panthéon des divinités claniques. Lieu d'installation du premier centre de l'administration coloniale allemande, la ville d'Aného a été également la capitale du Togo sous domination coloniale, de 1886 à 1897 et de 1914 à 1919. Ce positionnement historique lui donne un statut de ville moderne et touristique, bâtie près d'une lagune sinueuse et entourée de villages de pêcheurs. La ville affiche un

---

<sup>48</sup> Le 30 septembre 1926, une révolte des *Adjigo* éclate. Onze membres du clan ont été arrêtés et emprisonnés à Mango dans le Nord-Togo.

<sup>49</sup> Tous les signataires de la charte doivent s'engager à « assurer, en respectant la culture des populations en question, leur progrès politique, économique et social, à développer leur capacité de s'administrer elles-mêmes, à tenir compte des aspirations politiques des populations et à les aider dans le développement progressif de leurs libres institutions politiques » (Art. 73).

<sup>50</sup> Dans la première partie du XIX<sup>e</sup> siècle, d'anciens esclaves du Brésil débarquent à Aného. Ceux-ci, ayant été libérés, retournent dans leurs pays d'origine sur les Côtes africaines. On trouve dans le village d'Attueta, à mi-chemin entre Aného et Aklakou, une stèle érigée à la gloire de l'un de ces descendants esclaves nommé Joachim d'Almeida.



beau paysage par ses nombreuses plantations de cocotiers<sup>51</sup>. C'est une cité paisible, reconnue pour les activités de pêche et d'agriculture. Elle forme avec les villages environnants, un centre agricole réputé pour sa production du manioc, une culture vivrière importante dans la culture culinaire guin-mina.

On observe également l'organisation des coopératives de pêcheurs. Ce sont de grands groupes de familles de pêcheurs qui ont un mode de fonctionnement solidaire. Les femmes exercent généralement des activités commerciales. Elles sont très réputées dans le domaine du commerce sur tout le territoire national. Dans les années quatre-vingt, les femmes guin-mina ont rayonné dans toute la sous-région ouest-africaine. Connues sous l'appellation « *Nana*<sup>52</sup> *Benz* », elles représentaient la bourgeoisie côtière. C'étaient de richissimes commerçantes de pagnes, premières détentrices du véhicule allemand de marque Mercedes Benz<sup>53</sup>.

Dans les villages guin-mina, on rencontre également des membres d'autres ethnies du nord au sud et de l'est à l'ouest. Une partie des ressortissants les plus anciens, est issue de la traite négrière et de la pratique du métayage. Ils se sont, par la suite, assimilés et vivent paisiblement avec la population autochtone.

---

<sup>51</sup> Malheureusement, ces nombreuses plantations de cocotiers qui s'étendaient sur de longs kilomètres de la plage, faisant le charme de cette ville balnéaire, disparaissent progressivement à cause de l'érosion côtière.

<sup>52</sup> *Nana* signifie femme importante, de classe sociale distinguée.

<sup>53</sup> C'est l'origine de l'appellation « *Nana Benz* ». En effet, ce qui caractérisait cette classe de femmes distinguées, est qu'elles roulaient dans les véhicules Mercedes Benz. Ces femmes ont contribué à faire de cette marque allemande, une marque de noblesse en Afrique sub-saharienne.

## CHAPITRE 2

### LA PARENTÉ

La parenté, observe R. Fox (1972 : 10), « [...] est la discipline de base de l'anthropologie. Elle est à l'anthropologie, ce que le nu est aux arts plastiques ». Plus qu'un concept, le système de parenté est une méthode pour analyser les rapports au sein des groupes sociaux. Comment ceux-ci s'organisent-ils pour assurer leur ordre social ? Comment continuent-ils à exister indépendamment de la mort des individus ?

Le chapitre précédent montre que le pays guin-mina n'est pas naturellement homogène. Il est constitué des clans jadis rivaux aux plans économique et politique. Cependant, les membres de ces clans sont étroitement liés au sein de la même communauté sociale et culturelle, répondant à la même identité. Les différences sont à peine perceptibles. Même les familles des descendants d'anciens esclaves ne se distinguent que par le biais de l'histoire. Ce sentiment d'appartenance communautaire donne de l'assurance à chaque membre et lui apprend à respecter les codes de conduite généraux de la communauté. L'éducation domestique repose sur cette structure communautaire dont le système de parenté constitue le fondement.

En effet, le système de parenté structure la vie sociale, les mécanismes de filiation et d'alliance qui régulent le fonctionnement des groupes de génération en génération. Il assure la transmission des biens et du savoir en leur sein. Formant la base des rapports sociaux et des lois communautaires, il répond ainsi à un critère juridique et politique, conditionnant l'organisation sociale des groupes. Aussi, la parenté avec ses règles et sa finalité propre est-elle une institution éducative à part entière en pays guin-mina. Celle-ci tire son essence de l'espace familial caractérisé par sa fonction sociale et pédagogique. La parenté demeure avant tout, l'espace primordiale d'humanisation (*amenyinyi*) et de socialisation (*amedomenənə*) des membres du groupe social.

## 1. Morphologie et terminologie

« *Evi le tɔxue le nɔxue* »<sup>54</sup>

Les Guin-Mina forment un système de filiation patrilinéaire. Le patrilignage regroupe des hommes et des femmes rattachés à un même ascendant. L'alliance matrimoniale étant virilocale, l'enfant guin-mina habite dans la famille de son père. Le rite de la sortie d'enfant (*viqeto*), au cours duquel, l'enfant est nommé, se déroule suivant la coutume du clan paternel. Le répertoire des prénoms suit l'ordre de naissance et de génération. Ses besoins matériels sont assurés par son père. Il grandit dans le village paternel et y reçoit l'éducation qu'il faut. Quand il devient adulte, ce sont les sœurs de son père (*tasi*) qui s'occuperont de réunir les éléments de la dot pour son mariage. C'est également elles qui les acheminent vers la famille de la future épouse. Lorsque le père de famille décède, les rites funéraires sont organisés par les fils sous la supervision d'un oncle paternel (*atavi*, littéralement « père petit » ; c'est-à-dire le petit frère du père ; *atagã*, littéralement « père grand », c'est-à-dire le grand frère du père). Les rites religieux sont aussi de la coutume du père. De la naissance à la mort, la vie sociale guin-mina s'organise autour de la cellule patrilignage.

L'ordre patrilinéaire est prépondérant. Il imprègne tous les niveaux de l'organisation sociale, y compris dans le domaine des droits fonciers. Voici ce qu'en dit A. Mignot dans *La terre et le pouvoir chez les Guin du Sud-Est Togo* : « Il n'y a dès lors, rien d'étonnant à ce que celui-ci régit encore la dévolution des droits fonciers. Et, en effet, seuls les membres du patrilignage ont normalement vocation à se voir attribuer des terres » (A. Mignot, 1985 : 107). La filiation paternelle est une condition du statut des enfants, de leurs divers droits et devoirs sociaux<sup>55</sup>.

Toutefois, l'opposition de forme existante entre la parenté agnatique et la parenté utérine n'est jamais absolue. Comme le fait remarquer K. Hamberger (2011 : 22) :

L'opposition entre parenté agnatique et parenté utérine loin de renvoyer à deux manières distinctes de concevoir la société, constitue en fait un outil unique de la pensée. Cet outil

---

<sup>54</sup> « L'enfant appartient aussi bien à la maison du père qu'à la maison de la mère ».

<sup>55</sup> Néanmoins, certaines dévolutions sont conditionnées par des alliances matrimoniales. Ces situations sont fréquentes dans l'histoire des installations sur la terre au sud-est du Togo. Le roi Foli Bébé, le fondateur du royaume guin, aurait acquis le droit foncier sur Glidji après avoir marié une fille du roi de Tado. Ce dernier est considéré par les Guin comme le plus ancien propriétaire des droits fonciers de la région s'étendant au territoire guin. L'octroi de la terre serait donc dû à cette alliance matrimoniale.

comme des ciseaux ne fonctionne que par paires. Si le principe de la parenté unilinéaire est donc à l'œuvre dans la plupart des sociétés de la Côte de Guinée, c'est toujours en tant que principe de distinction entre une parenté agnatique et une parenté utérine.

En effet, les enfants du même père (*tɔɖeka be viwo*) et les enfants de la même mère (*nɔɖeka be viwo*) forment socialement la même famille. Les distinctions ne peuvent alors être analysées qu'en terme de complémentarité entre ces deux formes de relation. En pays guin-mina, la parenté agnatique se distingue par sa contiguïté spatiale. C'est un système patrilocal. Les descendants vivent « côte-à-côte » sur le même territoire, comme le signifie le proverbe suivant : « *tɔviwo be agble mu do na lifo o* » (Les champs des enfants du même père n'ont pas de bornes entre eux)<sup>56</sup>.

La parenté agnatique intègre les dimensions de l'espace et du temps. Être de la parenté agnatique, c'est revendiquer une même terre, une même habitation au sens large. C'est aussi être lié par une même histoire migratoire telle qu'elle a été décrite, en grands traits, dans le chapitre précédent. L'espace et le temps (l'histoire) sont donc les conditions de l'appartenance à la même parenté. Voilà pourquoi, l'étranger qui habite le territoire est considéré comme une personne « désirée » (*amedzro*), celle à qui s'offre la possibilité de partager une terre, une maison. À la question : *Quel regard porte le Guin-Mina sur l'étranger et quelle conception transmet-il de l'étranger à son enfant ?* La réponse de I. 9 est clairement descriptive de la réalité :

Très belle question ! [*Un petit moment de pause*]. En mina, l'étranger s'appelle *amedzro* ; si on décompose, ça veut dire que « *amea dzro wo be axɔ* » (celui que tu prends plaisir à recevoir). Tu es venu chez moi, c'est vrai qu'on se connaît, mais par rapport à ma famille, tu es *amedzro*. Tu es venu chez moi ; je te désire. Chez nous littéralement, l'étranger, c'est celui qu'on désire et qu'on aimerait recevoir sous son toit. Comme tu y es désiré, tu fais partir de la famille. Lorsque je te reçois à la maison, je dois faire comprendre à mes enfants que celui-là, c'est quelqu'un qui est voulu par notre famille et donc, ce serait les mêmes comportements de politesse, de bienséances et de bienveillance envers celui qui est sous notre toit.

Il est aussi dit des parents agnatiques qu'ils sont de la même maison (*axue deka me viwo*). La famille paternelle se dit *xome* en référence à cette maison commune (*axome*). En revanche, la parenté utérine se caractérise par le principe de la substituabilité. Les familles maternelles sont dispersées. Elles forment des communautés de défense et de solidarité. Les enfants des familles maternelles ont un lien d'affinité. Voilà pourquoi, « être de la même mère » (*nɔɖeka be viwo*) signifie « être la même personne » (*ame deka*), c'est-à-dire qu'on partage le même sang (*hũ deka*). On dit aussi qu'on est du même ventre (*adɔ deka*

---

<sup>56</sup> Cette caractéristique se retrouve également chez les voisins watchi.

*me viwo*). Cette solidarité des entrailles s'exprime également dans le proverbe suivant : « *nɔvi tikplɔ mu ŋɛ na o* » (le sceptre de la fratrie ne se rompt jamais). En d'autres termes, quelque que soient les circonstances, les frères d'entrailles se retrouveront toujours pour dépasser leurs différends. Par extension, il est demandé aux membres de la collectivité, considérés symboliquement comme des frères d'entrailles les uns des autres, d'être capables d'une solidarité intangible. Cette même solidarité des entrailles sera la raison première qui motivera toutes les démarches de réconciliation, même dans les situations extrêmes. Finalement, la solidarité des entrailles qui caractérise la parenté utérine est la racine des termes frère (*nɔvi*), fraternité (*nɔviwɔwɔ*) et fratrie (*nɔvinyinyi*).

La différence morphologique agnatique et utérine a aussi une dimension fonctionnelle. Suivant qu'on est du côté paternel ou maternel, les droits et les devoirs ne sont pas les mêmes. Les parents agnatiques, formant des groupes résidentiels, héritent de la propriété immobilière ; tandis que les parents utérins, formant des groupes de responsabilité solidaire ou subsidiaire, héritent de la propriété mobilière. De même, les chefs villageois sont de la partie agnatique et non utérine. La clé agnatique est à la base de l'organisation sociale des Guin-Mina comme pour les Watchi<sup>57</sup>. Toutefois, K. Hamberger estime qu'il existe chez ces derniers, des traces de mots, d'expressions, de pratiques sociales et religieuses de matrilinearité susceptibles de fonder l'hypothèse d'une parenté bilinéaire. Son analyse est tout à fait transposable au groupe ethnique guin-mina, en raison des similitudes et la proximité de leurs systèmes respectifs. Ces deux groupes sont virilocaux et patrilineaires. Cependant, suivant l'aphorisme « *Evi le tɔxue le nɔxue* » (L'enfant appartient aussi bien à la maison du père qu'à la maison de la mère), on observe que la patrilinearité guin-mina, n'est pas absolue.

En effet, *tɔxue* (maison du père) et *nɔxue* (maison de la mère) indiquent les deux formes de parenté et de leurs rapports familiaux : la contiguïté et la substituabilité. Il est donc possible de nuancer la patrilinearité du pays guin-mina pour deux raisons. D'une part, cette nuance se justifie par l'importance accordée à l'équilibre des termes « *nɔxue* » et « *tɔxue* ». Même si l'organisation sociale tourne autour de la clé agnatique, l'aphorisme « *Evi le tɔxue le nɔxue* » signifie que l'enfant guin-mina n'est jamais un bien exclusif d'une partie de sa famille. Sur lui, s'exerce une coresponsabilité de complémentarité et de subsidiarité. D'autre part, les Guin-Mina forment une ethnie composite, les Guin et les Mina. De fait,

---

<sup>57</sup> L'intérêt que je porte particulièrement aux Watchi, se justifie par le fait de la proximité géographique et linguistique de ces derniers avec les Guin-Mina. La région du sud-est est majoritairement composée des Watchi et des Guin-Mina. Le *watchigbe* (la langue watchi) est par ailleurs très proche du *gɛgbe*.

l'identification de ces deux composants en une seule ethnie n'est pas naturelle. Elle est plutôt conjoncturelle. À l'origine, le pays guin-mina ne forme pas un ensemble homogène. Les Guin issus d'une faction des Gã au sud-est d'Accra, sont patrilinéaires d'ascendance patriarcale. Les Mina, une faction des Fanti au sud-ouest d'Accra, sont bilinéaires d'ascendance matriarcale (K. Hamberger, 2011 : 22). En outre, les Gã (ancêtres guin) et les Fanti (ancêtres mina) représentent à l'origine des caractéristiques culturelles et sociales différentes. Les premiers sont des guerriers conquérants. Leur rapport à la terre est un rapport d'occupation avec un exercice du pouvoir centralisé. Ils sont un groupe patrilocal. Les seconds sont des piroguiers très performants et des commerçants habiles, ayant le goût du voyage. Ils forment un groupe matrilocal. La patrilinéarité des Mina peut être considérée comme un processus d'acculturation aux Guin plutôt qu'un déterminisme originel. Toutefois, il existe encore dans la conscience collective ce côté matriarcal, que l'on observe dans certaines pratiques. À la mort d'un père de famille, c'est son frère utérin et non agnatique qui préside au partage de ses biens aux enfants. Dans ce cas, l'homme conserve le pouvoir, mais l'exerce par l'intermédiaire de l'oncle maternel.

Dès lors, l'existence des traces utérines est non négligeable en pays guin-mina. Elle sert souvent de force d'équilibre dans une ethnie où le pouvoir est plutôt masculin. Le rôle de substitution ou de subsidiarité est important. Dans cette condition, l'enfant guin-mina peut être éduqué par sa famille paternelle comme par sa famille maternelle. Néanmoins, dans le cas où la partie utérine n'est pas directement du groupe social, il est important de souligner que l'éducation de l'enfant dépend prioritairement des membres paternels. En effet, l'éducateur doit appartenir au même *kota* que l'enfant. Comme il a été signalé dans l'introduction générale, le terme *Kota* désigne symboliquement les personnes partageant les mêmes interdits ou tabous<sup>58</sup>. Cependant, il renvoie à d'autres réalités. La plus importante est celle du groupement ethnique dont l'unité se fonde sur la migration la plus antérieure et dont on a un souvenir généalogique relativement déterminé. C'est l'ensemble des descendants Gã et leurs alliés ayant quitté Accra. De même, les groupements dus à la segmentation du groupe ethnique peuvent être appelés *kota* bien qu'ils ne se réclament pas obligatoirement d'un ancêtre commun mythique ou historique. En outre, ces segments sont souvent désignés par le terme « clan ». Ces clans sont nombreux chez les guin-mina<sup>59</sup>. Les

---

<sup>58</sup> L'enfant observe le tabou de son père ; mais jamais celui de sa mère. La femme, en plus du tabou de son clan, est tenue de respecter celui de son mari, surtout à cause de ses enfants.

<sup>59</sup> On trouve dans le livre d'Agbanon II, une classification plus exhaustive des clans qui composent l'ethnie guin-mina (Agbanon II, 1991 : 133-135).

plus importants et plus représentés sont les *tugbã*, *ela*, *djɔsi*, *nugo*, *adangbe*, *akangban*, *ane* ou *adjigo*. Les membres des clans partagent des caractéristiques suivantes : noms claniques<sup>60</sup>, des interdits communs, un culte particulier à l'une des divinités du groupe social<sup>61</sup>, des pratiques et des rites communs concernant la naissance, le mariage et la mort. Les clans se répartissent à leur tour en lignages (*xome*). Le terme *xome* dérivé de *axome* (maison), désigne avant tout, l'ensemble des descendants regroupés en ligne agnatique du premier ancêtre mâle installé sur un territoire donné. C'est en général, le groupement clanique qu'on retrouve à l'intérieur de l'espace villageois. Toutefois, dans certains villages, le lignage peut parfois se confondre au clan s'il n'y en a qu'un seul. *Xome* peut aussi s'entendre un lignage, un ménage monogamique ou polygamique. L'enfant apprend à devenir homme au sein de cet espace aux relations multiples dans lequel, les rapports des uns aux autres, les rôles et les statuts sont définis par la terminologie de la parenté.

### Le vocabulaire terminologique

La terminologie de la parenté guin-mina repose sur les deux institutions agnatique (*tɔxue* = maison paternelle) et utérine (*nɔxue* = maison maternelle). Les deux institutions déterminent aussi bien la terminologie de la consanguinité que celle de l'affinité. Voici quelques termes représentés dans le tableau ci-après :

---

<sup>60</sup> Les hommes du clan *tugbã* s'appellent Foli, Kanyi, Ekue, Assiongbon, Têko, Adama, Ayité, Amavi, Ayayi, Têtê ou têvi. Quant aux femmes, elles se nomment Dédé, Kokoè, Ayélé, Ayok, Adukoè, Adolé, Adaku, Tchotcho, Povi, Amélé et Amoko. En revanche, les hommes du clan *ela* prennent les noms Adjé, Lassey, Doe, Dotê, Séwa, Akovi ; les femmes, Adjélé, Adjoko, Têlé, Têko, Anyélé, Anyoko, Doelé.

<sup>61</sup> Le clan *ela*, responsable du *vodu lăkpă* auquel il rend un culte lors de la grande fête annuelle *ekpe*

**Tableau 3** Termes généraux de la parenté guin-mina

| Termes guin-mina                                   | Correspondances françaises     | Remarques                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>tɔ/ ata</i>                                     | père                           | <i>ata</i> est le second terme pour désigner le père, mais celui-ci est exclusivement utilisé en association avec les termes <i>gã</i> (grand) et <i>vi</i> ( <i>petit</i> ) pour désigner les frères aînés et les frères cadets du père. |
| <i>tɔgbe</i>                                       | grand-père                     |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>atagã</i>                                       | oncle paternel                 | frère aîné du père                                                                                                                                                                                                                        |
| <i>atavi</i>                                       | oncle paternel                 | frère cadet du père                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>atagãɔvi / ataviɔvi</i>                         | neveu / nièce                  | côté mâle de la lignée agnatique                                                                                                                                                                                                          |
| <i>tasi</i>                                        | tante paternelle               | aînée ou cadette                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>tasiɔvi</i>                                     | neveu / nièce                  | côté femelle de la lignée agnatique                                                                                                                                                                                                       |
| <i>nɔ</i>                                          | mère                           |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>mamã</i>                                        | grand-mère                     |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>nagã / navi</i>                                 | tante maternelle               | aînée/ cadette                                                                                                                                                                                                                            |
| <i>nagãɔvi / naviɔvi</i>                           | neveu/ nièce                   | côté femelle de la lignée utérine                                                                                                                                                                                                         |
| <i>nyinè</i>                                       | oncle maternelle               | aîné /cadet                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>nyinèɔvi</i>                                    | neveu/nièce                    | côté mâle de la lignée utérine                                                                                                                                                                                                            |
| <i>fofo /dada</i>                                  | grand(e) frère/ sœur           |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>nɔvi</i>                                        | petit(e) frère/ sœur           |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>srɔ̃</i><br><i>srɔ̃ɲusù</i><br><i>srɔ̃nyɔnù</i> | mari/épouse<br>époux<br>épouse | On désigne pa <i>ɲusù</i> l'homme et <i>nyɔnù</i> , la femme. On n'associe ces deux termes en suffixes au terme de la parenté que lorsque le sexe doit expressément être mentionné                                                        |
| <i>evi</i>                                         | enfant                         | masculin/féminin                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>etó</i>                                         | beau-père                      |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>lɔxo</i>                                        | belle-mère                     |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>asusi</i>                                       | coépouse                       | les femmes dans la famille polygame se désignent entre elles par le terme <i>asunyèsi</i> (la femme de mon mari)                                                                                                                          |
| <i>alɔsɔ</i>                                       | belles-sœurs                   | épouses des frères consanguins                                                                                                                                                                                                            |



La terminologie guin-mina a une structure de consanguinité du type « iroquois-hawaïen ». La typologie hawaïenne ou système générationnel de H.-L. Morgan fonde la distinction de ses composantes sur les différences de génération et de sexe. *Ego* appelle tous les garçons de sa génération « frère » et toutes les filles « sœur ». Chez les Guin-Mina, *Ego* appelle *nɔvi* ses frères et sœurs cadets. Il appelle *fofo* son frère aîné et *dada* sa sœur aînée. Pour insister sur le sexe de *nɔvi*, on y ajoute *nɔvi nyɔnu* pour la femelle et *nɔvi nusu* pour le mâle. *Ego* nomme « père » et « mère » tous les consanguins de la génération de ses parents : *atagã* (père grand ou père aîné) pour le frère aîné du père et *atavi* (père petit ou père cadet) pour le frère cadet du père. La filiation est indifférenciée. Ce type de filiation n'autorise pas le mariage avec tous les collatéraux (frères et sœurs). Les relations incestueuses entre les collatéraux sont frappées d'interdit. C'est un acte amoral et inqualifiable, contraire à la morale sociale. On parle alors de « *busu nya* », c'est-à-dire ce qui relève du comportement animal et non humain. Le système iroquois nomme les cousins parallèles dans la génération d'*Ego* frères ou sœurs. *Ego* appelle père, les frères de son père et mère, les sœurs de sa mère.

#### Le critère d'aînesse : l'opposition *gã* et *vi*

Les deux critères terminologiques à savoir, le degré de collatéralité et le sexe des parents sont insuffisants pour rendre compte de l'ensemble de la terminologie guin-mina. L'ajout des qualificatifs distinctifs *gã* (grand) et *vi* (petit) est nécessaire pour traduire l'ensemble des termes. On ne peut donc pas envisager la classification des termes sans en tenir compte. La différence générationnelle marquée par l'opposition *gã* et *vi* pour déterminer le positionnement aîné et cadet, constitue un critère essentiel. *Gã* et *vi* accompagnent tous les niveaux de la terminologie. La hiérarchie autour de cette opposition est une clé de compréhension indispensable sans laquelle, le système fondé sur la hiérarchie des statuts ne peut se comprendre. Comme l'indique K. Hamberger (2011 : 55) : « Le critère de l'aînesse constitue donc non seulement un critère de distinction des termes, mais une condition pour l'applicabilité d'autres critères distinctifs, en l'occurrence le sexe de l'Alter ». Ainsi, à partir du tableau analytique ci-après, on obtient des termes de consanguinité :

**Tableau 4** « Tableau analytique des termes de consanguinité » (K. Hamberger, 2011 : 55).

| Niveau           | Sexe Alter | Sexe Médius | Termes                             |
|------------------|------------|-------------|------------------------------------|
| G+2 et supérieur | +          | -           | <i>tɔgbe vs mama</i>               |
| G+1 aînés        | +          | +           | <i>tagã vs nagã/ tasi vs nyinè</i> |
| G+1 cadets       | +          | +           | <i>tavi vs navi/ tasi vs nyinè</i> |
| G0 aînés         | +          | +           | <i>fofo vs dada</i>                |
| G0 cadet         | -          | -           | <i>nɔvi</i>                        |
| G-1 et inférieur | -          | -           | <i>vi</i>                          |

Le critère générationnel se situe aussi bien au niveau latéral que collatéral. En se basant sur ces deux niveaux auxquels s'applique le critère d'ânesse, Hamberger distingue six niveaux différents composant la grille terminologique dans laquelle s'insère les termes de la parenté consanguine. Ainsi, tous les parents à deux degrés d'ascendance à *Ego* (G+2+) sont des « grands pères » et des « grands-mères ». Parmi les parents à un seul degré d'ascendance (G+1), on a père/mère ; grand(e) oncle/tante, petit(e) oncle/tante. Les parents de la génération d'*Ego* (G0) sont grands (es) frères/sœurs, petits(es) frères/sœurs. Enfin, tous les parents à un degré de descendance (G-1) sont des enfants.

L'opposition hiérarchique entre *gã* et *vi* est visible à chaque niveau de la construction du système. *Tɔgbe* et *mama* sont au sommet de la hiérarchie. *Atagã* littéralement (père grand) et *atavi* (père petit) n'est pas à confondre avec *Tɔgbe*. Ils désignent respectivement l'aîné du père d'*Ego* (G+1) et le cadet. Ils se différencient de *ata* ou *tɔ* par les épithètes « grand » et « petit » (*gã* et *vi*). *Nɔ* (mère) se différencie de *nagã* (aînée de la mère) et de *navi* (cadette de la mère). Les sœurs cognatiques du G+1 sont appelées *tasi* auxquelles on peut appliquer la distinction hiérarchique *gã* et *vi*. On aura *tasigã* pour désigner la sœur aînée du père et *tasivi*, la cadette. Les frères utérins sont appelés *nyine* (+*gã* pour l'aîné et + *vi* pour le cadet). Les frères et sœurs aînés d'*Ego* (G0) sont appelés *fofo* et *dada* ; tandis que les cadets sont désignés *nɔvi*. Enfin, le terme *vi* sert à désigner tous les descendants à un degré d'*Ego* (G-1). Tous les enfants d'*Ego* sont appelés *evi*.

En plus de leur premier rôle différentiel, les qualificatifs *gã* et *vi* jouent un second rôle de tripartition de la parenté. Ainsi, le distinctif *vi* sert à désigner tous les descendants se

situant à l'échelle générationnelle inférieure à *Ego* ; tandis que le distinctif *gã* est réservé à tous les ascendants.

De fait, l'opposition différentielle *gã/vi* constitue un critère fondamental de la parenté guin-mina. Elle est aussi capitale dans l'éducation domestique. Car, plus qu'une simple distinction, ces qualificatifs donnent sens à la vision du monde guin-mina qui consacre le statut générationnel et d'ânesse. Ce statut dont la fonction éducative est très soutenue, laisse voir le cadre hiérarchique qui organise la structure même de l'éducation. On apprend de préférence auprès de celui qui est au niveau supérieur. Dans cette condition, le caractère générationnel n'est pas que factuel, c'est-à-dire lié à l'âge. Il est aussi symbolique parce qu'il marque la maturité de la personne au niveau supérieur. C'est en ce sens que s'explique le proverbe suivant : « *Amenɔ mu gblɔ na nya na me ye wo biɔ na ame navi se na o* » (Quand ta mère te dit quelque chose, ce n'est pas auprès de ta tante cadette qu'il faut aller vérifier). C'est la même logique entre le père et le grand-père, le grand-frère et le petit frère. Ainsi, lorsque je demande à **I. 5** ce qui est primordial dans l'éducation domestique, celui-ci affirme que : « L'essentiel commence par le respect de l'aîné et par extension à la hiérarchie établie ». La vérité, en pays guin-mina, se trouvera toujours auprès de celui qui est le mieux positionné dans la structure hiérarchique ; c'est-à-dire du côté de l'aîné.

Le distinctif *vi* identifie également le statut de l'enfant. On appellera un garçon *nusuvi* (petit homme, enfant mal) et la fille *nyɔnuvi* (petite femme, enfant femelle). En outre, il sert à désigner un neveu ou un petit-fils. Dans ce cas, on antépose à *vi*, le terme que celui-ci utilisera pour appeler *Ego*, suivi du verbe *yɔ* (appeler). Le neveu utérin est désigné *nyinɛyɔvi* par son oncle. Ce terme est composé de *nyinɛ* (oncle maternel) + *yɔ* (appeler) + *vi* (enfant). Littéralement, il signifie : « l'enfant qui appelle oncle maternelle » et se traduit en français : « neveu ou nièce ». Suivant cette règle, on obtient la terminologie relative ci-après.

**Tableau 5** Termes relatifs de la parenté

| Termes guin-mina           | Correspondances françaises | Remarques                 |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <i>tɔgbeyɔvi/ mamayɔvi</i> | petit(e) fils/fille        | côtés agnatique et utérin |
| <i>atagãɔvi / ataviɔvi</i> | neveu/niece                | côté agnatique            |
| <i>tasiɔvi</i>             | neveu/niece                | côté agnatique            |
| <i>nagãɔvi /naviɔvi :</i>  | neveu/niece                | côté utérin               |
| <i>nyinèyɔvi :</i>         | neveu/niece (utérin)       | côté utérin               |

En définitive, le diminutif *vi* traduit d'une part, la notion d'infériorité : *nɔvi nye*<sup>62</sup> signifie mon petit frère. D'autre part, *vi* traduit la notion d'appartenance et de subordination. L'oncle maternel appellera son neveu *nyinèyɔvi nye* : l'enfant qui m'appelle oncle. L'adjectif possessif *nye* renforce cette appartenance dans les deux cas. C'est donc à partir de cette double signification infériorité et appartenance que se définit le statut de l'enfant qu'on éduque.

## 2. Fonction sociale et pédagogique

### La fonction sociale

Selon A. Radcliffe-Brown (1968), les systèmes de parenté sont d'abord des systèmes juridiques dont la fonction principale est de réglementer les transmissions. Cette remarque se vérifie chez les Guin-Mina dans la mesure où, on ne peut pas imaginer la vie sociale et politique sans le rôle de médiation de la parenté. L'organisation du pouvoir royal et des chefferies villageoises est un exemple. Le roi guin de Glidji (*guin fiɔ gã*) est toujours désigné dans le clan *tugbã*, descendant de Foli Bébé, l'ancêtre venu d'Accra. Toutefois, l'organisation du pouvoir royal est faite en fonction des autres clans. Les notables (*asafotsè*), ministres du roi sont des représentants des clans. Tout comme le roi, l'élection de ces notables n'est pas arbitraire. Elle répond à des règles de filiation consanguine à l'intérieur des clans. C'est la même procédure pour les petites chefferies. A. Mignot fait un exposé explicite du cas de la chefferie d'Avévé dont je reprends quelques traits.

<sup>62</sup> *Nye* est un adjectif possessif de la première personne du singulier qui veut dire « mon ».

En effet, Avévé est un petit village guin habité par deux clans *atomey* et *tugbã*. Le choix du chef du village se fait par les *Tugbã*. Cependant, toute la procédure de désignation et l'organisation de la chefferie sont faites de sorte qu'on obtienne une représentation des deux composantes du village. De plus, il revient au clan *atomey* de réunir les *dumemegã* (les anciens des deux clans) et les *hounga* (les chefs des confréries du tam-tam) pour déclencher la procédure de la désignation. Même si le chef est choisi chez les *Tugbã*, il apparaît que l'ensemble des protagonistes ne font que ratifier le choix fait par la collectivité *atomey*. De même, plus tard, dans les rites de l'intronisation, la présence de la collectivité *atomey* ne doit pas faire défaut. A. Mignot (1985 : 144) le fait d'ailleurs remarquer clairement : « Si la procédure de la désignation du chef traduisait ainsi la recherche d'un équilibre entre les deux lignages pouvant prétendre à l'occupation du sol, on retrouvait, par ailleurs, le même souci dans l'organisation des divers personnages qui entouraient le roi ». Cette organisation est commune aux villages guin-mina. L'équilibre politique fonctionne sur la base représentative des clans et des lignages qui sont les piliers principaux de la parenté<sup>63</sup>.

De même, la figure de *tasinɔ* est un marqueur important du rôle social de la parenté. *Tasi*, comme mentionné dans le vocabulaire terminologique, signifie littéralement « père femelle ». C'est la tante paternelle. *Nɔ* signifie « mère ». *Tasinɔ* peut se traduire « mère des pères femelles » ; autrement dit « la mère des tantes paternelles ». Il ne peut y avoir qu'une seule *tasinɔ* dans un clan. L'appellation *tasinɔ* signifie qu'elle est unique. En revanche, toute femme de la ligne agnatique, sans condition d'âge peut devenir *tasinɔ*, à condition d'être désignée par l'oracle du *fa*<sup>64</sup>. Elle devient symboliquement l'aînée de l'ensemble de toutes les femmes qui peuvent avoir le statut de tante paternelle (*tasi*). Les prérogatives de *tasinɔ* portent sur les us et les coutumes, les affaires matrimoniales de tout le clan et la gestion du trône ancestral (*tɔgbɛ zikpe*). Même si sa désignation dépend de l'oracle de *fa*, celui-ci tient compte des règles strictes de la parenté dont la consanguinité<sup>65</sup>. En somme, *tasinɔ* est la matrone du groupe agnatique. Elle représente en pays guin-mina, une institution sociale importante qui tire sa légitimité de la fonction sociale de la parenté.

---

<sup>63</sup> Si dans la plupart des villages, les *Tugbã* détiennent le pouvoir qu'ils exercent avec les autres, il existe aussi le cas inverse dans d'autres villages. À Agbodrafo, l'une des cités importantes du pays guin-mina, le chef est choisi dans le clan *la* considéré comme majoritaire devant les *Tugbã* et les *djosi*.

<sup>64</sup> Le *fa* est une pratique divinatoire très répandue dans la région de l'ancienne Côte des Esclaves.

<sup>65</sup> Exceptionnellement, et par défaut, sur l'autorisation des ancêtres, une personne de descendance utérine peut être désignée *tasinɔ*. Dans ce cas, il faut une autorisation des ancêtres du clan.

L'interprétation politico-juridique, sur laquelle se fonde la fonction sociale de la parenté guin-mina, est aussi historiquement justifiée. Le pays est une émanation de l'ancien royaume gã d'Accra, défait par ses rivaux Akwamu. Il aura acquis l'expérience du pouvoir politique et judiciaire tel que le décrit Agbanon II (1991 : 162) :

Le roi gouverne avec l'aide de ses ministres (*asafo*), de ses chefs de guerre (*awhuagà*) et de ses cabécères (*aputagà*)<sup>66</sup>. Les chefs ou cabécères sont les représentants directs du roi qui les a nommés. Ils jouissent d'un grand prestige auprès du peuple. Ni le roi, ni les ministres ou les chefs ne sont salariés ; leur rétribution est prélevée sur le produit des amendes (*azikpétsi*)<sup>67</sup> qu'ils infligent et dont ils se servent pour leurs besoins personnels. De nos jours, les chefs de guerre sont généralement remplacés par les chefs de quartier. En outre, le roi engage des policiers qui, mêlés à la foule, veillent à l'ordre public et arrêtent les malfaiteurs. Les policiers de nuit, appelés *zangbéto*<sup>68</sup>, ont la charge de veiller sur le village quand tout le monde dort et empêcher les crimes et vols de nuit. Le roi engage aussi un gongonneur ou crieur public, *gaḍoto*<sup>69</sup>, qui se sert d'une clochette de fer quand il annonce les volontés du roi : il la fait résonner en la frappant avec un morceau de bois. Le roi a aussi des clairons, appelés *akofükuto*<sup>70</sup> ou plus simplement *ékpekuto*, qui sont au nombre de sept, formant ainsi un chœur ; *akofé* qui est une défense d'éléphant taillée, ayant la forme d'une clarinette et servant aux fêtes royales.

Le gouvernement royal est structuré. Le roi s'entoure de ministres pour la gouvernance du royaume. Ensuite, viennent les représentants des différents quartiers chargés de la vie sociale dans les quartiers et de faire remonter leur vécu <sup>71</sup>. Au troisième niveau, se placent les chefs de la plage. Ils organisent les ressources portuaires, principale source économique. Enfin, en quatrième position, figure le pouvoir de la police. L'exercice du pouvoir judiciaire est aussi bien organisé :

La justice était rendue autrefois par les chefs assistés de leurs *asafo* ou notables. Dans ce pays comme partout ailleurs, les coutumes avaient force de loi. Toutes les affaires importantes et criminelles de tout le territoire *gen (guin)* étaient portées devant le roi de Glidji pour y être réglées sur la place historique *Huntitogomé*<sup>72</sup>. Le Plaignant et l'accusé y comparaissaient devant l'assemblée, composée de nombreux chefs importants de la région, notamment les chefs des grandes familles d'Aného, les chefs d'Agoué et de Porto-Seguro, et présidé par le roi lui-même ou, à défaut, par son délégué. L'audience était publique et la place regorgeait toujours de monde : toutes les familles et les chefs voisins se faisaient un devoir d'y conduire leurs enfants et leurs gens afin de les instruire. Les débats duraient souvent plusieurs jours. (*Ibid.* : 160)

---

<sup>66</sup> *Aputagà* : le chef de la plage.

<sup>67</sup> *Azikpétsi* : l'argent du tabouret.

<sup>68</sup> *Zangbeto* : l'homme de la nuit.

<sup>69</sup> *Gaḍoto* : celui qui sonne la clochette ou le gong.

<sup>70</sup> *Akofükuto* : celui qui joue le cor.

<sup>71</sup> Les quartiers sont constitués de lignages ou de clans.

<sup>72</sup> Ce lieu désigne la place publique du royaume où se déroulent sous un arbre les réunions publiques et les réunions du conseil des sages.

Le pouvoir judiciaire est à la fois centralisé et décentralisé. Les délits graves sont jugés par le pouvoir central ; tandis que les délits mineurs sont jugés par les chefs locaux des villages.

L'espace judiciaire manifeste particulièrement un intérêt éducatif. Les familles et les collectivités y sensibilisent leurs enfants aux normes de la société. L'expérience sensible, qu'elle soit par l'observation directe ou par la mise à l'épreuve, est le lieu de l'acquisition du savoir. L'enfant voit, écoute et apprend. *Huntitogomé* est le tribunal où sont jugés les crimes et les délits. En même temps, il joue le rôle d'un espace social éducatif où s'effectue la « socialisation morale » des enfants. Sa fonction est de faire prendre conscience de la morale collective et des principes éthiques qui gouvernent la vie sociale. D'autant que l'expérience fait prendre conscience de l'existence réelle. À *huntitogomé*, le pouvoir qui s'exerce, s'accompagne d'une pédagogie des sens à l'endroit des plus jeunes à l'âge de comprendre. Voilà pourquoi, comme l'atteste Agbanon II : « toutes les familles et les chefs voisins se faisaient un devoir d'y conduire leurs enfants et leurs gens afin de les instruire » (*Ibid.* : 160).

### La fonction pédagogique

L'éducation domestique repose ainsi sur la transmission par l'expérience sensible dans le cadre global de la parenté. La parenté est le cadre primaire de la transmission du savoir-être et du savoir-vivre. Les rapports familiaux y sont déterminants et subsistent à l'épreuve des influences exogènes, grâce à la dimension du vécu. À la question pourquoi la présence des enfants à *huntitogomé* était-elle si importante dans cet espace judiciaire, **I. 1** répond :

Souvent, quand certains enfants sont turbulents ou se comportent en *gbevũ*<sup>73</sup>, c'est-à-dire « voyou », on les amène là pour qu'ils voient eux-mêmes. Car, chez nous les Guin<sup>74</sup>, un proverbe dit : « *ayasi ye fiɔ na me xɔ mɔ nu* » ; c'est-dire « c'est l'orage qui indique la porte de sa chambre ». Le but est de leur faire prendre conscience de ce qui les attend s'ils ne changent pas de comportement. Et pour que « *woa dzesi woa dokoewo* » (littéralement, « pour qu'ils se connaissent »). Pour éduquer l'enfant, on ne parle pas beaucoup. Quand vous parlez beaucoup, ça veut dire que quelque chose ne va pas. C'est l'expérience qui éduque.

Dans cette réponse, se dégagent quelques principes pédagogiques fondamentaux : D'abord, se confronter à la réalité, appelle à la réflexion sur soi. L'enfant est mis en contexte.

---

<sup>73</sup> Littéralement « chien de brousse ».

<sup>74</sup> L'utilisation des expressions telles que « chez nous » ou « nous les Guin » qu'on retrouvera dans les propos de la plupart des interlocuteurs, n'est pas anodine. Elle marque une altérité qui est toujours dissymétrique dans le langage et la mentalité guin. Les « autres et nous » est une caractéristique de cette culture marquée par l'imaginaire de sa gloire d'antan.

L'expérience est donc la première base du processus éducatif. Comme le dit un proverbe guin-mina : « *Wo mu nya na vi le zo gbɔ o ; tɔ gbɔ wo nya nè le* » (On ne renvoie pas l'enfant près du feu ; mais près de la rivière). Quand l'enfant va vouloir toucher au feu, il sentira la brûlure et retiendra sa main. Au contact du feu, il sent le danger. En revanche, il éprouve du plaisir avec l'eau alors que la rivière représente un danger plus périlleux et moins apparent pour son âge. Il s'amuse avec l'eau, mais ne se rend pas compte du risque de noyade. Il faut le confronter à la réalité dans l'ordre de la raison. Ensuite, l'expérience sensible donne de comprendre la réalité par soi-même. Dans l'éducation guin-mina, l'enfant est conduit à être attentif à ce qui se passe autour de lui. Voilà pourquoi **I. 1** peut dire que « Quand vous parlez beaucoup, ça veut dire que quelque chose ne va pas. C'est l'expérience qui éduque ». Enfin, l'éducation appelle à la connaissance de soi. La connaissance de soi (*sidzedze*) est un indicateur de la maturité humaine. *Sidzedze* traduit la lucidité, la maîtrise de soi ou la bonne moralité.

Les principes pédagogiques qui s'affirment sont ceux de l'expérience, de la découverte et de la réflexivité. Tout comme on comprend mieux ce que l'on découvre ; on saisit mieux ce que l'on expérimente par soi-même. Cependant, cette pédagogie de l'apprentissage par la mise en contexte est-elle efficace ? **I. 1** reprend :

Je ne peux pas dire que ça marche à cent pour cent. Mais, dans beaucoup de cas, ça a porté ses fruits. Un enfant s'exécute plus vite en appréhendant le risque qu'il court. Son premier sens est la vue. Il voit et se ressaisit. En tout cas, les nôtres [*rîre*]. Nos parents nous ont toujours dit que l'enfant qui est intelligent, on n'a pas besoin de trop de discours pour qu'il comprenne. Il suffit juste de regarder. Et s'il fait mal, on sait qu'il apprend, on l'aide, on le corrige. Parfois, on le regarde sans rien dire ; lui, il doit comprendre à partir de ce regard. Parfois, on parle pour l'interpeller. Mais le silence l'interpelle plus. On peut aussi le punir. Tout cela fait partir de son éducation. Nous l'aidons pour qu'il devienne homme (« *azu ame* ». S'il est bien éduqué, c'est notre affaire. S'il est mal éduqué, c'est aussi notre affaire. Pour cela, nous devons utiliser tous les moyens. Et maintenant, s'il ne veut pas toujours, là, on lui montre ce qui arrive à « *tonu masetɔ* » (celui qui n'écoute pas) ou *kɔpamase* (celui qui refuse d'être éduqué). Comme dit un proverbe de notre pays : « *evi mase tonua aɲɔ ka ku na to nè* » (l'enfant qui n'écoute pas trouvera malheur en chemin ou encore les conséquences corrigent mieux que le conseil). À *Huntitogomé*, ce ne sont pas des cadeaux que l'on fait. Je peux vous dire que, de ce que les plus anciens nous ont raconté, c'est très dissuasif. Je ne dis pas qu'il faille faire peur aux enfants parce que je vois le reproche que vous pouvez me faire, vous les gens de l'Europe [*sur un ton ironique*]. L'éducation domestique (*axome be kɔpɔkɔ*) est différente de ce que l'on enseigne à l'école. Ce que nous les Guin, attendons de nos enfants, c'est qu'ils deviennent d'abord homme. L'homme, c'est quelqu'un qui est responsable. Il mène une vie bonne qui inspire le respect de tous. Mais, pour devenir cet homme, cela passe par le respect au quotidien des règles de la maison. D'ailleurs, ce n'est pas nécessairement tous les enfants qu'on amène là pour voir les sentences prononcées contre les malfaiteurs. Souvent, ce sont des récalcitrants, ceux-là qui aiment voler par exemple. Les autres peuvent venir par curiosité ; mais ceux-là, c'est exprès.



Dans cette vision éducative que décrit cet interlocuteur, on observe une interaction entre l'environnement social et la conscience morale collective. Tout comme, il ne peut y avoir d'homme qu'en étant déterminé par un ensemble de relations sociales, il ne peut y avoir non plus d'éducation sans la moralité collective qui la porte. C'est par sa totale dépendance à cette conscience collective que l'enfant peut devenir un adulte capable de s'intégrer dans le groupe social (*amedomenɔnɔ*). Ainsi, la persévérance du corps social tout entier que poursuit l'éducation de l'enfant, est conditionnée par cette structure fondamentale et élémentaire qu'est la parenté. Il faut sans ménagement donner le gage de la transmission d'un savoir-être et d'un savoir-vivre qui reflètent le visage du groupe social. De fait, on ne se trompe pas de dire que c'est la communauté qui fait l'homme.

Cela étant, l'éducation domestique découle d'une anthropologie communautaire centrée sur le lien essentiel et non accidentel entre l'homme et le groupe social. Ce lien nécessaire est fondamental et non aliénant. Il définit la relation entre tous. L'enfant tend au total accomplissement à l'intérieur de cette relation qui le lie aux autres. C'est à juste titre que W. von Humboldt, considère qu'éduquer, c'est « lier notre moi au monde pour qu'il y ait l'interaction la plus générale, la plus vive et la plus libre ». En réalité, ce rapport au monde est un rapport personnel de réciprocité entre l'enfant et la communauté. C'est aussi ce que laisse entendre **I. 2** :

Chez nous, quand un enfant se comporte mal, on demande d'abord : de quelle famille sort-il ? (*Axue ke me vi be nyi o*) ? À un niveau supérieur, on demandera : de quel pays vient-il ? (*Du ke me be so* ?). La vigilance est de mise pour que nos enfants ne salissent pas leur origine. Quand ils agissent, ils doivent se souvenir de la maison d'où ils sortent pour ne pas jeter sur nous l'opprobre. C'est notre honte à tous. Nous ne voulons pas cela et nous les éduquons pour que cela n'arrive pas. [...] Vous savez, notre éducation est très appréciée par nos voisins [*rire*].

Le sentiment de la honte qu'évoque **I. 2** indique que l'éducation domestique ordonne à la vie sociale. De fait, la famille guin-mina est l'espace primordial où l'enfant apprend à être et à vivre en société. Elle est le lieu de la formation de la personnalité, du développement des capacités physiques, de l'assimilation des qualités morales nécessaires, de l'acquisition des connaissances et des techniques indispensables pour participer activement à la vie du groupe. La réalité anthropologique du lien fondamental entre le groupe social et l'enfant ne peut pas être ignorée dans la définition de l'éducation. Les Guin-Mina le disent si bien : « *kpakpla axome be so na* » (c'est de la maison que vient l'éducation). C'est la famille qui éduque. Pour qu'il devienne ce qu'il doit être, l'enfant guin-mina a besoin de sa famille pour l'élever, le renseigner et le former. Celle-ci éveille et porte à leur accomplissement

tous ses états physique, intellectuel et moral pour construire sa subjectivité et son rapport au monde. Cette dépendance le prépare à son être social par des étapes successives, y compris par des rites symboliques. S'il est bien ou mal éduqué, il l'est pour toute la famille. En éduquant ses enfants, la famille guin-mina lutte contre le déshonneur et la déchéance de sa morale collective. De fait, il appartient à la collectivité de lui inculquer son savoir et sa culture. De son côté, il lui revient de les assimiler. Car, la responsabilité morale, avant d'être matériellement individuelle, est symboliquement familiale et collective. Ce qui expliquerait le caractère exigeant de l'éducation domestique. Et lorsque je demande à **I. 2** si la façon guin-mina de faire n'est-elle de la sévérité, il répond volontiers : « Je vous l'accorde », avant d'enchaîner après un petit temps de silence qui témoigne de la gravité de ce qu'il s'apprête à dire :

Si le comportement d'un enfant est inquiétant, nous n'hésitons pas à le traiter sévèrement. Pour nous, encore aujourd'hui, être sévère avec un enfant n'a jamais tué ; au contraire ça le ramène à la réalité. C'est pour son bien. En vérité, un proverbe ancien dit : « *Enu ke amesĩsĩ le anyinɔpe le kpɔa, ɔdevi ke le tenu ma tem kpoe o* » (Ce que le vieillard assis voit, le jeune, même debout, ne le voit pas).

En effet, cette dureté est aussi attestée par quelques descriptions dans l'ouvrage d'Agbanon II (1991 : 161). Par exemple, un enfant qui vole peut être puni par flétrissure. On brûle les bouts d'un ou plusieurs doigts dans l'huile de palme bouillante. Cette pratique est la traduction du proverbe qui dit que « l'enfant qui vole un œuf aujourd'hui, volera une poule demain ». Il faut le préserver de l'habitude du vol. Dans ce sens, la réprime de tout ce qui le conduira au vice est un moyen efficace. Cette caractéristique de la morale sociale se trouve aussi affirmée l'aphorisme populaire : « *Gẽ kpla vi* » ; c'est-à-dire le « Guin sait bien éduquer ». En réalité, la fierté sous-entendue dans cet aphorisme évoque, en filigrane, la sévérité avec laquelle, sont réprimés les actes et comportements répréhensifs.

Selon **I. 5**, le terme *kpla vi* est en ce sens, très révélateur du degré d'exigence éducative recherchée. Le verbe *kpla* qui traduit « éduquer » suggère l'idée de rendre droit. Cependant, avertit **I. 5**, il n'est pas question de confondre cette notion d'exigence à celle de l'excellence pour la raison qu'il semble justifier par les propos suivants :

L'excellence n'est pas une notion de chez nous. Jamais, on ne t'apprendra à être le meilleur ; mais de donner le meilleur de toi-même. Ça change tout le sens de ce que l'on attend de toi. Être le meilleur, c'est l'être sans les autres ; mais donner le meilleur de soi-même, c'est avec les autres. Il n'y a pas de compétition ; mais il y a de l'exigence. Par exemple : En pays kabyè, la lutte est un moment culturel et éducatif. On lutte pour désigner le meilleur. Là, on cherche l'excellence. Après la lutte, on célèbre le gagnant, c'est-à-dire le meilleur, par les chants et la danse. Dans notre pays, on ne lutte pas. Notre moment culturel est plus centré sur la danse. Mais la danse est collective. La danse

individuelle n'existe pas. Le tam-tam est collectif. Il rassemble tout le monde. Chacun danse en donnant le meilleur de lui-même. Et la joie partagée est collective. C'est de cette façon que nous voyons l'éducation. Elle est collective et cherche à tirer le meilleur de chacun. De même, la fainéantise n'est pas admise. Ne touche pas à ce qui ne t'appartient pas est une règle d'or que les parents nous répètent jour et nuit ; règle que moi-même j'ai transmis à mes enfants. Cette éducation est donnée par tout le clan familial. On n'hésite pas à recourir aux moyens très dissuasifs s'il faut.

Parmi ces moyens dissuasifs, *huntitogomé* est un symbole. L'exécution des peines sont aussi publiques que les jugements. Dans les faits, elles ont des fonctions correctionnelles et réparatrices. Symboliquement, elles jouent le rôle éducatif auprès des enfants à l'âge d'apprentissage. Selon Agbanon II (*Ibid.* : 162), les peines encourues se présentent comme suit :

- vol : si le voleur restitue l'objet volé, il est puni de prison ; si non, on le vend comme captif (*awoba*) ; le larcin est puni de coups de cordes ;
- meurtre : pendaison ou décapitation pour l'homicide volontaire ; cette forme compensatoire s'appelle *hlõ* (vengeance)<sup>75</sup> ; les meurtriers involontaires ou accidentels sont acquittés, mais astreints à payer à la famille de la victime une forte rançon en guise de réparation ;
- coups et blessures : paiement des soins donnés à la victime, de dommages et intérêt ;
- adultère : l'adultère ne constitue pas un crime punissable par le tribunal ; cette question se résout en conseil de famille par bastonnade pour l'un ou l'autre complice ;
- viol : si la fille est à l'âge de la puberté, le coupable paie intégralement la dot en récompense de la virginité ; si elle est mineure, on double la dot ; dans le cas d'une *hūsri* (novice du couvent *vodu*), le coupable est souvent passible à la mort (*hlõ*) ou vendu comme captif (*awoba*).

Le gage (*awoba*) et la vengeance (*hlõ*) sont deux peines encourues pour les délits graves et des crimes. Ces deux formes de compensation sont les plus anciennes qu'on retrouve dans l'institution judiciaire *guin-mina* et dans d'autres sociétés de la côte ouest-africaine. Selon R. S. Rattray (1932 : 499), le gage (*awoba*) est une institution d'origine *ashanti*. Le terme *awoba* est un emprunt à la langue *twi* des *Ashanti* du Ghana. La pratique consiste à effacer une dette contractée ou une faute commise. Pour le faire, on livre un membre de la famille aux créanciers ou aux parents de la victime. Celui-ci travaillera pour eux. Il peut être aussi vendu comme esclave si cette vente n'est pas préalablement exclue des clauses du gage. Par exemple, si les clauses stipulent que le mis-en-gage doit travailler jusqu'à ce

---

<sup>75</sup> La tradition de mettre à mort le criminel aura rapidement laissé place à la vente de celui-ci comme esclave. Aujourd'hui, ces pratiques ont disparu.

que sa famille s'acquitte elle-même de la dette, il ne peut pas être vendu. Le mis-en-gage n'est pas obligatoirement le coupable. Il s'agit souvent d'un membre ou d'un esclave de la famille du coupable. C'est à la famille maternelle d'endosser le rôle de réparation. En effet, la famille utérine est tenue collectivement responsable des dettes et des crimes personnels de ses membres<sup>76</sup>.

Dans le cas de la vengeance (*hl̥ɔ*), le système est le même. Celui qui est livré pour expier un crime (surtout dans le cas de l'homicide) est issu de la partie utérine. De même, il revient à la partie utérine de la victime d'appliquer la vengeance dictée. A. Mignot souligne à ce propos :

Trois cas paraissent à cet égard, avoir été possibles : soit plusieurs neveux utérins de ce dernier (du criminel) étaient à leur tour tués, soit ceux-ci étaient placés en esclavage dans la famille paternelle de la victime, soit enfin, plusieurs femmes de la famille maternelle du criminel étaient données en mariage au lignage paternel de la victime. (A. Mignot, 1985 : 110)

Les femmes données en mariage sont appelées respectivement *awobasi* (épouse de gage), s'il s'agit du gage ou *hl̥ɔsi* (épouse de vengeance), si c'est la vengeance. Le fait qu'il est établi que le neveu utérin jouit du bien ou des droits de son oncle (*nyinè*) au dépend des membres du patrilignage de celui-ci, est une des raisons de cet ordre juridico-social. Selon R. S. Rattray (1932 : 499), ce type d'alliance constitue la forme largement répandue de mise en gage, parce qu'il garantit à l'époux la virilocalité de l'épouse et son autorité parentale sur les enfants. Ces pratiques s'expliquent par la logique de substitution sur laquelle est fondée l'institution judiciaire. La famille coupable remet un de ses membres à la famille victime. Celui-ci est susceptible de remplacer la victime en tant que force de production. Cette substitution, sur le plan pénal, est possible parce qu'elle est d'abord réelle dans le fonctionnement de la parenté.

En effet, il apparaît dans le fonctionnement du système pénal, la coresponsabilité des deux parties agnatique et utérine de la parenté. La même coresponsabilité est engagée dans le processus éducatif. Il convient de rappeler que l'enfant appartient aussi bien à la maison paternelle qu'à la maison maternelle comme l'indique l'aphorisme « *Evi le tɔxue le nɔxue* ». Ceci implique que son éducation concerne toutes les parties. Cet aphorisme se justifie également dans la mesure où, en cas de déshonneur, la responsabilité de la partie agnatique est engagée et qu'en cas de crime ou de délit, la substitution compensatoire engage la

---

<sup>76</sup> Hamberger développe plus amplement le thème de cette justice compensatoire chez les *Watchi* (2009 : 262). « Matrilinéarité culte des aïeules chez les Ewe » paru en 2009 dans *le Journal des Africanistes* 79 (1), 241-279.

partie utérine. Dans ce sens, la fonction éducative est totalement inclusive à toutes les parties. D'ailleurs, on dit souvent, en pays guin-mina, que c'est la femme qui éduque. À travers elle, c'est toute la branche utérine. La famille maternelle est un véritable refuge pour l'enfant guin-mina. S'il arrive qu'un enfant est maltraité ou abandonné par ses propres parents, c'est auprès de l'oncle maternel (*nyinè*) qu'il trouve généralement le secours. De même, quand les parents se séparent, l'enfant se retrouve souvent accueilli dans sa famille maternelle. Dans ce cas, il développe un sentiment d'affection paternelle plus à l'égard de l'oncle maternel que son propre père. Il pourra même hériter de celui-ci.

La parenté guin-mina est donc un grand ensemble de membres agnatiques et utérins. Elle regroupe au-delà des parents de l'Ego, des membres de plusieurs générations éloignées. On y retrouve la morphologie classique à l'ethnographie africaine des familles basée sur les lignages et les clans. C'est au sein de ce grand ensemble que l'enfant guin-mina apprend à devenir homme.

### 3. Le statut de l'enfant

*Evi* (l'être impersonnel) et *dévi* (l'être personnel)

L'enfant est désigné par deux termes : *evi* et *dévi*. Ces termes contiennent le radical *vi* (petit). L'emploi du terme *Evi* est toujours relatif. Il se dit en référence à quelqu'un ou à quelque chose. C'est le cas dans les questions/réponses suivantes :

— *Evi le asi woa ?* (As-tu un enfant ?)

— « *Ě, evi le asi nye* » (Oui j'en ai).

— « *Le ke wo ɔ na evi wo ?* » (Comment s'appelle ton enfant ?)

— « *Evi nye be nyikɔ ye nyi Ayoko* » (Mon enfant s'appelle Ayoko).

On remarque que le terme *evi* est toujours mis en rapport avec la parenté. On ne dira jamais « *dévi le asi nye* » ou encore « *dévi nye be nyikɔ ye nyi Ayoko* ». Bref, le terme *evi* définit un statut qui situe l'enfant guin-mina dans une relation d'appartenance et impersonnelle.

En revanche, le terme *dévi* se réfère à un enfant sans rapport déterminé. Il confère à l'enfant un statut personnel. Quand on dit, par exemple, « *dévi kè le fu nu o ?* » (Quel enfant est là-bas ?). Il répondra lui-même : « *enye Ayoko ye* » (c'est moi Ayoko). Son statut personnel le place dans le rapport d'horizontalité au sein de son groupe social. Ainsi, la dépendance ontologique qui détermine son statut impersonnel (*evi*) n'est pas la négation de sa personnalité (*dévi*). *Evi* et *dévi* sont deux formes d'identification de l'enfant guin-mina

qui ne se contredisent pas, mais se complètent. Éduquer l'enfant, revient à faire un va-et-vient entre son statut impersonnel et son statut personnel. En d'autres termes, il s'agit de lui permettre de s'identifier à la fois au groupe et à lui-même. Dans ce sens, il est un être dépendant auquel il faut prodiguer des soins. Dans les propos ci-dessous de **I. 2**, les notions d'appartenance, de dépendance et du soin apparaissent comme ce qui caractérise en propre l'enfant :

[...] celui qu'on appelle « *evi* » nécessite un regard attentif. C'est notre responsabilité de prendre soin de lui dans l'aujourd'hui pour demain. Et prendre soin de lui, c'est s'occuper de tout : nourriture, habits, éducation et surtout veiller sur son caractère et sa personnalité (*amenyinyi*). Car toute sa vie future dépend de cela. Nous prenons soin qu'il ait un bon futur en regardant son caractère. Car personne ne sait de quoi demain est fait. La dureté qu'on peut parfois sentir est pour cela. Nous les parents, nous savons quand un enfant va être courageux ou travailleur demain ou non. Mais, qu'est-ce que nous voulons pour lui ? Qu'il soit paresseux et gâche sa vie ? Mes enfants me disent aujourd'hui merci chaque fois qu'ils viennent me voir. Vous savez pourquoi ? Ce n'est pas parce que je leur donnais des bonbons. Parce que j'étais parfois sévère dans leur éducation et que c'est grâce à cela qu'ils sont ce qu'ils sont. Je ne sais pas ce qu'ils seraient si je n'avais pas agi comme cela. Je ne suis pas Dieu. Mais, ce que je sais est qu'ils sont aujourd'hui fiers de moi et moi aussi je suis fier de ce qu'ils sont heureux. Alors, je peux dire que j'ai eu raison. Les enfants ne comprennent pas toujours dans l'immédiat. Mais, donnez-leur le temps, ils comprendront qu'il n'y a aucune méchanceté dans le sentiment que nous avons pour eux. C'est leur nature de comprendre toujours mieux avec le temps. Pour moi, si prendre soin de l'enfant, c'est lui donner tout le temps des bonbons [*rire*], c'est trop facile. Mais, je ne pense pas que la vie soit ainsi ; du moins celle que moi je connais. Prendre soin de l'enfant, c'est faire en sorte qu'une fois adulte, il te soit reconnaissant.

Le soin de l'enfant commence dès sa conception jusqu'au moment où on a le sentiment d'avoir accompli une belle œuvre. Voilà pourquoi, ajoute **I. 2** :

Comme l'artiste (*atikpala*) qui conçoit un dessin est content de produire une image parfaite, tout géniteur (*dzila*) est content quand son enfant est une bonne réussite. Mais tout le monde sait que l'artiste qui produit une sculpture, entaille certaines parties de son matériau initial, en ramollit d'autres et les embellit par la suite. L'éducation est un travail d'artiste. Celui-ci travaille sur des matériaux divers. Quand on ne le sait pas, on ne voit que le produit fini. Mais, derrière celui-ci, c'est toute une attention, car comme l'artiste ambitionne une œuvre parfaite, le parent aussi veut un enfant parfait.

L'interlocuteur **I. 1** insiste, quant à lui, sur le rapport analogique entre l'enfant et la grossesse, l'éducation et l'accouchement. Pour lui, « éduquer, c'est suivre une grossesse jusqu'à son terme ». En effet, dans l'imaginaire guin-mina, la femme enceinte et l'enfant qu'elle porte sont vulnérables. Ils peuvent être victimes de mauvais sorts. Ainsi :

Au cours de sa grossesse, la femme enceinte observe des pratiques rituelles et alimentaires. On parle des rites de protection. Elle doit observer également des interdits pour se soustraire des puissances maléfiques. Notamment, au cours des trois premiers mois, la grossesse doit être tenue secrète, afin d'éviter l'attaque des sorciers. La femme

enceinte évite également de manger dehors aux abords des routes. En le faisant, elle pourrait se faire empoisonner mystérieusement. Ajouté à cela, tout rapport à la mort doit être proscrit. Voilà pourquoi, elle est interdite de funérailles. Si le décès a lieu dans la maison qu'elle habite, elle doit se retirer pour habiter ailleurs pendant le temps des funérailles. Parce qu'elle doit être mise à l'abri de tout esprit ou de toute idée de mort. Dans certains clans, Elle porte autour de sa taille, une amulette spéciale de protection appelée « *efu ka* » (la corde de grossesse). Cette amulette a le pouvoir de la protéger contre les risques maléfiques qui empêcheraient le bon aboutissement de la grossesse.

La grossesse est un long processus dans l'imaginaire collectif. Elle est considérée comme une période très délicate qui tient en haleine toute la famille. Voilà pourquoi, affirme encore **I. 1** :

[...] Lorsque la femme enceinte est en travail, on dit qu'elle est accrochée par la mort (*kulele*). Elle ne peut en être délivrée que grâce à un accouchement qui se passe bien. Pour préparer en amont cette délivrance de la mort, le clan *adangbe*, par exemple, pratique un rite particulier. Entre le septième et le huitième mois de la grossesse, le clan prépare au cours d'une cérémonie, une natte et un tabouret sur lesquels la femme enceinte se mette jusqu'au jour de l'accouchement.

Ainsi, l'éducation est un travail de longue haleine. Tout comme le temps de la grossesse, le temps de l'éducation est fait, en amont, de délicatesse accompagnée d'un double sentiment d'angoisse et d'espoir. En aval, il finit par le sentiment de satisfaction ou d'accomplissement. C'est comme l'œuvre d'art de l'artiste et le sentiment de fierté qu'évoque **I. 2**, précédemment cité.

Deux idées importantes se dégagent des propos de ces trois interlocuteurs : le soin qui accompagne le statut de l'enfant, est porté sur le présent. En revanche, la responsabilité qui le mobilise porte sur le futur. C'est en raison du futur que toutes les actions présentes ont tout leur sens. Cette double réalité — soin du présent et engagement pour le futur — montre que l'éducation ordonne au futur et que le statut de l'enfant est transitoire.

#### L'être éduicable et perfectible : l'interdépendance sociale de l'enfant

L'étymologie latine du mot *éducation* montre que celle-ci est un acte tendant vers le devenir. *Educare* signifie « nourrir », « avoir soin de ». L'éducation est donc une « action qui vise à faire de l'enfant un homme accompli » (M. Blay *et al.*, 2003 : 320). Il s'agit de conduire l'enfant à réaliser son humanisation en veillant sur le caractère et la personnalité qu'il développe. Ce que les Guin-Mina appelle *amenyinyi* (l'humanité). L'éducation est donc une œuvre d'humanisation. L'individu qui n'est pas éduqué correspond à un *gbemelã* (animal sauvage). Dire de quelqu'un qu'il est *gbemelã*, signifie que celui-ci manque d'éducation et donc d'humanité. Dans le meilleur des cas, « *gbemelã* » est un non éduqué.

Dans le pire des cas, un inéducable. À la différence de l'animal (*gbemelã*), l'homme est éduicable. De fait, il est perfectible. Le lien entre éducation et humanité (*amenyinyi*) est fondamental dans la pensée guin-mina, dans la mesure où c'est elle qui fait l'humain.

Cette idée de la perfection par l'éducation est également la pensée qui traverse la philosophie humaniste de l'éducation. E. Kant, par exemple, considère que l'homme est ce qu'il est grâce à l'éducation : « Il est l'unique créature douée de liberté qui doit être éduquée » (E. Kant, 2004 : 46). Parce qu'il est libre, il est un être de devenir. En d'autres termes, il est celui dont les actions du présent ont de l'incidence sur son devenir. En ce sens, il est éduicable. On retrouve la même idée chez J. G. Fichte (1998 : 95) : « Ce que l'enfant doit être, il lui faut le devenir ». De même, dans le fragment *Theorie der Bildung des Menschen* de Humboldt, on retrouve la même idée de la perfectibilité. La *Bildung* comme processus de la formation de l'homme total, n'est effective que dans la mesure où elle porte sur l'homme. Ainsi, « [...] en contrepartie, il gagne la capacité d'organiser son monde [...] Au fur et à mesure de sa confrontation avec le monde passé et à venir, il appréhende l'humanité dans toutes ses nuances et modèle ainsi sa part d'humanité conçue » (A. Mutuale ; G. Weigand (Dir.), 2019 : 82). La *Bildung* est la conséquence de la rencontre entre l'homme et le monde. Se former revient à se confronter au monde dans sa variété, afin de façonner son humanité.

Pour les Guin-Mina, « *anyi ame* » (être humain) ou « *azu ame* » (devenir homme), est toujours mis en relation avec l'éducation. L'enfant qu'on éduque pour qu'il devienne *ame* (l'humain), est pensé comme un être imparfait aussi bien biologiquement que socialement. De fait, il est un être dépendant. Cette dépendance est matérialisée dès sa naissance par le rite de sortie d'enfant (*videto*). Ce rite intervient le huitième jour de sa naissance. Le nouveau-né reste à l'intérieur de la chambre pendant sept jours. Il ne vient au dehors pour être présenté à la grande famille qu'au huitième jour. Le parent qui porte l'enfant le sort de la chambre et le rentre huit fois consécutives dans un mouvement de va-et-vient. À chacune de ces sorties, le père du nouveau-né lui donne symboliquement un petit coup de bâton. Par ce geste, il affirme son autorité sur lui. Celui-ci devient officiellement son enfant. Après cet acte, un nom est attribué à l'enfant. L'imposition du nom scelle son acceptation dans le clan. Le rituel prévoit également l'évocation des ancêtres du clan. Cette évocation établit fondamentalement le rapport générationnel entre l'enfant (l'homme) et son clan. Enfin, une libation est faite en sa faveur pour lui souhaiter la paix et le bonheur (*dagbe*). Le rite de sortie d'enfant marque définitivement l'appartenance du nouveau-né à son groupe social. Il caractérise également son statut d'interdépendance sociale. Il est celui d'un être



dépendant vis-à-vis des siens. En même temps, il devient, suivant les termes de J. Ki-Zerbo (1990 : 36), le « [...] garant du triomphe sur l'anéantissement », c'est-à-dire celui dont dépend la reproduction du groupe social. Voilà pourquoi **I. 2** peut affirmer : « L'enfant est le continuateur de la famille. De ce qu'il sera, dépendra aussi ce que sera la famille. J'insiste que l'enfant est le continuateur de la famille. Cela conditionne beaucoup nos actions. Et donc, lorsque je dis qu'il doit devenir parfait, ce n'est pas trop dit ». L'éducation domestique répond à ce que l'enfant est appelé à devenir : « *ame* », c'est-à-dire un être accompli, un homme pour sa famille et pour son groupe.

## CHAPITRE 3

### L'ESPACE ET LE TEMPS

L'identité d'une personne s'enracine dans un environnement que celle-ci habite. Il s'y crée une relation originelle avec cette terre devenue natale. La personne ne peut alors s'identifier sans se référer à ce lieu de son existence. C'est aussi ce que P. Erny (2005 : 221-222) appelle « la géographie du cœur qui sert de point d'appui à ses croyances et à sa vision du monde ». De fait, la culture dont l'enfant devient progressivement porteur est nourrie par cette « géographie du cœur » en tant qu'espace objectico-symbolique où se déroule la vie sociale. Cet alliage entre l'environnement physique et les diverses expressions représentatives constituent un univers de compréhension de soi que laisse voir l'éducation domestique. Le lien à la terre des ancêtres, fièrement qualifiée *guindua* (pays guin), ainsi que la pensée symbolique de l'espace et du temps dans l'apprentissage à être, sont des réalités dont il faut tenir compte dans ce processus éducatif. L'attachement à la terre traduit la relation charnelle et spirituelle du groupe social avec l'espace vécu où se forme et se construit son être, au travers des événements successifs qui jalonnent son histoire, depuis l'apparition de l'ancêtre originel. Ce lien traduit également l'enracinement de la relation affective reliant les membres du groupe à la terre, témoin de leur existence.

#### 1. L'espace objectico-symbolique

La terre comme essence de la mémoire collective et facteur d'identité

Dans la vision guin-mina, la terre est une propriété divine. Elle appartient à *Mawu* (Dieu) qui la confie aux ancêtres mythiques et leur descendance. En ce sens, la terre appartient à tous et devient, par le fait même de sa dimension de bien commun, un facteur d'identité. C'est la terre natale que les Guin-Mina appellent *axue* ou *degnigbã*. Sur cette terre, les ancêtres ont laissé leurs empreintes et continuent à y habiter. Or, on sait que les Guin-Mina sont des immigrants venus de la Gold Coast, à la suite du violent conflit qui les opposa aux ennemis Akwamu. Dès lors, la relation particulière à leur nouvelle terre n'est possible que par la construction mythique d'une légitimité foncière (occupation et exploitation) sur cette terre devenue *degnigbã*, facteur d'unité et d'identité.

Que faut-il entendre par construction mythique ? C'est le fait que cette terre qui, au départ, était une terre d'exil, ne devient un facteur d'identité que lorsque le droit de propriété peut être relié à un ancêtre mythique. Celui-ci sera considéré, non seulement comme fondateur légitime de la nouvelle cité, mais aussi de toute la collectivité qui exploite cette terre. Cette double condition que A. Mignot analyse dans *La terre et le pouvoir chez les Guin du Sud-Est Togo*, constitue l'élément principal de la légitimité foncière sur cette terre d'exil qui n'était pas vide de présence humaine. Ces deux conditions sont : occuper et exploiter la nouvelle terre en y installant une collectivité familiale (*xome*) ; fonder la légitimité sur un ancêtre mythique qui corrobore la pensée que la terre appartient, en ordre principal, à *Mawu* qui la confie à celui-ci pour son exploitation.

En effet, la tradition guin attribue l'acte d'occupation de la terre qui est devenue le royaume guin à Foli Bébé, le premier roi guin. C'est celui-ci et ses successeurs qui concèdent aux autres ancêtres venus des immigrations successives, le droit de disposer des terres pour leurs clans<sup>77</sup>. Comme l'explique A. Mignot (1985 : 41-42) :

Sont ici visées l'ensemble des terres qui, initialement, dépendaient exclusivement de celui-ci et qui furent progressivement attribuées par lui et ses successeurs, en premier lieu aux immigrants guin fondateurs des actuels lignages présents et, en second lieu, éventuellement concédées soit directement, soit indirectement, par l'intermédiaire des Guin déjà installés, à des non-Guin.

Quoi qu'il en soit, ces différentes occupations ne sont possibles que dans la condition où est établie l'existence des liens de parenté (*xome*) avec Foli Bébé et sa lignée. Dès lors que ces liens sont établis, chacun des membres du groupe peut jouir, dans les limites du royaume, d'un droit d'occupation d'une partie du domaine foncier acquis par Foli Bébé. La tradition orale rapportée par certains lignages pour justifier la propriété de leur terre lignagère, se résume souvent en ces termes : « En arrivant d'Accra, notre ancêtre est passé à Glidji<sup>78</sup>. Le roi lui a dit de venir ici et de s'adresser à Amah Kpassam<sup>79</sup>. Ce dernier lui a désigné un endroit où il pouvait s'installer et notre ancêtre a ainsi occupé la terre qui est encore aujourd'hui la nôtre » (*Ibid.* : 43).

Cette appartenance commune justifie le statut de *tovigble* (le champ du père), c'est-à-dire le domaine foncier détenu par Foli Bébé, le père mythique de tous les lignages établis sur le vaste territoire du royaume guin. *Tovigble* est le champ du père Foli Bébé où chaque membre de la collectivité venu d'Accra bénéficie d'un droit d'exploitation. Foli

---

<sup>77</sup> Voir Chapitre 1 « Ethnogenèse du pays guin-mina ».

<sup>78</sup> Rappelons que Glidji, c'est la cité royale, le chef-lieu du royaume guin.

<sup>79</sup> Frère de Foli Bébé et premier chef d'Anfoin.

Bébé devient la figure ancestrale à l'image d'un chef de collectivité familiale (*xome*). Dès lors, la conscience d'être *guinvi* implique nécessairement celle d'appartenir à une terre que *Mawu* a confiée à cet ancêtre mythique qui en distribua aux autres ancêtres. La mémoire collective se fonde alors sur cet ordre premier qui est la terre, soubassement de tout l'espace objectif. Celui-ci contient la mémoire de tout le groupe social et reste à travers le temps. Il est le facteur de la stabilité du groupe alors que les membres peuvent se mouvoir ou disparaître matériellement. On peut ainsi dire, suivant les termes de M. Halbwachs (1997 : 52), que c'est parce que la mémoire a une origine sociale et collective, qu'elle a pour essence l'espace objectif. Celui-ci renferme des objets, des vestiges, témoins du passé. Ils nous rappellent que « nous ne sommes jamais seul », que d'autres nous ont précédés. Ils constituent « une société muette et immobile » et contiennent « l'empreinte du groupe » (*Ibid.* : 195-196). L'espace est un cadre fixe où sont enveloppés les souvenirs en tant que ceux d'un groupe ainsi que les règles et les coutumes qui précèdent chaque nouveau membre. C'est dans ce sens que la terre et, de façon globale, l'espace physique qui comprend l'être humain, les autres espèces et éléments de la nature (le ciel, les plantes, la mer, la rivière, les animaux, les arbres) font partie des éléments structurant l'identité humaine et, par ricochet, l'éducation qui la garantit. L'éducation relie à la terre matériellement et symboliquement.

Cet ensemble, constitué d'humains et de non-humains, détermine le milieu de vie, le milieu naturel basique dont on doit prendre soin. Ainsi, pour préserver l'environnement, on apprend à l'enfant certaines attitudes et comportements, Par exemple : ne pas faire son besoin partout dans la concession ou dans l'habitat. Voilà pourquoi, selon **I. 9**, quand on veut aller faire des besoins, on dit : « Je vais derrière la concession (*mu lé yi nugodo*). C'est une formule voilée et dès que quelqu'un dit ça, on comprend ce qu'il veut dire ». De même, poursuit-il : « Très tôt, on lui apprend également que la cuisine n'est pas le lieu des besoins, la chambre à coucher et la cours non plus. Il y a un endroit réservé à l'écart, derrière l'habitat. C'est cet endroit qu'on appelle *nugodo*, c'est-à-dire derrière la concession ». On apprend à l'enfant à respecter l'environnement par le biais de la propreté de son lieu d'habitation. D'autres règles qu'indique **I. 9**, font partie de cet ensemble de règles qui permettent de maintenir la salubrité du milieu de vie, et au-delà, le soin à apporter à tout ce qui l'entoure :

On ne se lave pas la figure le matin au tour du puits chez nous. Après la lessive, on ne jette pas l'eau sale n'importe où. Il y a un endroit derrière la concession, où il faut la jeter. On ne garde pas les ordures ménagères à la maison. Les poubelles pour ordures

ménagères sont aussi à l'extérieur. Et, il y a le dépotoir où il faut aller les jeter. L'arbre qui est planté à l'intérieur de la cour de la maison, est à arroser, à entretenir. Quand on nous demande de planter des arbres pour la végétation et la reconstruction de la flore, c'est ce qu'on faisait, le respect des arbres. Ces arbres dans la maison servent d'arbres à palabres le soir pour les vieux. Ils servent de lieu de réunion du village et ça mérite le respect. Cela dit, ils font partie de la vie familiale et villageoise. Il y a déjà la culture de l'environnement du milieu à travers l'éducation de maison.

Pour les populations guin-mina, la culture de l'environnement commence avec l'éducation domestique. La préservation et la conservation de l'habitat ou de l'espace de vie sont les premiers pas de l'éducation de l'enfant au respect dû à la terre, attribut de Dieu et héritage des ancêtres.

Cette relation à la terre se traduit bien souvent par le sentiment d'une identité non aliénable. Le guin-mina a un attachement intime à sa terre natale (*guindua*). Cet attachement est la conséquence de la formation de son soi collectif. On le remarque, par exemple, dans la pratique de la mise en terre du placenta (*amenɔ*) à la naissance de l'enfant. En effet, la mise en terre du placenta (*amenɔ*) est l'expérience originaire que l'enfant fait avec sa terre natale. Le terme *amenɔ* (le placenta) signifie littéralement, la mère de la personne. *Amenɔ* est la matrice de la personne. À la naissance de l'enfant, le placenta (*amenɔ*) est mis en terre sur le territoire de ses ancêtres. De même, le rite funéraire au décès d'une personne est un exemple significatif de l'attachement à la terre du pays. En effet, la coutume commande que la dépouille mortelle de tout guin-mina soit enterrée sur sa terre natale. Au terme de sa vie terrestre, le Guin-mina où qu'il se trouve, son corps doit retourner au pays pour reposer aux côtés des ancêtres. Dans l'impossibilité d'un tel transfert, un rite de substitution est prévu. C'est le rite de *ɖa ku fosu* (rite des cheveux et des ongles). On rase une partie de la tête du défunt et on coupe ses ongles. Ces parties de son corps prélevées sont convoyées au pays natal où seront organisés l'intégralité du rite funéraire. Dans le rite de « *ɖa ku fosu* », c'est le défunt tout entier qui est honoré par sa communauté et enterré sur sa terre natale aux côtés de ses ancêtres. Ainsi, peut se comprendre l'observation de M. Halbwachs selon laquelle, « [...] jamais nous ne sortons de l'espace » (*Id.* : 236). Cet espace auquel, notre être tout entier fait corps. La mise en terre du placenta et le rite funéraire des cheveux et des ongles sont significatifs, parce qu'ils concernent deux moments clés de l'existence d'une personne, à savoir le début et la fin de la vie dans l'espace matériel.

En outre, reposer sur sa terre natale, comme on dit trivialement en pays guin-mina, devient le signe d'un voyage bien accompli. C'est pour cette raison, affirme **I. 8**, que « [...] les personnes qui vivent à l'étranger, lorsqu'elles sentent qu'elles approchent de la mort,

demandent à être ramenées au pays de leurs ancêtres pour partir en paix ». Si en toute logique, il est souhaitable de mourir sur sa terre natale, il est plus que souhaitable d'y être enterré. Aussi, se justifie la formule populaire qui dit que « *dume nyo mu su axue o* », c'est-à-dire que quelle que soit la beauté du pays étranger, elle ne vaudra jamais la terre natale. Cette formule pour les Guin-Mina est aussi vraie dans la vie que dans la mort. On le voit bien dans l'obligation morale d'enterrer les parents sur leur propre terre (*degnighbã*). Mais, on le voit également à l'occasion du Nouvel-An guin-mina (*epe-ekpe*) qui rassemble tous les fils et filles du pays dispersés dans le monde sur la terre des ancêtres. Ceux-ci reviennent pour se joindre aux résidents afin de célébrer les ancêtres. À cette occasion, les familles séparées en raison de la distance, nourrissent l'espoir de se retrouver ensemble. La terre natale les rassemble au-delà des divergences. *Epe-ekpe* avec le repas communiel *yaka-yèkè* symbolisent l'attachement à la terre, comme le rappelle **I. 8** dans ces propos : « *Yèkè-yèkè* est un repas annuel guin pour célébrer la famille, les valeurs de la famille et montrer notre amour à notre terre natale ».

Tout en symbolisant l'amour de la terre natale, la fête guin-mina actualise les modalités de la vie sociale telles que la solidarité, la paix et la réconciliation. En témoigne **I. 36** :

J'ajouterai à cela que la paix et l'harmonie entre nous et entre les peuples sont importantes pour nous. Et à cette occasion [*epe-ekpe*], ce sont nos vœux les plus chers. Que les frères s'entendent, que les sœurs s'unissent pour bâtir la cité, la famille (*xome*). Nous avons tous la même origine. Souvent, ce sont les hommes eux-mêmes qui mettent des différences et des problèmes. Sous l'autorité des ancêtres, c'est la paix et l'unité que nous voulons pour nous et pour les générations futures. Voilà pourquoi, lorsque nous nous retrouvons comme ceci, nous avons espoir qu'ils vivent nos sentiments d'appartenir à la même famille. Et comme nous l'avons déjà dit, c'est l'occasion pour ceux qui ne se connaissent pas de se connaître, et pour ceux qui sont en conflit, de se réconcilier.

En effet, la terre natale est un facteur d'identité. Elle attire à elle tous les grands moments rituels de la vie à la mort. Voilà pourquoi, chaque parent répète à ses fils et filles, lorsque ceux-ci partent à l'étranger, ce proverbe que j'ai précédemment évoqué : « *Dume nyo me mu su axue o* » (Quelle que soit la beauté du pays étranger, elle ne vaudra jamais la terre natale). Il leur rappelle qu'ils appartiennent, par-dessus tout, à cette terre pour qu'ils se souviennent d'y retourner. Ainsi, la mémoire collective à l'origine de la conscience de soi social, se forme autour et à partir de cette terre que l'on considère non substituable.

## *Xixeme* ou l'insaisissabilité du cosmos

Dans le langage guin-mina, le terme *xixeme* employé pour dire le « monde » renferme la notion de totalité<sup>80</sup>. *Xixeme* traduit la réalité du monde comme l'espace englobant, le cosmos. Dans cette totalité, il y a ce qui existe déjà et ce qui est à venir. Il y a également ce qui est accessible aux sens et ce qui ne l'est pas ; bref, le visible et l'invisible qui se dérobe à la vue, mais dont on a la croyance qu'il existe. De même, les différents rites qui jalonnent l'existence, de la vie (*agbe*) à la mort (*eku*) sont aussi des expressions de cette totalité. D'autant que les rites et les pratiques religieuses s'interprètent au travers de cette dialectique de la vie et de la mort.

En effet, la pensée symbolique guin-mina prend en compte la réalité du monde des vivants (*agbeme*) et celle du monde des morts (*kuwode*). Cependant, la détermination des deux mondes (visible et invisible) ne signifie pas leur séparation. Au contraire, c'est dans la conception du rapport conflictuel entre la vie et la mort que se justifient les actions humaines. Dans cette idée, la maladie est vue comme le troisième terme qui conduit du monde de la vie à celui de la mort. E. Adjakly (1985 : 11) remarque à ce propos :

C'est pour l'éviter [la maladie] que l'homme essaiera de connaître ses déterminations personnelles (*fa ou kpoli*) qui viennent s'ajouter aux déterminations claniques (totem) que l'individu et le groupe doivent respecter. Ces interdits sont importants dans la mesure où s'ils ne sont pas respectés, l'homme sera vulnérable à la maladie et aux attaques des sorciers.

La conflictualité des « deux mondes » est la conséquence de la quête d'harmonie en tant que gestion symbolique du « tout total ». Il faut la faveur des ancêtres et/ou des dieux, au travers des rituels sacrificatoires individuels et/ou communautaires pour que les besoins des vivants (santé physique, croissance et prospérité) se déroulent normalement. Dans tous les cas, il faut surtout ménager les dieux et les ancêtres. Le bonheur des vivants dépend de leur bonne volonté. Voilà pourquoi, ajoute E. Adjakly (*Ibid.* : 36) : « Dans les moments de crise, même ceux qui sont convertis au christianisme, reviennent offrir des sacrifices à leur *vodu* claniques ». Cette remarque se retrouve également attestée par mes trois interlocutrices cogestionnaires d'un couvent *vodu* **I. 71/ I. 18/ I.19** et le prêtre *vodu* **I. 16**.

---

<sup>80</sup> On trouve la même idée dans d'autres cultures africaines. Chez les Dogons par exemple, le monde est né de l'émanation de la boule d'Amma, le Dieu créateur. Cette boule est en forme d'œuf. Elle contenait des graines dans ses clavicules (M. Griaule, 1965). L'autel d'Amma en forme d'ombilic, est à l'image du monde fermé ou total (G. Dieterlen, 1941 : 240). Chez les Bassa du Cameroun, le terme *mbok* désignant le monde ou l'espace, vient du substantif *mboo* (la semence). Celle-ci a germé pour donner naissance à un arbre avec ses différents fruits. À leur tour, ceux-ci continueront le cycle de la création (R. Ndebi-Biya, 1995 : 49). Qu'il s'agisse de l'œuf dogon, de la semence bassa, le monde est une totalité.

Ce dernier déclare : « [...] il est fréquent de voir des gens malades et dont la maladie paraît mystérieuse d'avoir recours à nos croyances ancestrales. Ce n'est un secret pour personne. Ce n'est pas seulement une histoire de santé ; mais pour tout autre problème qui les dépasse ». Dès lors, ce qui compte en premier, c'est le monde comme l'espace contenant le « tout existant », qu'il s'agisse de ce qui est représenté matériellement ou de ce qui l'est symboliquement.

Le monde est l'espace objectico-symbolique dans lequel, la vie visible et invisible se déroule. Dans le langage guin-mina, on dira *xixeme lolo* : le monde est grand ; il est l'univers insaisissable. Derrière cette signification d'apparence objective de l'expression *xixeme lolo*, se dissimule l'expression symbolique de l'incommensurabilité de l'espace que j'habite. En d'autres termes, c'est l'insaisissabilité du monde dans sa dimension énigmatique et mystérieuse. La conscience que ce monde est insaisissable impose le respect des lois morales et des comportements éthiques aux uns et aux autres. Pour ne pas se laisser surprendre par l'advenir, il faut de la prudence (*ayedzedze*) et de la sagesse (*anyasã*) dans le présent. Ainsi, quand on dit que *xixeme lolo*, c'est un rappel éthique au-delà de la réalité objective. Il stipule que les actes ou les événements du présent ne sont pas isolés de ceux du futur ni de ceux du passé. Tout est corrélatif. Cette corrélation implique la quête de l'harmonie entre tous.

En effet, cette recherche de l'harmonie entre tous les composants du monde total génère et formalise des interdits sociaux. Dans ce sens, un certain nombre d'interdits rappellent à l'enfant guin-mina, la nécessité de vivre en harmonie avec les autres<sup>81</sup> : ne pas siffler la nuit, ni balayer la cour de la maison ; ne pas jeter de l'eau par terre sans dire préalablement « *agoo* » (excuse). Pour I. 13 : « Ce sont de petites règles qui sont observées et ont leur sens ». En effet, dans leurs significations symboliques et objectives, ces interdits renforcent l'idée d'une quête d'harmonie entre tous. Du point de vue symbolique, celui qui siffle la nuit dérange les morts qui continuent d'occuper l'espace familial, notamment dans la nuit. Ils peuvent faire subir au fautif leur colère. En balayant ou en jetant l'eau par terre la nuit, on prend le risque d'empoussiérer ou de lessiver les ancêtres présents. La signification symbolique se trouve toujours dans l'harmonie des mondes. Il se raconte, en pays guin-mina, des anecdotes sur des cas d'infraction où les fautifs auraient ressenti des gifles sans apercevoir leurs auteurs. Cependant, plus que de simples anecdotes, nul doute que dans les croyances guin-mina, il s'agit bien de l'action des ancêtres qui même invisibles, partagent

---

<sup>81</sup> Ce n'est pas une énumération exhaustive des interdits sociaux, mais l'évocation de quelques exemples pour l'interprétation.



encore notre espace. De ce point de vue, ces interdits sont des rappels de leur immanence dans l'espace physique. Ils jouent la fonction du maintien du lien entre les vivants et les morts.

Ainsi, dans l'espace physique, les morts sont présents, comme le rappelle le beau poème « SOUFFLES », extrait des *Contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop (1947) :

**Écoute plus souvent  
Les Choses que les Êtres  
La Voix du Feu s'entend,  
Entends la Voix de l'Eau.  
Écoute dans le Vent  
Le Buisson en sanglots :  
C'est le Souffle des ancêtres.**

Ceux qui sont morts ne sont jamais partis :  
Ils sont dans l'Ombre qui s'éclaire  
Et dans l'ombre qui s'épaissit.  
Les Morts ne sont pas sous la Terre :  
Ils sont dans l'Arbre qui frémit,  
Ils sont dans le Bois qui gémit,  
Ils sont dans l'Eau qui coule,  
Ils sont dans l'Eau qui dort,  
Ils sont dans la Case, ils sont dans la Foule :  
Les Morts ne sont pas morts.

**Écoute plus souvent  
Les Choses que les Êtres  
La Voix du Feu s'entend,  
Entends la Voix de l'Eau.  
Écoute dans le Vent  
Le Buisson en sanglots :  
C'est le Souffle des Ancêtres morts,**

Qui ne sont pas partis  
Qui ne sont pas sous la Terre  
Qui ne sont pas morts.  
Ceux qui sont morts ne sont jamais partis :  
Ils sont dans le Sein de la Femme,  
Ils sont dans l'Enfant qui vagit  
Et dans le Tison qui s'enflamme.  
Les Morts ne sont pas sous la Terre :  
Ils sont dans le Feu qui s'éteint,  
Ils sont dans les Herbes qui pleurent,  
Ils sont dans le Rocher qui geint,  
Ils sont dans la Forêt, ils sont dans la Demeure,  
Les Morts ne sont pas morts.

**Écoute plus souvent  
Les Choses que les Êtres  
La Voix du Feu s'entend,  
Entends la Voix de l'Eau.  
Écoute dans le Vent  
Le Buisson en sanglots,  
C'est le Souffle des Ancêtres.**

Il redit chaque jour le Pacte,  
Le grand Pacte qui lie,  
Qui lie à la Loi notre Sort,  
Aux Actes des Souffles plus forts  
Le Sort de nos Morts qui ne sont pas morts,  
Le lourd Pacte qui nous lie à la Vie.  
La lourde Loi qui nous lie aux Actes  
Des Souffles qui se meurent  
Dans le lit et sur les rives du Fleuve,  
Des Souffles qui se meuvent  
Dans le Rocher qui geint et dans l'Herbe qui pleure.  
Des Souffles qui demeurent  
Dans l'Ombre qui s'éclaire et s'épaissit,  
Dans l'Arbre qui frémit, dans le Bois qui gémit  
Et dans l'Eau qui coule et dans l'Eau qui dort,  
Des Souffles plus forts qui ont pris  
Le Souffle des Morts qui ne sont pas morts,  
Des Morts qui ne sont pas partis,  
Des Morts qui ne sont plus sous la Terre.

**Écoute plus souvent  
Les Choses que les Êtres  
La Voix du Feu s'entend,  
Entends la Voix de l'Eau.  
Écoute dans le Vent  
Le Buisson en sanglots,  
C'est le Souffle des Ancêtres.**

Le monde visible des vivants et celui invisible des morts ne forment alors qu'un tout dans cette *totalité* que l'on désigne par *xixeme* (le cosmos). Les morts ne dérangent aucunement l'activité libre des vivants. En retour, ceux-ci doivent faire attention à leur présence en les ménageant de tout ce qui peut perturber leur tranquillité. Au-delà de l'interprétation symbolique des interdits, le groupe guin-mina est bien consciente de la vision éthique sous-jacente que l'enfant comprendra, au fur et à mesure qu'il grandit en maturité. L'interdiction de siffler la nuit est censée assurer objectivement l'harmonie entre les vivants eux-mêmes. Celui qui siffle la nuit perturbe le repos de la nuit pour les voisins après une dure journée de travail. En outre, le sifflet attire des serpents de nuit très venimeux qui, en le suivant, s'introduisent dans les habitations à proximité des brousses. Enfin, le sifflet servirait aussi de code social d'appel de détresse dans la nuit profonde. Ces trois éléments d'explication objective, forment la raison éthique d'un tel interdit fondé, *a priori*, sur une raison symbolique qui est censée lui donner de la pesanteur. Certes, les raisons symboliques sous-tendent généralement l'interprétation des interdits, alors même que ceux-ci peuvent avoir des raisons objectives. Cependant, ces raisons symboliques révèlent une pédagogie éducative selon laquelle, on ne peut pas laisser à l'enfant, la licence de tout juger par lui-même, ni de tout faire. On peut admettre l'existence d'un jeu

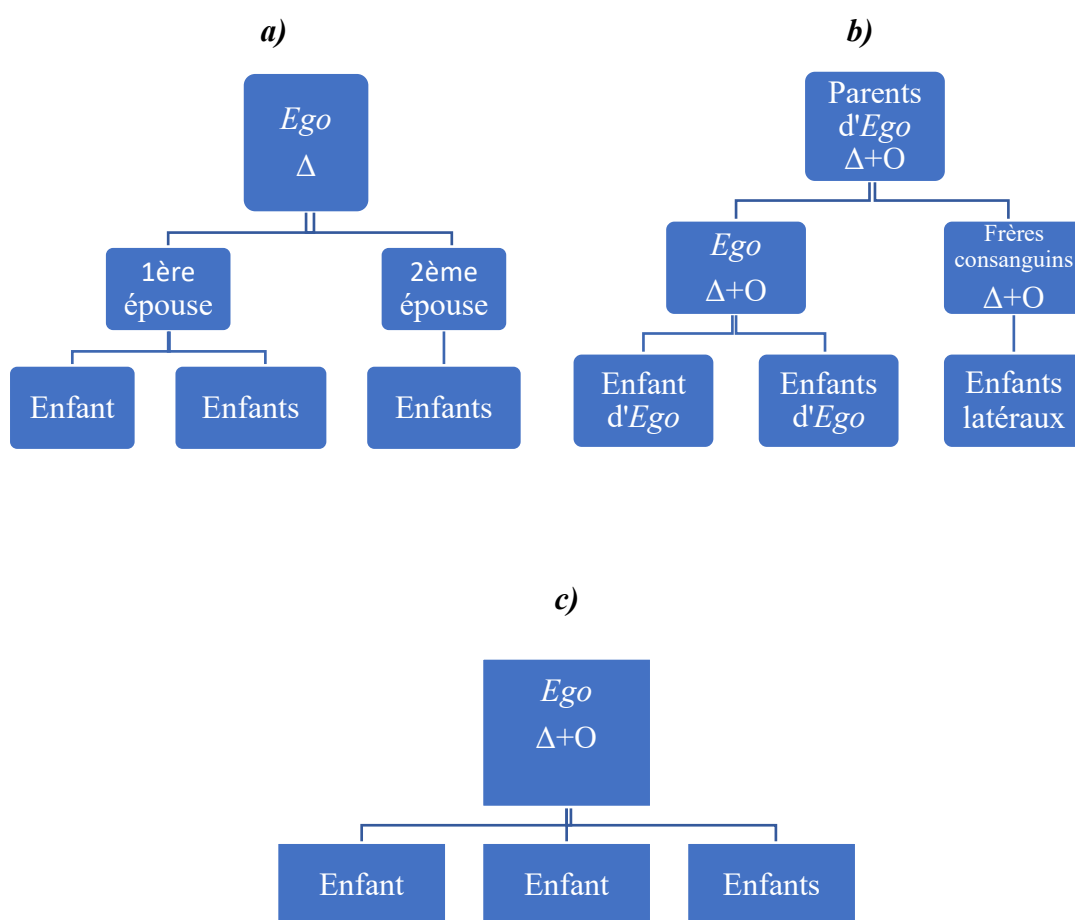
psychologique de la crainte pour transmettre une valeur sociale importante. Puisque, la raison symbolique avancée a la fonction de rendre les cadres coercitifs de l'interdit intangibles. Quoi qu'il en soit, il y a une réelle pédagogie des interdits dans cette vision éducative. Elle s'exprime d'ailleurs par une pensée proverbiale très populaire : « *Evi ke le gble ku enɔa be anɔ̃, ma gble ku etɔa be neku o* » (L'enfant qui peut s'amuser avec le sein de sa mère, ne peut pas s'amuser avec le testicule de son père). Les interdits sociaux sont l'expression des limites naturelles posées à son statut d'enfant. Il est vrai qu'en tétant, l'enfant éprouve aussi du plaisir à manipuler les seins de sa mère. En revanche, les testicules du père ne sont jamais à la portée de ses mains. Autrement dit, la frontière entre le « faisable » et « l'infaisable » est très étanche. Elle ne souffre d'aucune ambiguïté dans la vision éducative guin-mina. **I. 5** en témoigne brièvement : « De toute mon enfance, il y a des choses que je n'imagine même pas faisables. Cela vaut pour tous ceux de ma génération. Aujourd'hui même, replacé dans le même contexte, je ne m'imagine pas aller contre ces interdits qui nous étaient posés ».

## **2. La construction de l'espace social : le triptyque maison, quartier et village**

### La maison (*axome*)

L'aménagement du territoire guin-mina est divisé en trois grands regroupements : la maison (*axome*) où vivent les familles, le quartier (*kɔme*) habité généralement par un ou plusieurs lignages et enfin le village (*axue*) où résident les membres des différents lignages regroupés en clan (*kɔta*). La maison est l'espace social primordial où l'enfant apprend énormément auprès des parents, y compris des frères et sœurs. Dans certaines familles, l'espace domestique est déjà étendu en raison de l'existence de la polygamie. L'enfant grandit avec tous ses frères et sœurs sans distinction de mère. Dans d'autres maisons, on trouve plus d'une famille ; c'est-à-dire celles des frères consanguins de l'*Ego* ainsi que les parents de l'*Ego*. Comme le petit enfant passe de main en main, de même, l'enfant en âge de l'apprentissage continue dans ce mouvement de va-et-vient entre toutes les composantes de la maison. La maison guin-mina est donc un espace plus large que celui qu'on retrouve dans des sociétés où les familles sont plus nucléarisées. Suivant la typologie schématisée ci-après, on y trouve les parents de l'*Ego*, l'*Ego* et ses latéraux, et le groupe des frères et sœurs y compris des latéraux. Ce dernier groupe est aussi divisé en deux : le groupe des semblables et le groupe des aînés. Le rapport entre les deux groupes est basé sur deux

principes fondamentaux qui participent à l'éducation de l'enfant : la dépendance des semblables à l'égard des aînés et corrélativement la responsabilité de ces derniers. Voilà pourquoi, comme indiqué dans la terminologie de la parenté au Chapitre 2, les termes « frère » et « sœur » ne s'utilisent pas de manière autonome comme en français. En français, on dit frère et sœur pour se désigner dans la fratrie. Le relatif (aîné ou cadet) n'intervient que pour préciser. Or, le Guin-Mina dira tout court *nɔvi* et *fofo* pour désigner respectivement le frère cadet et le frère aîné.



« Typologie de la composition des maisons guin-mina »<sup>82</sup>

<sup>82</sup>. Le type **b** est la forme classique la plus répandue dans les villages guin-mina. Il englobe les deux autres. Cependant, en raison des mutations sociales, les compositions du type **a** et **c** sont de plus en plus nombreuses. Néanmoins, l'habitat des parents de l'*Ego* est souvent à côté ou tout de même dans le même quartier.

Dans la langue guin-mina, la désignation à l'intérieur de la fratrie est toujours relative au rang que l'on occupe. Supposons que les parents **X+Y** ont cinq enfants **A, B, C, D, E**. Pour désigner **B**, **A** dira : c'est mon petit frère « *nɔvi nye ye* ». C'est la même chose pour le **C, D, E**. *Nɔvi* composé de deux mots de la parenté : *nɔ* (mère) et *vi* (enfant) est l'altération de « *nɔ nye be vi* » qui veut dire littéralement « l'enfant de ma mère » et traduit le caractère cadet. C'est le petit frère ou la sœur cadette étant donné que le terme *nɔvi* est sans distinction de sexe. En revanche, l'enfant **E** dira que **D, C, B, A**, sont des « frères aînés » (*fofo*)<sup>83</sup> ou « sœurs aînées » (*dada*). « *Fofo nye* » signifie alors « mon grand frère » et « *dada nye* », « ma grande sœur ». De même, il existe un ordre hiérarchique dans la classification des aînés. Plus on est en haut de la hiérarchie, plus on a de responsabilité vis-à-vis des plus jeunes et de rôle de représentativité auprès des parents. Ainsi, dans l'ordre de la fratrie **A, B, C, D, E**, **A** s'appellera « *fofogã* » ou « *fogã* »<sup>84</sup> : *fofo* + *gã* (qui est la marque de grandeur), c'est le plus grand des frères aînés ; tandis que l'aînée s'appellera *dadagã* ou *dagã* : *dada* + *gã*. Les aînés intermédiaires s'appelleront respectivement *fofovi* ou *fovi* et *dadavi* ou *davi*. Le terme *vi* ici sert de diminutif. Ainsi, *fofovi* peut se traduire littéralement « petit aîné » et *dadavi*, « petite aînée ». Personnellement, je choisis de traduire simplement par des aînés intermédiaires.

La désignation autonome des termes frère et sœur n'existe pas dans la langue guin. On est soit aîné, soit cadet. Les aînés ont généralement le rôle de parents subsidiaires auprès de leurs cadets. Ils veillent sur eux et les surveillent. Ils remplacent leurs parents à leur absence. En retour, les cadets ont des obligations d'obéissance et de service. Ils doivent appeler leurs aînés, soit directement par des termes relatifs à leur rang, soit en précédant les prénoms de ces termes. Exemples de la fratrie **A, B, C, D, E** :

- **E** appellera **B, C** et **D** « *fofovi* » ou « *fovi B* », « *fovi C* », « *fovi D* » ;
- si **B, C** et **D** sont du sexe féminin, **E** dira « *dadavi* » ou « *davi B* », « *davi C* », « *davi D* » ;
- **B, C, D, E** appelleront **A** *fofogã* ou *fogã* ;
- si **A** est du sexe féminin, ils l'appelleront *dadagã* ou *dagã* ;
- tous les aînés appelleront **E** par son prénom.

De plus, les termes *dada* et *fofo* — notamment chez les voisins watchi — sont aussi attribués respectivement à la mère et au père. Dans ce cas, *dadavi* peut aussi se traduire littéralement « petite mère » et *fofovi* « petit père ». Cette conception de la fratrie

<sup>83</sup> Chez les voisins watchi, l'appellation *fofo* est aussi attribuée aux époux par leurs femmes.

<sup>84</sup> *Fogã* et *dagã* sont une altération de *fofogã* et *dadagã*.

s'explique par le fait que, potentiellement, les aînés sont des père et mère pour leurs cadets. Ils participent à toutes les tâches de la maison et prennent en charge leurs cadets. Ils distribuent aussi les tâches ménagères de la maison et veillent à leur exécution, comme l'illustrent les images ci-après d'une fratrie de cinq enfants entre 14 à 2 ans et demi. Le contexte de ces illustrations est représentatif de la responsabilisation des enfants dans la famille guin-mina. Le père absent, la mère revenant du marché, prend un peu de temps pour se reposer. Pendant ce temps, la fille aînée intermédiaire (12 ans), deuxième de la fratrie, prend en charge son frère cadet (2 ans et demi)<sup>85</sup> ; sa sœur cadette (9 ans), troisième de la fratrie, s'occupe de préparer le repas de famille<sup>86</sup> ; tandis que le frère aîné (14 ans), premier de la fratrie, aide son cadet (4 ans), quatrième de la fratrie à prendre son bain<sup>87</sup>. Après le repas, ce dernier est chargé de laver la vaisselle<sup>88</sup>.

Le principe d'aînesse conditionne les attitudes et les comportements à l'intérieur de la famille. En plus des obligations d'obéissance et de service, il conditionne le dévouement des uns et le respect des autres. L'aîné a le devoir d'aider son cadet. Dans les moments d'absence des parents, il prend la place des parents. Il s'occupe du besoin matériel et éducatif de ses cadets. La logique de substitution est contenue dans ces désignations *fofo* et *dada*. Le cadet ne peut en aucun cas injurier ou porter la main sur son aîné, au risque de se voir réprimander par les parents quelle que soit la raison. Il existe une vraie distance entre les statuts d'aîné et du cadet. Celle-ci est faite de la bienveillance du premier à l'égard du second et de l'admiration du second à l'égard du premier. Il ne s'agit pas de prétexter que dans la fratrie, il n'existe pas de contradiction ou de rivalité. Toutefois, l'équilibre de la maison est conçu sur le principe de la hiérarchie, qui, par le fait même de son application linguistique, révèle sa valeur sociale et culturelle. À la maison, l'enfant guin-mina apprend, en premier, à obéir. Cet apprentissage commence dès l'obéissance aux aînés, indépendamment de l'écart d'âge qui les sépare. Ainsi, l'espace domestique est, à ce point de vue, indispensable pour l'éducation de l'enfant guin-mina. Par les stimuli qu'il reçoit des semblables et des dissemblables, il développe son caractère social.

---

<sup>85</sup> Voir Image 1, p. 107.

<sup>86</sup> Voir Image 2, p. 108.

<sup>87</sup> Voir Image 3, p.109.

<sup>88</sup> Voir Image 4, p. 110.



**Image 1** « L'aînée intermédiaire de 12 ans, deuxième de la fratrie, portant sur son dos son frère cadet de 2 ans et demi » (Agbodrafo, avril 2021).



**Image 2** « Cadette de 9 ans, troisième de la fratrie, préparant le repas de famille » (Agbodrafo, avril 2021).





**Image 3** « L'aîné âgé de 14 ans donnant le bain à son cadet de 2 ans et demi » (Agbodrafo, avril 2021).

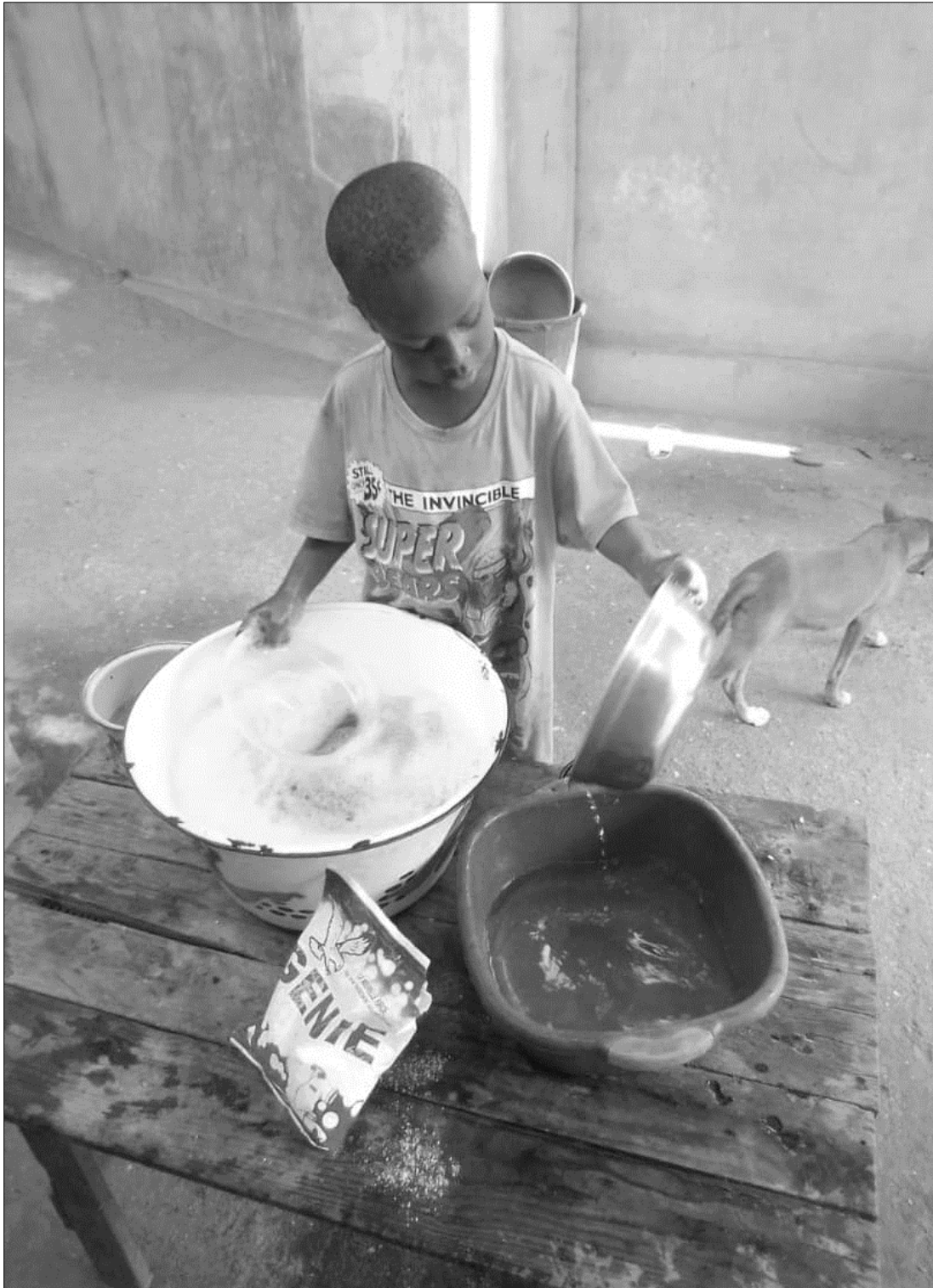


**Image 4** « Cadet de 4 ans, quatrième de la fratrie, en train de faire la vaisselle » (Agbodrafo, avril 2021).

## Le quartier (*kɔme*)

Le quartier appelé *kɔme*, est le lieu d'habitation des différentes familles. On y trouve des maisons des membres d'un même lignage ou d'un clan. En guise d'exemples, le quartier *adjaka kɔme* d'Agbodrafo regroupe les familles et des lignages du clan *tugbã* ; tandis que le quartier *ela kɔme* est composé des familles et des lignages du clan *ela* ; de même, les *djɔsi* habitent *djɔsi kɔme*. L'importance de ce regroupement se justifie par la dimension familiale du lignage. Celui-ci intervient non seulement dans la généalogie des familles, mais aussi dans la socialisation des enfants. De fait, le quartier est aussi le lieu d'éducation des enfants. Contrairement à la conception de la notion du quartier en France, la notion de quartier n'est ni péjorative ni dangereuse. Le quartier est une seconde maison où les enfants apprennent à vivre ensemble. Ils se retrouvent entre eux, jouent ensemble et se familiarisent<sup>89</sup>. Souvent, lorsqu'un enfant est timide, les parents comptent sur le compagnonnage des autres enfants du quartier pour l'aider à surmonter sa timidité. Dans le quartier, la vie familiale continue et s'étend à tout le lignage. Voilà pourquoi, affirme **I. 5** : « [...] chez nous, nos premiers et meilleurs amis sont d'abord nos propres frères et sœurs latéraux ».

Le quartier est donc un espace social aussi important que la maison. La grande proximité des familles au sein du même quartier fait du lignage un espace éducatif de confiance. L'enfant apprend à obéir à d'autres adultes qui ne sont pas directement de sa maison. Tout comme il appelle son frère aîné *fofovi* ou sa sœur aînée *dadavi*, il fait de même à l'égard de la génération de ceux-ci dans le quartier. Dans ce contexte, la famille biologique n'est pas la seule à observer le comportement de l'enfant. Les membres du quartier ont tacitement un droit de regard sur la conduite de n'importe quel enfant.

Le quartier est aussi un espace genré. À la maison, la promiscuité se remarque facilement du fait de la non-séparation des chambres entre filles et garçons jusqu'à l'âge de la puberté. En revanche, au quartier, il existe un compagnonnage fondé sur le sexe. Les filles se retrouvent souvent entre elles et les garçons font de même. À l'intérieur de la maison, le mélange des genres est toléré. En revanche, dans le quartier, le groupe des garçons doit se démarquer de celui des filles. La différenciation se remarque aussi au moment des jeux. Le garçon qui est toujours en compagnie des filles inquiète les parents. Il en est de même pour la fille qui aime trop le compagnonnage des garçons. On observe aussi dans les groupes d'enfants, le développement de nombreux apprentissages

---

<sup>89</sup> Voir Image 5, p. 112.

techniques. Ils s'apprennent à fabriquer des matériaux de construction à base de paille ou de branche d'arbres, des outils usuels et des jeux. Les plus âgés entraînent leurs cadets aux parties de la chasse.



**Image 5** « Une partie de jeu d'ampé entre filles » (Agbodrafo, avril 2021).

## Le village (*axue*)

Dans certaines sociétés africaines, il existe des classes d'âge ou des fraternités d'âge liées aux divers rites de passage. Au sein de ces différents groupes, s'opère aussi l'intégration sociale des enfants. D. Paulme (1971) présente une ethnographie de quelques sociétés dans son livre *Classe et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*. On y retrouve par exemple, l'ethnie *Nawdeba* située dans la partie septentrionale du Togo. Cette ethnographie montre trois caractéristiques communes à ces différentes sociétés. D'abord, l'existence de rites par lesquels, les enfants sont rendus adultes. Ensuite, les classes d'âge se retrouvent généralement dans les communautés villageoises où l'emprise de la communauté locale se traduit par les liens entre les lignages. Enfin, il existe une réelle égalité à l'intérieur des classes. Les enfants sont tous égaux et s'estiment ainsi. Dans cette situation, observe D. Paulme, le fils du chef est soumis aux mêmes conditions que les autres.

Ainsi, les pratiques initiatiques, en lien avec des classes d'âge, sont des lieux d'éducation. Elles permettent l'insertion des jeunes membres, aussi bien individuellement que collectivement dans la communauté villageoise<sup>90</sup>. L'institution des classes d'âge consolide l'union de la communauté villageoise. Pour D. Paulme (1971 : 11), tout se passe « comme si, face au principe de la parenté qui tendrait à disperser ses membres, le village s'efforçait d'assurer leur cohésion en se donnant une organisation dans le temps qui vient renforcer son inscription sur le sol ». Ce déterminisme du sol peut aussi expliquer l'importance du terme *guin-mina axue* (village). Il renvoie à la terre natale considérée comme la maison des ancêtres. Le village est cette maison commune à l'intérieur de laquelle, les relations sont soutenues par des sentiments familiaux très étroits.

Toutefois, il convient de souligner qu'en pays *guin-mina*, les rites initiatiques d'enfants organisés en classes d'âge se pratiquent uniquement chez les membres du clan *adjigo* et dans les confréries *vodu*<sup>91</sup>. Ces exceptions ne font pas la règle. Elles ne permettent pas de reconnaître le groupe *Guin-Mina* comme une société d'organisation initiatique qui pratique des rites de passage communautaires. En revanche, l'espace villageois consolide le sentiment d'appartenance à une maison commune à laquelle s'identifient les enfants. La

---

<sup>90</sup> P. Erny (1987 : 96) parle aussi de cette fraternité d'âge et d'initiation dans laquelle, « [...] se recourent l'éducation du type vertical que les aînés exercent sur les plus jeunes, et celle du type horizontal que les jeunes exercent les uns sur les autres, en une sorte de synthèse finale avant d'accéder au statut qui les consacre personne de plein exercice ».

<sup>91</sup> Ces confréries se composent des personnes appelées *vodusi*. Ce sont des adeptes du culte *vodu*.

solidarité effective ou supposée entre les familles et les lignages est la conséquence de la construction triptyque de l'espace social en maison (famille), quartier (lignage ou clan) et village (clan). Ainsi dans les communautés villageoises, les enfants s'identifient à un ensemble social plus englobant que celui de la maison et du quartier. Contrairement à des sociétés aux relations sociales plus nucléarisées, ce triptyque apporte une base sociale plus large, plus solidaire et plus compensative. Les mouvements affectifs et les stimuli cognitifs se développent dans un espace relationnel non restreint. De fait, là où l'espace familial peut faillir, l'espace lignager (quartier) et clanique (village) sont souvent utiles. Le rôle social de subsidiarité qu'on retrouve au cœur de la parenté, s'élargit aux structures du lignage et du clan. Voilà pourquoi, la construction triptyque de l'espace social justifie le proverbe bien connu en Afrique qui dit que : « Pour éduquer un enfant, on a besoin de tout un village ».

### **3. Le temps de la formation du moi social**

#### **Le « moi individuel » et « le moi social »**

Le temps est un concept transversal en sciences sociales. Selon P. Bonte et M. Izard (2013 : 702) : « La perception du déroulement temporel, à travers laquelle est intuitivement appréhendée la notion abstraite de temps, est fondée, consciemment ou non, sur l'expérience vécue, que celle-ci donne sens à la destinée individuelle ou à l'histoire collective ». Les modalités de cette appréhension se retrouvent dans toutes les langues au travers du lexique, de la syntaxe ou de toute autre forme d'énonciation. Le temps conditionne l'espace social. E. Kant (2014 : 63-64) affirme qu'« [...] il est la condition formelle *a priori* de tous les phénomènes en général [...], la condition immédiate des phénomènes intérieurs (de l'âme), et par là même, la condition médiate des phénomènes extérieurs ». Qu'il soit une donnée abstraite ou objective *a priori*, le temps a une existence réelle dans la mesure où, il est la forme intime de l'intuition et de l'existence subjective. En effet, l'homme naît, vit et meurt. En même temps, le temps est aussi social, matériellement objectif : l'homme qui naît, est le produit d'une relation sociale objective qui se décline, comme on vient de le voir, en famille, lignage et clan. C'est la même relation qui le porte de la naissance à la mort. Lorsqu'il naît, il découvre une famille qui le précède. Lorsqu'il meurt, il laisse derrière lui, une famille qui prolonge son existence.

Aussi, le temps social est objectivement linéaire. On y retrouve la tripartition classique du temps en présent, passé et futur. Le présent (*egbe* = aujourd'hui) représente ce qui a lieu en ce moment ou ce qui est. Par exemple, quand des personnes se rencontrent plusieurs fois dans la même journée, ils se saluent en disant : *egbe be do* (littéralement le travail d'aujourd'hui). Le temps passé (*eso*) et le temps à venir ont la même racine. Le passé (*eso ke va yi* = hier) représente ce qui a eu lieu ou qui s'est déjà fait ; c'est aussi le domaine de la mémoire et de la tradition. Le futur (*eso ke gbã na* = demain), c'est ce qui viendra, ou est sur le point de se faire ; c'est aussi le domaine de l'indéterminé. Le passé et le futur forment un mouvement de va-et-vient. La coïncidence entre le passé (*eso ke va yi*) et le futur (*eso ke gbã na*), révèle également une vision symbolique du temps : le temps cyclique.

En effet, toute naissance est considérée comme une renaissance, c'est-à-dire la nouvelle naissance d'un ancêtre dans le monde des vivants ; tandis que la mort d'une personne est sa naissance à l'ancestralité. Le nouveau-né acquiert son individualité dans le temps présent à travers l'imposition du nom au cours du rite de *videto* (la sortie d'enfant). Dans certains cas, le rite de *videto* seul ne suffit pas. Il faut le rite d'individuation appelé *dzoto dede*<sup>92</sup>. Car, pour que l'individu s'approprie sa propre identité dans le monde des vivants, il doit se séparer de celle de l'ancêtre incarné.

Dans la conception linéaire du temps, l'individu naissant, s'individualise pour intégrer la société. Lorsqu'il meurt, il rentre dans le monde des ancêtres en tant qu'individu. Dans la conception cyclique, l'individu, en *s'ancestralisant*, revient par une nouvelle naissance dans le monde des vivants. Par ce mouvement de naissance et de renaissance qu'on appelle la réincarnation, l'anthropologie guin-mina investie l'homme d'une double détermination temporelle :

- objective ou linéaire durant laquelle la vie sociale se déroule ;
- symbolique ou cyclique qui assure l'individuation.

Qu'il s'agisse de l'individu en soi ou de son être social, le temps y joue un rôle objectif et symbolique. On ne peut donc pas concevoir le processus de socialisation en pays guin-mina sans tenir compte d'abord du processus d'identification du moi individuel avant son imprégnation dans le moi social. De fait, la recherche du moi social, comme finalité de

---

<sup>92</sup> L'enfant dont on n'a pas su identifier le *dzoto* (l'ancêtre incarné), soit parce qu'on ne l'a pas fait à temps, soit parce qu'on s'est trompé sur l'identité de l'ancêtre, peut devenir fou, idiot, malade ou mourir prématurément. La mort et la folie comme altération de l'individu sont, à ce niveau, interprétées comme l'échec du processus d'individuation.

l'éducation domestique ne sous-entend en aucune manière, le mépris du moi individuel. En revanche, le moi social consiste en la formation d'un être personnel qui vit à l'intérieur d'un espace communautaire, lieu d'émancipation et de réalisation de soi avec les autres. Comme le fait remarquer A. Lomo Myahiom (2001 : 53), en parlant des sociétés et ritualités religieuses au Cameroun et en Afrique :

L'homme ne s'affirme en tant que source et moteur de vie qu'uniquement intégré à une collectivité. Et, cela transparaît dans l'esprit et l'idéal de totalité. [...] L'intégration intime de l'individu à la communauté, sa participation dynamique par des actes de bien à la vie du groupe, est une recherche de la totalité.

Aussi, la recherche de la totalité en tant que réalité cosmique, est autant sociale que symbolique. De la même manière que le moi individuel ne s'exprime réellement qu'en devenant social, le petit enfant ne devient adulte qu'en se conformant à ce que les autres, en tant que communauté, attendent de lui.

#### La métaphore du chien qui aboie

La formation du moi social est la priorité de l'éducation. Elle commence dès l'enfance. Même si elle ne s'arrête réellement qu'avec la mort, il y a un moment de la formation du moi social, un temps limité au-delà duquel, le groupe s'inquiète. C'est le sens de ce proverbe : « *avũ ke la gboa devi me be so na* » (Le chien qui peut aboyer, se reconnaît quand il est encore petit (chiot)). En effet, comme l'explique **I. 10** :

Le chien n'est pas qu'un animal de compagnie comme dans certaines sociétés occidentales. Il est d'abord le gardien de la maison. Il est généralement au portail ou au milieu de la cour de la maison pour dissuader le voleur et les malfaiteurs. Pour jouer son rôle, qui, d'ailleurs, justifie réellement sa présence et son utilité, il faut qu'il soit capable d'aboyer. S'il en est incapable, il ne sert plus à grande chose. Et c'est regrettable. Pour cela, c'est en étant encore tout petit que s'aperçoit sa valeur réelle.

La métaphore renvoie au caractère précoce de la formation du moi social. Celui-ci s'acquiert dès la petite enfance à travers les différentes relations à l'environnement physique et social. Ces relations sont d'ordre écologique, par le bon rapport à la nature ; généalogique, par la connaissance de sa famille, économique, par l'apprentissage des nombres ; mythique ou historique, par le comptage de récits (*edriwo*) ; rituel, par la participation à certains événements rituels ; technique, par l'utilisation d'outils usuels ; ludique, par les jeux de devinette et autres. Toutes ces relations participent au développement des structures mentales de l'enfant dont on sait avec J. Piaget (1977 : 112), qu'elles ne sont pas innées.



En effet, les structures mentales sont construites et se développent sous l'influence de l'environnement physique et social. L'enfant s'assimile un monde extérieur composé d'êtres humains et de non humains. Ce monde exerce sur lui des stimuli, à travers des situations, des événements et des objets qui incitent et renforcent son « système d'autorégulation » (*Ibid.*). Ses structures cognitives s'adaptent à de nouvelles significations au travers des stimuli nouveaux. Le « système d'autorégulation » favorise l'intensité des rapports sociaux. Ainsi, l'expérience acquise à la maison, dans le quartier et dans le village, accompagne chaque étape de la formation du moi social.

Le temps de l'éducation est alors le temps de l'identification au groupe. L'enfant prend conscience de son être social. Il s'autodétermine par rapport aux normes de son milieu et aux caractères que son groupe lui imprime. Le savoir-être s'acquiert graduellement à la manière d'une construction qu'il faut poser dès le départ sur une fondation solide. C'est aussi ce que tente d'affirmer **I. 35** lorsqu'il explique que « [...] c'est dès le bas-âge que l'enfant doit comprendre, qu'on ne tolère pas certains comportements dans sa maison ». Le rôle de l'éducation domestique, comme l'a défini **I. 9**, « c'est d'inculquer à chaque membre, les règles et les principes de la communauté, dès le bas-âge ». Ainsi, tout commence très tôt, à la manière du petit chien qui doit montrer ce qu'on est capable d'attendre de lui, lorsqu'il sera grand. Comme insiste **I. 37** : « [...] l'apprentissage de ce qui est bien ou mal commence toujours dans la famille. Voilà pourquoi, dès le bas-âge, il faut savoir dire à l'enfant : ne fais pas ça ». Il s'agit de mettre à la disposition de l'enfant les moyens nécessaires pour être formé afin de s'élever graduellement et de parvenir au meilleur niveau de son développement physique et cognitif.

\*\*\*

Les rivalités économiques et militaires qui ont secoué le royaume guin, auront entraîné sa décadence politique. En outre, l'avènement de l'État togolais depuis les indépendances en 1960 auront définitivement mis fin aux ambitions des différents protagonistes. Cependant, l'unité culturelle des sous-groupes de l'ethnie guin-mina s'est solidement construite sur la base de leurs liens historiques et religieux. Ces liens forment un véritable univers de significations pour l'ensemble du groupe. On peut retenir qu'aujourd'hui, tous ces groupes s'identifient à un seul peuple culturellement uni. C'est ce patrimoine culturel et religieux qui imprègne l'environnement social à l'intérieur duquel, se déroule l'éducation domestique dont le système de parenté est le fondement.

En effet, la parenté est la base de la structure sociale guin-mina. De fait, elle est le support de l'éducation domestique. En conséquence, le premier lieu de l'éducation guin-mina est la famille. Ainsi, les différentes fonctions sociales et pédagogiques qu'assume la parenté, s'organise autour du statut interdépendant entre l'enfant, sa famille et tout le groupe social. C'est en leur sein que l'enfant commence à être. Dès lors, l'éducation est un processus identitaire. En d'autres termes, elle cherche à confirmer une identité historique et culturelle, dans la mesure où, l'enfant éduqué s'identifie à un monde qui le précède et dans lequel, il est appelé à vivre. En somme, éduquer, c'est donc faire apparaître un homme conforme aux exigences éthiques et morales de son groupe social. Dans ce sens, l'éducation domestique est le processus de la formation du moi social ou de la conscience ethnique guin-mina. Comment se déroule ce processus ? Quels sont les moyens structurels et les méthodes qui sont déployés ? Quelles sont les valeurs mises en avant ?

**DEUXIÈME PARTIE**  
**LE MODÈLE ÉDUCATIF DOMESTIQUE**  
***SENS, MOYENS ET MÉTHODES***

## CHAPITRE 4

### LE CORPS ET LA SENSIBILITÉ

Ce chapitre entend comprendre la place et la fonction du corps dans l'éducation guin-mina. En effet, selon M. Mauss (2001 : 369) : « Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme [...], le premier et le plus naturel objet technique ». De fait, il est le signifiant primaire de l'homme dans le monde. Les rapports humains qui s'y déroulent sont assujettis au jeu de la médiation sensorielle, gestuelle, posturale et mimique où tous les sens sont sollicités. En conséquence, humaniser et socialiser l'enfant par l'éducation, c'est avant tout, lui donner les moyens nécessaires à son inscription dans le corps social. Qu'il s'agisse des techniques du corps, du langage affectif qui s'y adosse, des perceptions sensorielles, des pratiques relatives aux soins corporels, des postures de bienséance ou de politesse, des actes mimétiques et ludiques, le groupe social guin-mina s'efforce de transmettre à ses nouveaux membres, l'ensemble de comportements et de valeurs socialement constituées.

Aussi, j'examinerai successivement :

- les pratiques éducatives initiales en rapport avec la sensibilité et l'affectivité, les soins et la discipline corporelle comme lieu d'expression d'une idée du corps en tant que réalité vivante sensible et affective ;
- la nature et la signification des usages techniques du corps au travers des attitudes primaires de l'apprentissage que sont l'imitation, la gestuelle et la ritualisation ou l'habitude, ainsi que leur retentissement sur la conscience et le développement intellectuel de l'enfant ;
- la signification du milieu artistique, faisant appel au savoir-faire corporel au travers du patrimoine folklorique, des jeux divers de socialisation ainsi que du travail et son retentissement solidaire sur sa personnalité sociale de base de l'enfant

#### **1. Le corps : réalité vivante, sensible et affective**

Le corps vivant : l'ontologie du sensible

Chez les Guin-Mina, le corps se traduit *ɲutilã*. Le mot est composé de deux substances. *Duti* qui indique la notion générale de couverture. La matière qui est à l'extérieur, visible à

la vue et au toucher. *Elã* désigne génériquement la chair et par extension, l'animal. Par exemple, lorsque je dis « *egbemelã* », je parle de l'animal de la brousse (animal sauvage) ou « *axomelã* » de l'animal domestique. En revanche, lorsque je dis que « *đevi ya elã me le esi* », je veux dire que cet enfant est en bonne forme physique et donc qu'il est en bonne santé. Toutefois, le fait de signifier l'extériorité du corps par *ɲuti* ne veut pas dire que *ɲuti* se confond à la peau. Cette dernière se traduit par *agbaze* (*agbaze yibɔ* : la peau noire). *Dutilã* désigne une unité corporelle, indissociable au point que dans certains cas, les deux notions s'utilisent pour désigner indépendamment le corps. On dira par exemple : ne touche pas à mon corps : « *mu gba ka si ɲuti nye o* ». Le corps est traduit uniquement par *ɲuti*. En revanche, « *elã me gble* », « je suis malade », ou « mon corps est malade », le corps est traduit par *elã*.

Le corps (*ɲutilã*), conserve donc une unité dans laquelle, s'identifie l'être total et non une seule partie de cet être. Dans ce sens, la mort est pensée comme la désintégration de cette unité. En effet, lorsqu'une personne meurt, on ne peut plus appeler son corps *ɲutilã*. Celui-ci est désigné par *agba* ou *ɲutilã kuku* (le corps mort), parce que ce corps n'est plus animé. Il a perdu son animalité qui lui permettait d'habiter naturellement l'espace sensible. La sensibilité disparaît avec la perte d'animalité. Ainsi, l'une et l'autre sont liées et ne peuvent être dissociées. Le corps *ɲutilã*, à la différence d'*agba* (le corps mort), est donc une réalité vivante dans la perception guin-mina. *Dutilã* reçoit sa signification ontologique du fait que la réalité corporelle qu'il signifie, n'est pas réduite à une simple matière ni à une partie extérieure de l'homme. *Dutilã* a une vie dans laquelle, la personne est entière et totale, sensible et affective.

De cette perception unitaire du corps *ɲutilã*, découle la pensée que celui-ci ne peut être que parce qu'il est animé (sensible et affectif). Du point de vue philosophique, c'est cette qualité d'animation qui rend possible la constitution du monde. En d'autres termes, parce qu'il est animé, le corps investit le monde. M. Merleau-Ponty, dans *Phénoménologie de la perception*, insiste particulièrement sur cette présence du corps au monde, lorsqu'il affirme :

Le corps est notre moyen général d'avoir un monde. Tantôt, il se borne aux gestes nécessaires à la conservation de la vie, et corrélativement il pose autour de nous un monde biologique, tantôt jouant sur ces premiers gestes et passant de leur sens propre au sens figuré, il manifeste à travers eux, un noyau de signification nouveau : c'est le cas des habitudes motrices comme la danse. Tantôt enfin la signification visée ne peut être rejointe par les moyens naturels du corps ; il faut alors qu'il se construise un instrument et il projette autour de lui un monde culturel. (M. Merleau-Ponty, 2009 : 182)

Ainsi, l'unicité de l'être dans le terme *nyutilã* soutient la perception qu'il n'y a pas de savoir qui s'élabore et qui s'assimile en dehors du corps et de sa sensibilité. Il est donc impossible de parler du savoir sans présupposer qu'il s'adresse à un homme de corps, sensible et affectif. Cette présupposition s'exprime de façon claire dans les propos de I. 8 : « L'éducation s'adresse d'abord au corps de l'enfant puisque dès sa naissance, celui-ci est l'objet de multiples soins et attentions ». Une telle observation renvoie à la prise en compte du lien intrinsèque entre la sensibilité et l'affectivité.

En effet, en observant le système de maternage chez les Guin-Mina, on se rend compte du grand soin qui est accordé au corps de l'enfant pour éveiller sa sensibilité et son affectivité. De même, on remarque aisément ce rapport au sensible dans l'attitude la plus ordinaire de l'enfant lui-même ; celle de vouloir toucher à tout ce qui l'environne. « Dès la petite enfance, l'enfant est mis permanemment en contact physique avec la famille et les proches » ajoute I. 8. Ces rapports intrafamiliaux dans lesquels il est plongé, créent un environnement de croissance physique et psychique, porté par le souci de son bien-être. L. V. Thomas et R. Luneau (1980 : 41) parlent aussi de ce rapport au corps en ces termes :

[...] contacts étroits diurnes et nocturnes sur une large surface de corps et de la mère de l'enfant jusqu'au sevrage : entre dix-huit mois et trois ans ; puis jeux du corps avec les autres adultes et les enfants [...] L'enfant est manipulé encore par des tantes, les sœurs, les voisines : son corps se fond en quelque sorte dans la collectivité dynamique toujours présente et disponible.

Le corps est la façon la plus radicale et primaire de la vie que l'on s'efforce d'entretenir dès son commencement à travers des pratiques de soins corporels et les multiples attentions, du toucher à la manipulation des organes génitaux.

Le savoir n'échappe donc pas au corps qui en est la couche hylétique. Or, les théories intellectualistes depuis Platon mettent en cause le rapport à la sensibilité et à l'affectivité. Chez Platon, tout repose sur l'existence d'un monde non sensible, celui des certitudes, des idées, d'origine divine. Dans cette pensée, le savoir est la médiation entre le sensible et ces idées absolument vraies (Platon, *La République*, Livre VII, 2011 : 1679). La théorie de l'allégorie de la caverne qui justifie cette pensée, appelle à s'élever de la variabilité du sensible à l'invariabilité de l'idée qui fonde le savoir. Seule l'idée dit le vrai et marque l'existence de l'être. En définitive, chez Platon, il n'y a d'être que s'il est accessible dans l'idée, l'être des choses, essentielle et non changeante.

Dans le prolongement de la philosophie platonicienne, R. Descartes se veut plus radical. Le « savoir intelligible » ne doit plus être l'achèvement de la médiation que propose Platon,

mais le présupposé du connaissable. Ainsi : « Le savoir est un arbre dont les racines sont la métaphysique, le tronc, la science physique les branches, les sciences appliquées : médecine, mécanique, morale » (R. Descartes, 2009 : 72-73). L'intelligible conditionne le savoir sensible. Il faut se méfier du règne sensible si on veut accéder à la connaissance des choses et des êtres. Le cogito cartésien ne découvre son existence que dans sa capacité à penser ; en d'autres termes, à contempler l'idée, l'être non-sensible et non-changeant. E. Kant, s'attaquant à ce fondement métaphysique cartésien, tente de rompre avec le présupposé métaphysique du savoir. Pour E. Kant, la connaissance ne s'enracine que dans l'expérience sensible (E. Kant, 2014 : 53). Cependant, la philosophie du sensible que semble inaugurer la théorie kantienne, se borne aux intuitions pures. La sensibilité kantienne est transcendantale. Elle a une existence intuitive qui l'éloigne de sa condition objective, historique et immanente. E. Kant amorce une réévaluation de la connaissance sensible, qu'il qualifie lui-même, de seconde révolution copernicienne. Cependant, sa révolution ne brise pas le plafond de verre platonicien dressé entre le *noumène* et le *phénomène*. Car, selon lui, seul l'entendement serait habilité à dire le vrai.

Ces trois modèles épistémologiques soumettent l'ordre du sensible, le perceptible ou le phénoménal à la validité de l'idée, de la raison ou du nouménal. Dans cette perspective, le savoir échappe à la sensibilité. De fait, l'absolutisme de la raison ou le primat de l'idée sur le sensible, induit une conception spécifique de l'homme et du savoir. Dans cette conception, le monde sensible correspond au corps et l'intelligible à l'âme ou l'esprit. L'esprit est donc le siège de la raison et le corps celui intangible de l'émotion et de l'inconnaissable. L'éducation devrait alors poursuivre la vivacité de l'esprit, le développement de l'intellect comme première faculté de la connaissance. De cette façon, on pourrait espérer façonner l'homme total. Dans cette logique, la raison serait l'unique voie d'accès au savoir. Or, comme le soutient, à juste titre, R. Somé (2017 : 25) : « Ce qui est fondamental [...] est que l'ordre du sensible et celui de l'intelligible relèvent de la même ontologie [...], l'esprit et le paraître ont la même source ». Ainsi, le corps comme réalité vivante et la sensibilité, comme sa manière propre de ressentir les choses et d'y répondre affectivement, sont à l'intérieur de toute démarche du savoir. On peut donc donner raison à **I. 8** lorsqu'il affirme que « L'éducation s'adresse d'abord au corps de l'enfant [...] »

Ainsi, la zone de tampon établie entre la raison et le sensible s'évanouit et donne place à un seul être : le corps vivant, sensible et affective. Le corps et l'esprit, la matière et la substance intelligible, l'émotion et la raison, ont alors un lien nécessaire et inconditionnel.

Dans ce sens, la raison ou le pur « je » cartésien est un aspect particulier de la vie réelle du corps. Seul le corps, suivant les termes de R. Somé (2017 : 199), investit la « scène du sensible », comme l'espace de liberté où se construit l'identité dans la rencontre avec l'autre.

La compréhension de l'être chez les Guin-Mina, comme unité indissoluble, traduit également l'exigence de cette non-séparation du sensible et de l'intelligible. Car, il n'y a pas d'expérience de l'être indépendamment du corps. Réalité sensible et affective, le corps vivant (*ɲutilã*) est une manière d'être de la relation au monde psychique et physique. Quoiqu'il en soit, chez les Guin-Mina, le corps ne peut pas exister sans l'âme et réciproquement. L'un et l'autre participent à la détermination de la nature humaine et de son indivisibilité. Voilà pourquoi le corps d'une personne morte n'est jamais désigné *ɲutilã*, mais *agba* (dépouille). Le premier est animé et sensible ; tandis que le second est inanimé.

La sensibilité s'entend donc comme l'espace d'un savoir univoque, en ce sens que l'être, la source véritable du savoir, est indissociable. La réalité est que l'enfant guin-mina accède à la connaissance dans un environnement sensible. Ce monde qu'il explore pour connaître et apprendre à reconnaître, est d'abord constitué des divers éléments qui l'entourent : le ciel, la terre, les plantes, la mer, la rivière, les animaux, les arbres, les hommes. Il les appréhende dans « la scène du sensible » avant de les fixer progressivement dans des concepts génériques du non-humain et de l'humain, du visible et de l'invisible.

#### La pratique des soins corporels : l'éducation à la sensibilité et à l'affectivité

Dans l'entretien avec **I. 10** sur la place et le rôle du corps dans l'éducation domestique, celui-ci affirme :

Moi, en tant que chef de famille, lorsque je me réveille à l'aurore, je demande à Dieu et aux ancêtres, la santé pour toute ma maison et pour toute la famille. C'est ce que font tous les parents. Ensuite, je m'assure que tout le monde s'est bien réveillé. La santé avant tout.

Dans cette affirmation très banale en première lecture, se résume une perception spécifique du corps comme l'expression la plus radicale et primaire de la vie. Le corps est ici une réalité vivante qui détermine l'existence. Pour comprendre cette signification contenue dans la prière de **I. 10**, il convient de relier la traduction de la notion de santé à celle du corps évoquée précédemment. Le terme santé se traduit « *lãmesĩ* » ; ce qui se traduit littéralement : « avoir un corps solide ». La visée d'une bonne santé est l'expression



du désir constant du bien-être corporel dont dépend la vie dans sa totalité. Pour ce bien-être, les Guin-Mina n'hésitent pas à se tourner vers les ancêtres et les esprits protecteurs de leurs clans et lignées, à travers des sacrifices, des prières et des cultes. En retour, ceux-ci doivent les protéger et leur assurer une parfaite santé. « Tout passe par là. Si tu n'as pas la santé, si ton corps n'est pas bien, on ne peut rien faire » renchérit **I. 10**. Tout commence par l'intermédiaire du corps.

De même, pour **I. 8**, l'entretien du corps de l'enfant est un savoir-faire éducatif :

Dès sa naissance, le corps de l'enfant est mis en mouvement. L'enfant ne s'assoit pas tout seul ; c'est un geste qu'on lui apprend petit à petit jusqu'à ce qu'il l'acquière. Il faut modeler le corps par divers gestes de la position assise à la marche. On lui plie régulièrement les articulations pour que les membres de son corps acquièrent la souplesse nécessaire. Lorsqu'il aura l'âge pour accomplir de petites tâches à la maison, on lui apprendra par exemple, que pour balayer la cour de la maison, il doit se courber et non rester debout ; car cette position entraîne à la rapidité. On apprend aussi à l'enfant comment se laver en insistant sur certaines parties importantes du corps.

Ainsi, avant même d'acquérir tout savoir pratique et/ou théorique, l'enfant reçoit des soins corporels divers destinés à modeler sa sensibilité et son affectivité. Ceux-ci peuvent être classés selon les buts recherchés. D'abord, les soins généraux destinés à renforcer les membres du petit enfant et solidifier son corps tout entier. Parmi ceux-ci, on trouve diverses pratiques de massage de tout le corps avec de l'eau tiède. Ensuite, viennent des soins spécifiques pour assurer l'hygiène sexuelle et rendre sensible les organes de reproduction. La santé sexuelle étant la conséquence de la fertilité et de la procréation dont l'absence est souvent source de conflit dans les familles, le sexe génère beaucoup d'angoisse chez les parents. Il faut s'assurer dès la petite enfance que les organes sexuels sont exempts de toute maladie ou de tout dysfonctionnement, susceptibles d'entraîner l'impuissance et la stérilité.

L'attention accrue accordée au sexe de l'enfant, dès sa naissance, témoigne de la conscience que l'enfant est le maillon fort dans la croissance et la reproduction du groupe social. Ainsi, les mères surveillent les organes génitaux, pratiquent des touchers. Quand le petit garçon dort ou qu'il urine, elles observent attentivement pour s'assurer que son pénis se mette en érection. C'est le signe de la manifestation de sa virilité. De même, elles se rassurent de la sensibilité de la petite fille, lorsque pendant sa toilette, elles caressent du doigt son clitoris et les petites lèvres du vagin. Si tout va bien, assure **I. 8**, « la petite fille clignote les yeux, montrant ainsi les premiers signes de la sensibilité de son organe sexuel ». En effet, une fois par jour, les petits enfants garçon comme fille jusqu'à l'âge de trois ans, ont une toilette au cours de laquelle, une attention minutieuse est portée sur

l'hygiène sexuelle. Le but est de prévenir, d'une part les inflammations qui peuvent être causées par la chaleur et l'humidité ambiantes, d'autre part les inconvénients de l'infertilité. La mère ou sa substitue fait couler de l'eau tiède, savamment dosée sur le gland et dans l'orifice du pénis du garçon. Pour la fille, c'est sur les petites lèvres et le clitoris.

L'éducation du corps passe donc par ses premiers soins corporels qui, en plus de renforcer physiquement l'enfant, l'éveille à la sensibilité sexuelle et affective. Ces nombreux contacts se prolongent au-delà de la toilette. À l'occasion du couchage, il reçoit de petites caresses. Quand l'enfant tient avec ses petites mains le sein de la mère pour se nourrir de son lait, il est dans une relation charnelle. On ne se prive pas de caresser la joue du petit enfant, ses petits pieds et mains, ses oreilles, bref ses parties sensibles. Dans les familles, affirme I. 8 : « Il y a toujours une main, un genou, un dos pour porter le petit enfant » et maintenir toujours prégnant, le rapport sensible et affectif au groupe par la médiation du corps. Comme le fait aussi remarquer P. Erny (2001 : 198) :

Dans les attouchements pratiqués par les mères ou leurs substituts, il ne faut pas seulement voir un jeu pour calmer les petits ou provoquer des satisfactions, compensatrices. Il y a là véritablement une préparation des organes à leurs fonctions futures et une exaltation de leur rôle. Nous sommes, aux yeux des intéressés, au cœur de l'éducation sexuelle, et celle-ci se poursuivra parfois sur ce mode jusqu'à la puberté, voire jusqu'au mariage.

Il y a aussi la pratique de la circoncision du petit enfant mâle. Dès les premiers mois, celui-ci peut être circoncis. La circoncision marque une étape importante dans sa masculinité. Tant qu'il n'est pas circoncis, on considère qu'il lui manque la virilité masculine. Il est intéressant de faire remarquer comment la différence nominale entre l'organe circoncis et le non-circoncis est essentielle. Le dernier est appelé « *atɔtɔ* ». Ce terme désigne le prépuce qui dépasse le gland du pénis. En revanche, l'organe circoncis est appelé « *evo* ». « *Evo* » est l'appellation habituelle du pénis dans la langue guin-mina ; tandis que « *atɔtɔ* » est la désignation du prépuce qui est une matière molle. Ainsi, tant que l'organe masculin n'est pas circoncis, il ne peut être appelé « *evo* » (pénis). En conséquence, ce n'est pas encore un organe masculin et ceci indépendamment de l'âge de la personne. Même l'adulte non-circoncis ne peut prétendre avoir le pénis (*evo*).

Dans ce rapport différencié entre « *evo* » et « *atɔtɔ* », l'enfant non encore circoncis, appelé « *atɔtɔnɔ* », est souvent la risée de ses camarades. Car, à la différence physique, s'aggrave une stigmatisation psychologique. Automatiquement, l'incirconcis ou *atɔtɔnɔ* est considéré comme non viril au sens psychologique. En d'autres termes, il est un faiblard. Il

est incapable de se définir comme mâle du fait que dans la mentalité guin-mina, la circoncision fait du garçon le vrai homme. C'est le signe physique de la virilité. Car, on ne conçoit pas qu'un non-circoncis soit capable d'avoir un rapport sexuel normal ; autrement dit, qu'il puisse être viril. Voilà pourquoi, le terme « *atɔtɔnɔ* » (l'incirconcis), au-delà du sentiment de raillerie qu'il génère dans l'espace enfantin, est aussi, dans l'imaginaire social, représentatif de l'homme adulte craintif qui fait preuve de faiblesse, manquant de courage et de constance devant certaines situations difficiles ou périlleuses. En outre, les femmes usent aisément de ce terme pour défier et provoquer les hommes dans les moments de querelles ou de conflits. On les entend souvent clamer ironiquement :

— « *Ne wo nyi **ɲsuti** eye **evo** le atame nɔ kpoa, va mia kpe.* » (Si tu es **vrai homme** et que tu as un **pénis** entre tes jambes, viens m'affronter.) ;

— « *Kpɔ **atɔtɔnɔ** ya nam da* » (Regarde-moi cet **incapable**).

*Atɔtɔnɔ* ou l'incirconcis est un homme faible, poltron. Il représente la catégorie de tous les individus qu'on peut qualifier d'incapable. L'homme qui, par exemple, n'est pas en mesure de s'adresser à une femme, de la séduire, se voit rapidement appelé « *atɔtɔnɔ* ». Il en est de même quand il manque d'autorité. Qu'il soit trop timide ou trop craintif, on lui colle ce stéréotype « *atɔtɔnɔ* », renvoyant à l'imaginaire autour du prépuce du pénis de nature molle.

Cet imaginaire autour de l'organe sexuel non circoncis s'accompagne de stéréotypes de la non-virilité, de faiblesse psychologique, d'immaturité sociale et de honte. De fait, ces stéréotypes constituent des schèmes de pensée, inspirant des discours et des actions éducatives. On essaiera de faire comprendre à l'enfant qu'un vrai homme (*ɲsuti*) ne pleure pas pour un oui ou un non ; quand il tombe, il doit se relever ; il doit se défendre contre l'agression et ne doit pas faire mine d'être faible. En revanche, c'est le propre de l'incirconcis (*atɔtɔnɔ*) de pleurer pour un oui ou pour un non, de se plaindre contre l'adversité, de se coucher en pleurant quand il tombe. Il y a donc de quoi avoir honte pour un enfant d'être déclaré « *atɔtɔnɔ* ». Pendant l'entretien avec **I. 11**, une scène banale s'est produite. L'un de ses petits-enfants, âgé de six ans était en train de pleurer. Le grand-père appelle son petit-fils et lui demande ce qui n'allait pas. Celui-ci lui répond que c'est son frère aîné (âgé de dix ans) qui l'a insulté « *atɔtɔnɔ* ».

Il est intéressant de voir que même dans les groupes enfantins, les effets liés à la différence du circoncis et de l'incirconcis, est tout autant factuel que psychologique. Au moment des jeux, les incirconcis sont quelque fois mis à l'écart par les circoncis. Ces

derniers n'hésitent pas à les comparer aux filles en renvoyant vers les groupes féminins. Ce comportement de mise à l'écart insinue que leur place ne serait pas parmi les groupes masculins. En d'autres termes, Il insinue qu'ils ne sont pas encore de vrais garçons. Souvent, pour éviter ces railleries répétitives, ces enfants non-circoncis se mettent d'eux-mêmes à l'écart. En outre, certains adultes leur demandent pourquoi ils ne sont pas encore circoncis. Une telle remarque dit implicitement qu'il leur manque quelque chose pour être entiers. Il s'ensuit des sentiments de frustrations et de honte au point que, bien que la circoncision soit une opération ordinairement douloureuse, les incirconcis en âge de comprendre, sont les premiers à réclamer, en pleurant, la circoncision à leurs parents.

Pour les Guin-Mina, il y a une pratique d'hygiène dans la circoncision. Dans leur mentalité, l'organe non circoncis entraîne plus facilement des saletés malodorantes et susceptibles d'infection. En plus de cette cause, la circoncision accroît le plaisir sexuel, prémunit contre l'éjaculation précoce qui est une cause d'infertilité masculine. Elle rend définitivement homme par ce sentiment de virilité qu'elle procure. Elle continue d'être pratiquée sans jamais être mise en cause. En revanche, l'excision chez la fille n'est pas pratiquée chez les Guin-Mina. On peut donc se demander pourquoi. Les réponses recueillies ne semblent pas corroborer la non-pratique consciente. Ces réponses vont du pur « nous ne savons pas » à la référence aux ancêtres qui ne l'ont jamais pratiquée. Certes, pour ce peuple très ancestral, la remontée aux ancêtres pour expliquer l'absence de la pratique de l'excision est déjà une réponse. Toutefois, en se rapportant aux explications que donnent les groupes sociaux qui pratiquent l'excision, on trouve un début de réponse plus construite.

En effet, on note d'abord chez les groupes pratiquant l'excision, le rôle social qui consiste à séparer la jeune fille excisée du monde de l'enfance pour l'introduire dans celui des femmes. Par l'ablation du clitoris, on lui signifie qu'elle est prête à s'émanciper sexuellement. Toutefois, l'excision vise également à libérer la sexualité féminine de sa fonction libidineuse et affective pour la ramener exclusivement à sa fonction procréative. Il s'agit plus précisément de la fonction d'être mère. C'est ce qu'observe P. Hanry dans sa thèse de doctorat *Projet d'éducation sexuelle adaptée à la République de Guinée* :

Si des femmes mariées (guinéennes) recherchent souvent des relations avec de jeunes circoncis, c'est-à-dire des partenaires encore neufs, non façonnés par une coutume phallocratique, c'est qu'elles pensent y trouver un plaisir et des manifestations d'affection que les maris ne sont plus capables ou ne sont plus enclins à leur donner. (P. Hanry, 1965 : 222)

Pourquoi, ces maris ne sont plus capables de procurer du plaisir à leurs femmes ? Sans aucun doute, c'est à cause de ce rôle réducteur de procréation assigné à la sexualité féminine. En m'en tenant à cet argument, l'excision tendrait à enlever tout ou au moins partiellement, le caractère libidineux et personnel de la vie sexuelle de la femme. On pense qu'en la réduisant à un rôle social de fécondité, la femme resterait fidèle à son mari.

Cet argument contraste avec l'importance des soins accordés à l'éveil sexuel et affectif dans les pratiques du maternage, en l'occurrence dans la toilette du petit enfant en pays guin-mina. Il ne fait aucun doute, que loin de priver, la jeune fille d'une part essentielle de sa vie sexuelle qu'est le plaisir, les mères s'efforcent plutôt de l'y éveiller. Ainsi, je peux affirmer qu'il existe un lien étroit entre la procréation et le plaisir sexuel qui ne peut pas permettre l'ablation du clitoris de la future mère. La sensualité féminine n'est pas occultée. Elle est reconnue et éduquée. La vie conjugale assure aussi bien la fécondité de la femme que le plaisir affectif qui s'y adosse. Si l'excision marque une étape importante dans la féminité des jeunes filles dans certaines cultures (même si elle est de plus en plus pénalisée), elle n'a jamais existé dans la culture guin-mina, en raison de la non-séparation de la procréation et l'affectivité. L'éducation doit s'occuper autant de la préparation à la procréation qu'à l'affectivité.

Néanmoins, les mères surveillent la poitrine de leurs filles lorsqu'elles commencent à pousser les seins. C'est le début véritable de leur murissement sexuel. Lorsque l'apparition des premiers monticules de seins est jugée trop précoce — en général entre huit et neuf ans —, elles tentent d'empêcher ce développement précoce. Cela consiste à écraser ces monticules de seins au moyen d'une spatule. Cet écrasement des monticules de seins précoces, bien que de moins en moins pratiqué, avait un triple effet. D'abord, il s'agit d'éviter une poitrine disproportionnée à cause des seins trop gros et tombants, afin de garantir l'harmonie du corps. Ensuite, l'écrasement prémunit contre l'attrance des adultes et les risques des relations sexuelles précoces avec ces derniers. Car, les seins sont un signe tangible de maturité sexuelle. Enfin, l'écrasement empêche les désirs sexuels précoces de la fille elle-même. Une fois que les seins de la jeune fille sont bien formés, les mères leur donnent de petits pagnes pour couvrir le corps de la poitrine à la partie haute du genou.

Il convient aussi de souligner que la nudité du corps qui est une habitude, n'a pas un caractère obscène dans le monde infantin. En effet, les enfants peuvent rester nus jusqu'à un certain âge à la maison comme au dehors. Ils se lavent sur la cour de la maison et ne se mettent à l'abri que lorsque les premiers poils du pubis apparaissent. Les garçons restent plus longtemps dans une sorte d'insouciance, courant et s'amusant nus jusqu'à l'âge de six

et sept ans. Tandis que les filles sont entraînées plus tôt, par leur mère à cacher leur sexe, à apprendre à bien s'asseoir pour ne pas laisser voir leurs entrejambes, à se cacher pour faire leur besoin. De manière générale, la préservation du sexe dans l'espace public est plus contraignante chez la fille que chez le garçon.

## 2. Les techniques du corps

### L'imitation

L'imitation est la première attitude qu'on attend d'un enfant en âge d'apprentissage. Comme le souligne I. 10 : « On exige de l'enfant, implicitement ou explicitement, qu'il soit capable d'observer et ensuite d'imiter en s'appliquant à reproduire par lui-même, ce qu'il voit ». Dans ce domaine, le discours de l'adulte intervient peu. Parfois, il intervient dans le seul but d'éprouver l'habileté de l'apprenant à observer. Dès lors, affirme également I. 9 : « Tous les gestes que l'adulte posent devant les yeux de l'enfant rentrent déjà dans le processus de transmission ». Les mêmes remarques sont avancées par P. Erny dans l'étude sur *L'enfant et son milieu en Afrique Noire : Essai sur l'éducation traditionnelle* :

Dans le domaine de l'habileté, on peut résumer le rôle éducatif de l'adulte en disant qu'il vit et travaille devant les yeux des jeunes, et occasionnellement complète ce qui est ainsi transmis de manière informelle par une instruction donnée de préférence à l'aide de formules plus ou moins lapidaires. Dans beaucoup d'apprentissages la part verbalisée semble réduite. On montre tel objet, indiquant son nom et sa fonction, mais sans insister sur les explications proprement dites. Certaines langues font du verbe *apprendre* un synonyme du verbe *imiter*. (P. Erny, 1987 : 131)

L'observation sur la synonymie des verbes apprendre et imiter se vérifie dans la langue guin-mina. Les verbes « apprendre » et « imiter » se traduisent par la locution « *srɔ̃ nu* ». La locution « *srɔ̃ nu* » signifie aussi bien « imiter quelque chose » que « apprendre quelque chose ». Autrement dit, *srɔ̃* se traduira « apprendre » comme « imiter ». Le rapport synonymique montre qu'on apprend en observant et en agissant par imitation. L'imitation est donc la première qualité pédagogique de l'éducation. Celui qui apprend (*srɔ̃ nu*), imite (*srɔ̃ nu*), et celui qui imite, apprend. Dans ce sens, l'éducation guin-mina est un processus mimétique.

En effet, la *mimesis* est « la faculté de mettre en scène et de représenter des gestes et des rituels, ainsi que la faculté de s'identifier à des gestes et des rituels et de se les approprier » (C. Wulf, 1999 : 109). Elle traduit la capacité d'imitation, d'apprentissage et de réaction

dont l'humain est doté à sa naissance. De fait, l'imitation se conçoit comme une qualité innée de représenter et de s'identifier à des comportements sociaux qui se sont modélisés. À ce titre, l'enfant devra acquérir le savoir, en reprenant les comportements que son milieu lui signifie de multiples manières. Aussi, doit-on dire que le processus d'identification que j'ai appelé dans la première partie la formation du « moi social », se déroule nécessairement dans ce jeu mimétique (*nusrṣrṣ*). Autrement dit, non seulement l'enfant cherche à ressembler aux autres par l'imitation des aînés et même des semblables ; mais aussi, il reçoit des stimuli qui l'y poussent. Voilà pourquoi les adultes s'abstiennent d'actes, de comportements et de paroles inappropriés devant les enfants, de peur qu'ils ne les répètent. C'est ce que j'appelle l'imitation négative. Pour ce faire, on renvoie généralement les enfants dehors en leur demandant d'aller jouer avec leurs camarades dans le quartier. On peut aussi les envoyer pour une mission quelconque pourvue qu'ils aillent dehors. L'objectif est d'éviter qu'ils soient obligés d'assister à tout ce qui se passe dans la maison. C'est pour la même raison que les enfants dorment généralement dans la chambre de leur mère et non dans celle de leur père. Cette dernière est réservée pour la rencontre intime des parents. Même dans les familles nombreuses avec peu de chambres à coucher, il est rare que les enfants surprennent leurs parents en train d'avoir des rapports intimes ou même d'en douter.

Ainsi témoigne **I. 3** :

De même, il est impossible de savoir quand tes parents se rencontrent. Vous comprenez ce que je veux dire. [*Éclats de rires de tous*] Moi, en tant qu'aîné d'une grande fratrie, avec recul, je n'ai aucun souvenir d'un moment que je peux soupçonner. Pourtant, j'ai des frères et sœurs. Bref, il n'est pas permis de faire croire cela aux enfants. Nous, on n'y pensait même pas.

On peut donc déduire qu'il existe dans l'organisation familiale, un espace pour les adultes et un espace pour les enfants. Cette séparation est due à cette disposition à préserver les enfants des comportements et des propos jugés précoces à leur âge. De fait, ils savent qu'ils ne doivent pas écouter les conversations entre adultes, ni envahir leur espace. Cette exclusion apparente est une manière de les soustraire à d'éventuels stimuli négatifs ou contradictoires. Tout comme **I. 3**, **I. 9** insiste :

Comme parents, nous faisons beaucoup attention à ce que nos enfants voient et entendent. S'il arrive que par distraction ou par toute autre circonstance, un adulte tient des propos indécents ou pose un acte délictueux en présence des enfants, d'autres adultes lui rappellent que les enfants sont là. Par exemple, des propos ou des actes du sexe, sont proscrits devant eux.

Cette prévention est obsessionnelle dans la mesure où l'éducation guin-mina reconnaît à l'imitation, un principe pédagogique fondamental. « L'enfant est le modèle de l'imitation par excellence », affirme encore **I. 9** avant de poursuivre :

Cela est tout à fait remarquable quand on observe les bébés. Ils imitent la mère qui sourit. Ils soulèvent la main en voyant faire. Ils éprouvent du plaisir en répétant les gestes qu'ils voient faire autour d'eux et murmurent ce qui tombe dans leurs oreilles. Ainsi, s'explique l'interdiction de tenir des propos ou de poser des actes à caractère sexuel, y compris injurieux en public.

Il est important de souligner que cette retenue est déjà l'expression d'une exigence éthique fondamentale. Il faut s'abstenir d'exposer le processus cognitif des enfants aux paroles et comportements qui ne sont acceptables que dans l'espace des adultes.

À l'opposé de cette imitation négative dont il faut préserver celui que l'on éduque, il y a l'imitation positive. Elle consiste à suivre les adultes et à se conformer à l'image du groupe qu'ils renvoient. L'enfant apprend en voyant faire. Il suit l'adulte qui lui dit de faire ceci ou cela. C'est pour cette raison que les parents renvoient les enfants vers leurs aînés : « va voir ton grand frère » ; « montre ça à ta grande sœur » ; « suis ton grand frère » ; « va demander à ta grande sœur », sont des propos qu'on entend régulièrement dans les familles. L'importance de la place et du rôle des aînés fait dire à **I. 5** que « l'éducation de base est transmise par les aînés ».

En effet, les renvois réguliers des cadets à leurs aînés sollicitent l'exemplarité et la sollicitude de ceux-ci. Ils sont non seulement des relais pour les parents, mais plus encore, de vrais éducateurs pour leurs cadets. Lors de mon entretien chez **I. 15**, une scène surprenante s'est produite. Elle illustre cette remarque. À mon arrivée chez lui, un de ses petits-fils âgé de six ans, se tenait debout devant lui, lui-même étant assis sur un banc. Je pouvais l'entendre lui dire : « Tu ne vois pas que j'ai un invité qui arrive ? La dernière fois que tu m'as demandé cette chose, qu'est-ce que je t'ai dit ? Quitte ici ! Va voir ça avec ton grand-frère ». L'objet de ce bref échange entre le grand-père et son petit-fils m'est inconnu. Cependant, une fois que l'enfant s'est retiré et que j'ai pris place, il se retourne vers mon accompagnateur et moi en disant : « L'enfant-là ne veut pas être intelligent. Cela fait la troisième fois que je lui dis la même chose ». Cette séquence s'est alors invitée dans notre discussion. Pourquoi dit-il que « l'enfant n'est pas intelligent ou ne veut pas l'être ? ». La réponse a l'air d'être toute simple : « Parce que, [dit-il], cela fait la troisième fois que je lui donne la même réponse pour la même question ». Selon lui, il n'est pas possible que son petit-fils revienne encore une prochaine fois. Car, c'est déjà assez.



Pour comprendre le regret de **I. 15**, il faut reprendre en langue guin-mina la remarque qu'il se faisait sur son petit-fils : « *devi ya mu le nya nu o* » (l'enfant-là ne se fait pas intelligent). « Être intelligent » se traduit : « *anya nu* ». La locution verbale « *nya nu* » signifie littéralement : « savoir ». « Cet enfant ne veut pas être intelligent », peut également signifier « cet enfant ne veut pas savoir ». En effet, être intelligent, c'est savoir. Dans la pensée guin-mina, l'enfant intelligent est celui qui sait observer et imiter. Car, l'observation développe l'intuition et la réactivité. D. Westermann (1937 : 46) parle de cette attitude dans sa monographie « *Der Afrikaner heute und morgen* ». Pour lui, il s'agit d'un facteur culturel observé plus largement en Afrique : « On voit plutôt d'un mauvais œil les questions des plus jeunes aux anciens et l'on préfère qu'ils se contentent de ce qu'ils voient faire et entendre ». La remarque de D. Westermann tient dans le proverbe populaire guin-mina suivant : « *evi ke nya na nu a, ne wo mu si do nu me po nupo nea, ese na* » : « l'enfant qui est intelligent, quand on lui parle même la bouche pleine d'eau, il comprend ». Autrement dit, l'enfant intelligent, qui sait observer, n'a pas besoin d'être asséné de paroles pour comprendre. En revanche, il a besoin de développer son intuition par l'observation et son esprit créatif par l'imitation. Dès lors, on comprend mieux, l'agacement de **I. 15** qui semble se lasser de la non-réactivité de son petit-fils, de son manque d'habileté à voir pour faire. Ses questions à répétition ne sont pas de nature à rassurer le grand-père. Il est certain que la prochaine fois que ce petit-fils reviendra voir son grand-père pour le même problème, il sera sévèrement puni. C'est ce que semble indiquer clairement mon interlocuteur à la suite de la conversation dont voici un extrait :

— ***Pensez-vous qu'il retiendra cela une fois pour de bon ?***

— En tout cas, maintenant il sait qu'il n'a pas le choix.

— ***Pourquoi ?***

— Sinon, il saura qu'il est venu au monde.

— ***Vous pouvez expliquer ?***

— C'est simple « *ma kplæ nyoeḍe* » (je vais bien le corriger).

— ***Et pourquoi l'avez-vous renvoyé à son frère aîné ? Est-ce pour ne pas le punir devant nous ?***

— [En souriant] Pas tout à fait. Je voulais que son grand-frère lui montre une dernière fois et que lui le voit faire. C'est la seule chance que je peux encore lui donner sinon c'est le bâton. Chez les Blancs, on dit que le bâton n'éduque pas, mais chez nous, il éduque. Le corps et le cerveau sont liés. Cela a été toujours comme cela. Moi je suis un enseignant à la retraite. Quand j'enseignais, il y a eu un temps, des ONG (Organisation Non Gouvernementale) européennes nous ont fait la guerre. Elles ne voulaient pas que l'enseignant inflige des punitions corporelles, les traditionnelles fessées [rire]. Mais, ce sont les parents d'élèves eux-mêmes qui étaient les premiers contre cette interdiction. Pour revenir à la question posée, vous savez, les enfants apprennent plus rapidement auprès de leurs semblables. C'est la raison pour laquelle, je l'ai envoyé vers son frère, un peu plus âgé que lui.

Les insinuations telles que « il saura qu'il est venu au monde » et « je vais bien le corriger » font référence à ces châtiments corporels dont il parle. L'expression « *ma kplae nyoeqe* » est, en outre, très courante lorsqu' on veut parler des punitions corporelles à la maison. On y retrouve le verbe *kpla* (éduquer). Cela veut aussi dire que l'absence de réactivité du petit-fils qui s'observe dans ce manque de rétention répétitif, présage d'un mauvais pli et du refus implicite de se laisser éduquer. L'enfant qui ne sait pas voir pour agir et à qui on doit tout dire, montre à suffisance, soit qu'il a reçu une mauvaise éducation (*dzimakpla*), soit qu'il ne s'est pas convenablement laissé éduquer (*kplamase*). De fait, il doit être éduqué en prenant de bons plis, quitte à subir des châtiments.

La réponse à la dernière question « Et pourquoi l'avez-vous renvoyé à son frère aîné ? Est-ce pour ne pas le punir devant nous ? », est révélatrice, quant à elle, de l'importance de l'espace des semblables dans le processus éducatif. C'est un espace d'apprentissage et d'entraînement. Les aînés entraînent leurs cadets. Par la *mimesis*, l'enfant apprend à comprendre et à utiliser ses yeux pour observer, à affûter ses oreilles, à saisir et à réagir aux bons moments. Voilà pourquoi, en compagnie des adultes, il doit parler peu mais davantage, voir et écouter.

### La gestuelle

Les gestes ne sont pas de simples signes émotionnels. Ils constituent un véritable support communicationnel et culturel. Dans l'ouvrage de D. Morris sur *La généalogie des gestes, leur comparaison et leur expansion dans les sociétés européennes*, on découvre l'importance de ceux-ci dans la représentation, l'expression et la compréhension des comportements sociaux ainsi que dans leur transmission. De même, l'étude de B. Koechlin sur les Vezo du sud-ouest de Madagascar décrit la place de la gestuelle dans l'analyse de l'organisation sociale en Afrique<sup>93</sup>. Pour lui : « C'est dans le fond linguistique et le fond gestuel d'une communauté ou d'une ethnie, et non dans les formes seules qu'elle secrète, que l'on trouvera les traits culturels les plus fonctionnels qui autoriseront des études comparatives valables » (B. Koechlin 1975a : 3). Il convient d'en déduire que les gestes font entièrement partie de la vie sociale globale aussi bien matérielle et technique,

---

<sup>93</sup> On peut également se référer aux recherches bibliographiques de C. Baduel-Mathon sur le langage gestuel en Afrique occidentale dans *Le Journal de la société des Africanistes* (1971, tome 41, fascicule 2, pp. 203-249). Ces travaux sont unanimes sur l'importance du rôle de la gestuelle dans l'organisation sociale des sociétés africaines.

qu'intellectuelle et affective. Ils constituent aux côtés du langage oral et écrit, une forme de communication « apprise et transmise », suivant les termes de M. Mauss (1934).

Du fait de leur fonction de transmission, les gestes constitués essentiellement des mouvements corporels, accompagnent l'éducation. En effet, des gestes du maternage contribuent déjà à l'éducation du corps de l'enfant. Ils constituent des techniques qui s'apprennent. D'ailleurs, lorsqu'une jeune femme donne naissance pour la première fois, c'est soit sa belle-mère, soit sa propre mère ou une de ses tantes qui s'occupe de faire la toilette du nouveau-né pendant les premières semaines ou les premiers mois. Il est important qu'elle acquière les techniques gestuelles en voyant faire. Les gestes sont donc des mouvements directement liés au corps. Dans le même temps, certains gestes réfèrent à des significations culturelles. Ils sont au centre de l'ensemble des systèmes de transmission.

D'une culture à une autre, ces gestes du corps peuvent signifier des réalités différentes, voire contradictoires. Chaque culture possède un ensemble de comportements gestuels qui s'appuie sur le langage verbal ou se substitue à celui-ci dans sa fonction communicationnelle. Comme langage du corps, ils interviennent pour formaliser la parole ou la remplacer. Chez les guin-mina, deux catégories de gestes sont identifiables. Les premiers sont des gestes individuels divers et variés, quotidiens et non stéréotypés qui ne peuvent pas être objectivés. Les seconds sont de nature consciente et objectivables. Ceux-ci ont une valeur éducative. Ils constituent un savoir social et culturel qui conditionne le savoir-être social. C'est aussi ce que laisse entendre **I. 3** lorsqu'il affirme : « Il existe des gestes autorisés et ceux qui sont interdits. Par exemple, parler en gesticulant est une attitude formellement interdite à l'enfant, lorsqu'il s'adresse à l'adulte. Il ne doit pas parler en faisant des gestes, notamment avec la main ». On comprend qu'accompagner la parole d'un geste de la main en présence de l'adulte, est un manque de respect envers celui-ci. Or, ce geste est fréquent dans d'autres cultures et possède une signification différente. Selon D. Zahan (1963 : 25-28) :

Les Bambara accompagnent leurs discours de gestes des mains [...] Elles (mains) suivent de près les intonations de la voix, les affirmations, les interrogations et les exclamations. Défenses et désirs passent par elles, comme si porté par le bout des doigts le verbe devenait plus efficace. Attacher les mains d'un homme, c'est amoindrir sa parole.

Chez les Bambara, les gestes sont indispensables à la parole. Ils la représentent, la crédibilisent et la rendent vivante. Chez les Guin-Mina, ils ne sont pas tolérés. Car, gesticuler en parlant est un signe manifeste d'une mauvaise éducation.

De même, Calame-Griaule (1965 : 72) rapporte que chez les Dogon : « Celui qui est capable de parler sans faire de gestes passe pour être intelligent ; son cerveau fonctionne sans avoir besoin d'aide de l'extérieur ». Dans ce cas, les gestes sont des expressions extérieures qui favorisent la parole, quand elle a de la peine à sortir ou que le cerveau a du mal à formuler les idées. À l'enfant guin-mina, ce geste est interdit. En revanche, il doit se tenir droit et ne surtout pas regarder son interlocuteur dans les yeux. Comme souligne **I. 3** : « Regarder un supérieur dans les yeux en parlant est un geste de défiance. L'enfant qui le fait est mal éduqué. Celui qui est éduqué ne regarde jamais les parents dans les yeux, quand ceux-ci lui parlent et inversement. D'habitude, il a la tête baissée et écoute respectueusement ». De fait, les langages gestuels diffèrent d'un milieu culturel à un autre. Ils interviennent dans l'éducation comme attitudes à acquérir. **I. 3** ajoute : « Même la manière de marcher indique de quelle maison l'on sort ». Les postures corporelles et gestuelles sont des exigences normatives aux comportements sociaux, même si, la plupart se transmet de façon mimétique.

Ainsi, parmi les moyens éducatifs en milieu guin-mina, les gestes, notamment, l'expression du regard, sont très scrutés. Les propos ci-dessous de **I. 9** le confirment :

Les moyens dont on dispose pour éduquer, c'est l'oralité bien sûre. Mais cette oralité n'est pas répétitive comme on dit dans la pédagogie occidentale que c'est la répétition qui éduque. Le patriarche qui éduque parle peu. Il parle en paraboles, en proverbes, dans les dictons, par des comportements, par des gestes symboliques, plutôt que de remplir des tonnes de papiers par le verbiage. Chez nous, on parle aussi à partir du regard. Le Guin-Mina a cette particularité de parler peu et préfère communiquer par les gestes, surtout par le regard. Chez nous, on dit que le regard éduque. Il y a le regard doux, le regard tendre et le regard grave. Il suffit de voir le regard grave de ton père qui te défigure pour savoir que ce que tu fais est contraire à la normale, qu'il n'est pas content. Le Guin aime plutôt donner l'exemple, lui-même le patriarche, à travers son comportement, t'indique déjà ce qu'il faut faire. Moi, je me rappelle que mon papa de son vivant à la maison, dès qu'il y a un visiteur qui apparaît, il vous fait des signes d'yeux et puis vous disparaissent. Après avoir fini de manger, pour ranger la table, la manière dont il vous regarde, vous savez qu'il a fini, à la rigueur il fait un bruit de fourchette, et vous savez qu'il a fini. Les moyens, c'est aussi d'être modèle soi-même, parce que l'enfant apprend aussi à partir de ce qu'il voit à la maison. La première personne qui symbolise le respect c'est le parent. Il ne doit pas faire ce qu'il interdit lui-même. Ce ne sont pas des règles écrites qu'on transmet, puisque l'écriture est venue après, et en milieu guin-mina, il n'est pas dit qu'on puisse écrire ces règles, c'est par les actes, les gestes surtout l'expérience du regard sur laquelle j'insiste une fois encore. Dès que le papa te regarde avec les yeux, qu'il te dévisage, tu sais ce qu'il veut dire. Il a des regards d'appréciation et de censure.

Les parents font des reproches à leurs enfants plus avec les gestes qu'avec la parole. Ce qui rend populaire l'expression : « yeux voient yeux », en référence à leur regard réprobateur. Finalement, les gestes structurent les habitudes autour desquelles, les gens se communiquent et se reconnaissent. Il suffit qu'un parent lorgne son enfant pour que

celui-ci comprenne qu'il n'a pas sa place là où les adultes sont en train de parler. Autrement dit, les gestes donnent du sens à ce qui se fait, se dit ou se tait. En effet, celui qui perçoit un geste le comprend et adapte son comportement. Lorsqu'un enfant ne veut pas partager son repas avec un autre, sa mère le lui retire simplement des mains puis commence à le manger elle-même, jusqu'à ce que cet enfant se décide de partager. Sans rien dire, mais par ce geste, elle lui signifie qu'il a plus d'intérêt à partager et à donner qu'à être égocentrique. Comme l'affirme **I. 5** : « Tout le monde doit mettre sa main à la pâte ; et très tôt, on t'apprend à partager ».

Dans cette même idée, un enfant doit refuser tout présent que lui tend un étranger tant qu'un adulte ne l'y autorise. Si le don lui est fait en présence des parents, il attendra le discret regard de leur consentement avant d'accepter. Il ne prend pas l'objet si le geste d'approbation n'est pas réalisé. En revanche, en absence des parents, s'il le prend, quel que soit la nature du don, il doit le ramener à la maison pour avoir leur autorisation avant de s'en approprier. De même, l'enfant n'a pas le droit de quémander de la nourriture auprès d'un tiers au risque d'être réprimandé. Il y a une règle qui dit que « l'enfant ne doit pas demander » (*devi mu bi na nu o*). L'enfant qui a la mauvaise habitude de tendre la main vers celui qui mange ou de fixer son regard sur l'assiette de celui-ci, est mal éduqué. Par ces règles, on lui apprend la modération de ses envies. La maîtrise vis-à-vis du don ou de la chose d'autrui, quel que soit le désir qu'il peut susciter, est la preuve d'une bonne éducation. Il s'agit de véritables exigences de l'éducation quotidienne. Ainsi se comprend la déclaration suivante de **I. 5** : « Ne touche pas à ce qui ne t'appartient pas est une règle d'or que les parents nous répètent jour et nuit ; règle que moi-même, j'ai transmise à mes enfants ».

En plus de sa valeur pédagogique, la gestuelle est également un critère de différenciation du genre. Certains gestes sont exclusivement féminins, tandis que d'autres sont masculins. Il existe une idée féminisante de la gestuelle par la main qui accompagne le parler. Aussi reproche-t-on souvent aux jeunes garçons de parler en gesticulant comme des filles. Par exemple, mettre les deux mains à la hanche en se tenant debout, est une posture féminine. Selon **I. 14** : « Se tenir la hanche par les deux mains, est clairement une posture palabreuse et féminine ». Dans l'imaginaire social *guin-mina*, la femme ne peut s'abstenir de palabres. Elle règle ses problèmes par la palabre. Tandis que les garçons sont enclins à former les poings, les filles se tiennent la hanche par leurs mains. Ainsi, disent-elles l'une à l'autre par cette posture, qu'elles sont prêtes à en découdre.

En outre, l'idée de la gestuelle genrée, avec sa part d'imaginaire, traverse diverses cultures. D'après Calame-Griaule, (1965 : 72), les femmes dogon, à la différence des hommes, « [...] ne peuvent jamais parler sans faire de nombreux signes de la main ». On retrouve la même caractéristique chez les femmes guin-mina. Celles-ci utilisent abondamment les gestes de la main quand elles parlent. Aussi, pour I. 14 : « Quand un garçon reproduit abondamment ces gestes de main, cela interpelle les parents qui doivent y veiller et intervenir pour que celui-ci les corrige au plus vite ». Le garçon qui se féminise par sa gestuelle ou sa posture corporelle est vite repéré. Il en est de même pour la fille qui se masculinise.

### L'habitude

Les expressions corporelles ou gestuelles ne sont pas anodines. Elles sont également à l'origine de bonnes habitudes en tant que finalité de l'éducation. Ces habitudes acquises sont identifiables dans les trois dimensions du savoir : le savoir-être, le savoir-vivre et le savoir-faire. Le savoir-être identifie au groupe social (*dumevinyinyi* = l'appartenance au groupe social). Le savoir-vivre implique l'adaptation aux normes du groupe, ses us et coutumes, ses symboles, ses codes et surtout la maîtrise de soi. Enfin, le savoir-faire requiert de l'habileté à comprendre, de l'intelligence pratique, de la sagacité. Ainsi, se déterminer *guinvi* (enfant guin-mina) renvoie à une manière d'être, de vivre et à la sagacité. Dans la mentalité guin-mina, le *guinvi* est différent des autres par sa manière d'être. En outre, il considère cette appartenance comme un privilège. Très tôt, dans son éducation, il est placé dans une opposition identitaire vis-à-vis des ethnies voisines. Il grandit avec l'idée d'être, comme c'est dit dans le langage guin-mina, celui qui a le visage éclairé (*ɲkumekəko*) ; c'est-à-dire qu'il a les bonnes manières pour vivre en société.

De fait, il est plus facile aux enfants guin-mina de se considérer bien élevés ou bien éduqués, en opposition avec des gens d'autres ethnies, supposément considérées comme dépourvus de bonnes manières. Ces derniers sont même appelés *gbegãdzito* (gens de la brousse). Des propos faisant référence à cette conscience de soi sont courants : « *ɲu ke wole wɔ si gbe gbegãdzito nene o ?* » (Qu'est-ce que tu fais comme des gens de la brousse ?) ; « *kɔ kɔpetɔ ya la* » (« regarde ce villageois »). Ces deux termes *kɔpetɔ* (habitant du village ou le villageois) et *gbegãdzito* sont péjoratifs dans le langage guin-mina. Tout comportement ou acte inapproprié, même le mode vestimentaire qu'un parent peut reprocher à son enfant, il le rattache à ce déterminisme *kɔpetɔ*. « *Kɔpetɔ be ɲke*

*wodo wã ?* » (Qu'est-ce que tu portes comme un villageois ?). Ce regard porté sur les autres, place l'enfant guin-mina dans une altérité que je qualifie, sans prétention morale, discourtoise. Ce dernier développe une altérité basée sur un rapport de supériorité supposée que, d'ailleurs, les ethnies voisines et celles de l'intérieur du pays considèrent comme méprisable.

Qu'est-ce qui explique une telle conscience de soi idéalisée qu'on entend souvent dans l'expression « *Ewo guinvi ye le wo nu wã ?* » (C'est toi enfant guin qui agit ainsi ?). Deux arguments se dégagent dans les différents entretiens réalisés. Le premier argument est historique. En raison de leur positionnement sur le littoral, ils ont eu des contacts précoces avec les marchands européens. De plus, ils auront été les premiers à accéder à l'école occidentale qui consacre une vision émancipatrice de l'homme<sup>94</sup>. L'aphorisme « *nunya tsi aputa* » (l'intelligence ou le savoir se trouve sur la Côte), traduit cet imaginaire exaltant du savoir occidental. Ainsi, cette exaltation renforce la conscience de ce peuple qui se pense plus évolué que les autres, convaincu de sa plus grande clairvoyance, de la certitude de ses mœurs et de son expérience de modernité à travers sa rencontre précoce avec l'occident. Voici les propos de I. 9 à ce sujet :

En réalité, quand on parle des Guin-Mina, du fait de l'histoire, et c'est la même chose avec tous les peuples qui ont accès à la mer, ils ont eu le premier contact avec les Blancs, pas forcément en bien ou en mal, on a quand même obtenu de ce premier contact, un choc culturel, qui a quelque chose de positif, quoi qu'on dise. Par exemple, on apprend que les Allemands ont mis dix-huit ans pour pacifier tout le Togo, mais pas autant au sud où ont eu lieu des premiers contacts, puisque les premiers voyages étaient des voyages maritimes. Les populations côtières avaient eu contact avec quelque chose qu'on peut qualifier de la lumière qui éclaire le chemin de leur existence. Les Guin-Mina ont eu, quoi qu'on dise, ce privilège. Si ce n'est pas qu'on raconte que les Blancs sont venus nous dire que ce que nous faisons est mauvais, nous aussi nous avons une éducation. Le Guin-Mina a cette éducation stricte et rigoureuse, parfois rigoriste aussi, parce qu'il y a des choses qu'on ne tolère pas, que nos parents ne pouvaient pas tolérer. Ce rigorisme qui nous est naturel coïncidait avec la rigueur de la culture occidentale telle qu'elle est arrivée chez nous, notamment à l'époque allemande. Même lorsque l'école s'est généralisée dans tout le pays, les enfants Guin-Mina étaient censés être les meilleurs par rapport à ceux qui n'avaient pas eu ce contact occidental et n'avaient pas bénéficié de cet atout.

Cet imaginaire construit sur la rencontre côtière avec le monde occidental, renforce le sentiment de supériorité. On le ressent dans l'aphorisme suivant : « *Ewo guinvi ye le wo nu wã ?* ». Celui-ci s'exprimant sous la forme d'une interrogation, prend ainsi le sens d'une

---

<sup>94</sup> Il convient de rappeler que les ancêtres *Gã* communiquaient avec les Européens sur la Côte de l'Or dès le xv<sup>e</sup> siècle. En outre, le premier togolais qui est parti étudier en Europe fut Lathévi Awoku en 1734, suivi par son fils Akueté Georges Lawson en 1791. La première école précoloniale sur le modèle occidental est créée vers 1842 à Aného par ce dernier. Enfin, les premières écoles coloniales débutèrent sur la Côte avec les missions chrétiennes européennes.

grave mise en cause des comportements inhabituels. Il signifie que le comportement réprouvé est contraire aux principes de la bonne éducation.

Le second argument de la conscience de soi idéalisée est culturel. C'est par la rigueur du comportement et la clairvoyance dans les actes que les ancêtres ont su développer une culture éducative distinguée. En effet, l'essence de l'éducation guin-mina se situe dans son exigence éthique. Les habitudes acquises doivent transparaître dans les comportements actuels. Ainsi poursuit **I. 9** :

Les révélateurs de l'éducation sont d'abord les comportements de l'enfant lui-même, son attitude à accepter les remarques. On remarque cela dans les milieux scolaires. On lit à travers le comportement de l'enfant, l'attitude à accepter les remarques. Il y a des enfants, quand on leur fait des remarques, ils ne sont pas d'accord et le manifestent à travers des mines désapprobatrices qui montrent qu'ils ne sont pas d'accord avec la remarque qui leur est faite. Le bon enfant, l'éduqué, c'est celui qui sait présenter des excuses, après avoir commis un mauvais acte, il sait demander pardon ; il ne boude pas ; même si les remarques ne sont pas justifiées. Il peut, à la rigueur, en toute politesse, aller vers un aîné et lui expliquer les motifs de son acte jugé déplacé. L'enfant éduqué salue plus d'une fois par jour. Parce qu'à la maison, il en a l'habitude. Il peut dormir avec ses parents dans la même chambre, mais le matin, après avoir accompli toutes ses tâches, il doit aller saluer les parents. Il ne peut pas voir une personne plus âgée que lui et la dépasser dans la rue. Il faut toujours saluer.

Il convient d'en déduire qu'on attend beaucoup du comportement de l'enfant. Ici, s'aperçoit le facteur culturel qui sous-tend la nécessité de l'acquisition de bonnes habitudes. C'est la preuve d'une bonne éducation. Car, l'enfant est le miroir de toute la famille. Il doit restituer les bonnes habitudes collectives qui traversent les générations. Voilà pourquoi, renchérit **I. 8** : « L'enfant doit démontrer qu'il ne sort pas de la brousse (*gbegãdzivi*) ; mais de la maison (*axuevi*) ».

Le contraste entre les deux termes *gbegãdzivi* (enfant de la brousse) et *axuevi* (enfant de la maison) traduit, une fois encore, la différence essentielle qui est établie. Le premier (*gbegãdzivi*) renvoie à un état d'absence de bonnes habitudes. Le second (*axuevi*) est l'image de l'homme éduqué. De plus, les familles s'attachent à leur honneur. Celui qui porte leur nom ne doit pas tenir des comportements qui jettent l'opprobre sur elles. Ce principe fondamental s'entend aussi dans l'aphorisme qui interpelle l'enfant dont le comportement est déficient : « *ato le axue ya me adosi nu wã ?* » (Tu sors de cette maison (famille) et tu poses un tel acte ?) L'enfant qui porte le patronyme d'une lignée princière sait qu'il ne peut pas se comporter à sa propre guise. Cette exigence est essentielle, d'autant que l'on doit toujours agir en fonction de cette conscience de peuple royal. À ce titre, le peuple guin-mina se considère comme un peuple socialement au-dessus du lot par



son éducation, en contraste aux peuples de l'intérieur. Le témoignage de **I. 3** corrobore cette perception :

Moi, j'ai vécu au milieu d'un peuple, ce qu'on ne peut pas demander à un adulte, le petit enfant peut te demander ça. Un enfant qui te demande « *wo fɔ̃ a ?* » (Comment tu vas ?) et te tend la main, ce n'est pas normal. Ça ne se fait pas chez nous. L'enfant ne peut pas s'adresser n'importe comment à un adulte. Vous trouverez également cette rigueur dans l'éducation chez les *Aɣlɔ̃* qui sont aussi un peuple côtier. Sur la Côte, il y a de la bonne éducation. Quand par exemple, un *gbegãdzivi*, est resté auprès d'un Guin-Mina, il a une fierté parce qu'il possède une culture différente des autres. Sa manière de se comporter est aussi différente, à cause de la rigueur de notre éducation.

En milieu guin-mina, il n'est pas possible dans les codes du savoir-vivre, que le cadet demande à l'aîné « comment il va ? ». Il n'est pas non plus possible que le premier tende la main au second comme geste de salutation. C'est l'aîné qui tend la main, c'est seulement lui qui dit « *wo fɔ̃ a ?* » (Comment tu vas ?) et enchaîne avec, « *etɔwo de ?* » (Et ton père ?). En outre, comme l'indique **I. 9** :

Se serrer la main, n'est pas une habitude guin-mina. On salue en s'inclinant ou en se prosternant devant l'adulte. Surtout, il y a des formules toutes faites pour diverses circonstances de salutation. Car, il existe des salutations de courtoisie, des salutations d'usage et des salutations familiales. Cependant, en règle générale, c'est toujours la politesse, le respect de l'autre qui codifie les salutations en milieu guin-mina. Et bien évidemment, un enfant ne peut pas demander à l'adulte « *wo fɔ̃ a ?* » et lui tendre la main. C'est une différence essentielle entre la culture watchi et la culture guin-mina. Cela fait partie des règles du langage guin-mina qui s'accompagne toujours de la subtilité. Ainsi, au lieu de dire à l'adulte « *wo fɔ̃ a ?* », ce qui est un langage impoli ; l'enfant peut juste lui demander « *Papa wo dɔ̃ nyoedea ?* » (Papa est-ce que tu as bien dormi ?) ou « *dɔ̃ ekea* » (est-ce que tu t'es bien réveillé ?). C'est seulement après ces formules que l'adulte s'il le veut, peut lui tendre la main.

Il appartient à l'adulte de se préoccuper de la santé de l'enfant. Son statut d'infériorité et de dépendance demande qu'on s'occupe de lui et non le contraire. En adressant à l'adulte « *wo fɔ̃ a ?* » traduit le renversement de la hiérarchie. Or, la hiérarchie est une véritable institution qui s'exprime aussi bien dans les bons usages de bienséance<sup>95</sup>.

L'enfant qui rentre de l'école, par exemple, va d'abord saluer toutes les personnes adultes de la maison. Le jour suivant, il recommence ainsi que les jours d'après. Personne ne le lui commande. Il sait qu'il doit le faire. Saluer, n'est donc pas un acte anodin. Il est le premier indicateur d'une bonne éducation et de politesse au regard de l'étranger. **I. 15**

---

<sup>95</sup> Chez les voisins watchi, un enfant peut demander à une personne âgée : « *wo fɔ̃ a* » ? Aux yeux des Guin-Mina, cette attitude est extravagante et manque de bon sens. Des enseignants d'ethnie guin-mina, exerçant en milieu watchi, témoignent du choc ressenti, lorsque les élèves de ce milieu culturel les saluent en leur disant « *wo fɔ̃ a ?* ».

raconte qu'il a eu son premier emploi en tant que coursier dans une société après avoir simplement salué un inconnu sur la route :

L'homme était de l'autre côté de la route ; moi, j'ai traversé la route pour aller le saluer. Je ne le connaissais pas. Je l'ai juste salué comme on nous l'a appris. J'en ai l'habitude : — bonjour papa ; il m'a répondu : — *mon fils ça va ?* ; il m'a fixé un temps puis il enchaîne : — *tu es très poli, qui est ton père ?* Je lui ai répondu ; puis il me demanda : — *tu fais quoi dans la vie ?* — Je viens d'avoir mon certificat. — *Ah c'est vrai ? Tu veux travailler dans mon atelier ?* Et c'est comme cela que j'ai eu mon travail. Chez nous, la salutation est une source de bénédiction. Elle ouvre la porte du bonheur.

En effet, l'enfant qui salue est apprécié par tous. Il fait honneur à ses parents. En retour, il est respecté et adoubé. Il devient aussi un modèle chez les pairs. Son comportement est cité en exemple dans d'autres familles du quartier.

Lors de l'entretien avec **I. 10**, il s'est produit une scène intéressante. Son petit-fils rentre de l'école, nous étions dans son salon en train de parler. L'enfant d'une dizaine d'année, vient nous saluer poliment. Une fois qu'il s'est retiré, le vieillard me demande :

— Vous pensez qu'il vous a bien salué ?

— « Oui », ai-je naturellement répondu.

Alors, il reprend :

— Non ! Ce n'est pas le cas.

— Comment vous a-t-il appelé ?

— Monsieur.

— Voilà le manquement. Normalement, il doit vous nommer de la même manière que moi, du moment où, il vous trouve avec moi. Même sans savoir qui vous êtes, vous êtes mes invités, alors vous êtes semblables à moi. C'est la bonne éducation.

Somme toute, la recherche de bonnes habitudes est fondamentale dans l'éducation. Aristote disait à ce sujet : « L'éducation permet de renforcer les bonnes tendances ; car on ne peut plus grand chose contre un « état habituel », une fois qu'il est enraciné dans le sujet » (*Éthique* : II, 6,1107a). L'éducation domestique s'efforce de conférer aux enfants des habitudes jugées bonnes qui les différencient des autres. On attend de l'enfant d'être vertueux dans ce sens aristotélicien, c'est-à-dire avoir des habitudes louables (*Éthique* : I, 1103b). Les bons gestes, la maîtrise de soi, la révérence aux anciens sont des habitudes acquises qui paraissent allant de soi, mais dont la finalité est de structurer le mode de vie propre au groupe social.

### 3. Les usages artistiques du corps

#### Patrimoine folklorique et artisanal

Le folklore, marqué par l'usage des tam-tams accompagnant diverses formes de danses, est un moment d'expression culturelle et artistique. En effet, la danse, de façon générale, est un art vivant qui sollicite la vivacité du corps. Elle met en mouvement tous les membres du corps. En dansant ou en mimant des gestes qui rythment ces danses folkloriques, les jeunes enfants apprennent, en même temps, à maîtriser leur corps et à l'entraîner dans l'émotion populaire. À ce titre, les danses guin-mina peuvent être classées en deux catégories : les danses dites populaires (*dzidzohũwo*) et les danses rituelles (*kɔtahũwo*).

Les danses populaires interviennent à l'occasion des réjouissances (mariage, anniversaire, funérailles). C'est ce que signifie l'appellation *dzidzohũwo* composée de deux termes : *dzidzɔ* signifie joie ou réjouissance ; *hũwo* désigne les tam-tams. Voici quelques-unes des danses populaires<sup>96</sup> :

— *Agbadja* nécessite une grande maîtrise de codes gestuels et corporels, sollicitant notamment les membres supérieurs du corps. On observe un rythme graduel, alternant les membres supérieurs et inférieurs. Alternativement les deux pieds sont soulevés pour ensuite tamponner le sol. Quant aux deux bras, ils sont positionnés presque à la hauteur des deux épaules dans un mouvement de va et vient vers l'avant et l'arrière avec une forte sollicitation des deux épaules. Au son des tam-tams et en faveur de la fièvre populaire, les danseurs rivalisent de gestuelles et d'entrain dans une ambiance de liesse.

— *Adjogbo* est également une danse très gestuelle et dont les gestes ont aussi un caractère rituel.

— *Agele* est une danse réservée aux hommes en raison de longues échasses aux pieds indispensables à son exécution.

— *Djokoto* est encore appelé tam-tam du roi. Quand il est joué, quelles que soient les circonstances, le roi rentre sur la scène et danse à son tour.

Les danses rituelles *kɔtahũwo* sont généralement claniques. Ces danses ne peuvent pas être classées strictement comme ludiques. Leur première fonction est rituelle. Elles sont exécutées à des périodes ou des occasions déterminées. Néanmoins, ce n'est pas sans

---

<sup>96</sup> Voir davantage K. Kadanga, « Le patrimoine folklorique et artistique guin à l'épreuve du temps » in N. L. Gayibor, *Le tricentenaire d'Aného et du pays guin*, vol. 2., pp. 457-767.

éprouver du plaisir que même les plus jeunes s'y adonnent. Ces danses s'exécutent lors des cérémonies culturelles de *epe-ekpe*, la célébration du nouvel-an guin-mina, rappelant aussi la longue marche d'exode des ancêtres. C'est le cas de la danse *ekpā* du clan *la*. Celle-ci accompagne les grandes cérémonies de ce clan. La danse *adifo* est exécutée en honneur de la divinité *hèbiéso*<sup>97</sup> lors de la sortie du couvent des jeunes filles initiées à cette divinité. Les initiés du culte *koku* tout en dansant se taillent le corps avec le couteau sans se blesser.

Outre leur fonction culturelle et cultuelle, les tam-tams et leurs danses ont des résonances émotionnelles et artistiques, au travers desquelles, la sensibilité du corps est exprimée. C'est à juste titre que R. Somé, (2017 : 19-20) considère que « L'art africain peut être défini comme un espace de production d'émotion et de signification ou plus exactement comme un cadre de production de sens par le sensible ». Qu'il s'agisse de production plastique, graphique, littéraire et musicale, c'est l'homme entier corps et esprit qui transmet quelque chose de sa personnalité, en tant qu'individu et communauté. Aussi peut-on déduire avec P. G. N'Diaye (1980 : 60) :

Les objets artistiques, des plus utilitaires aux plus élevés, définissent les relations entre les individus visuels, la nature et les dieux. L'art et l'unité rythmique relient l'homme au monde visible et invisible, à la nature extérieure et intérieure. Il est un instrument pédagogique chargé de transmettre le savoir par les ancêtres, de génération en génération.

En effet, chez les Guin-Mina, l'art est à la fois utilitaire et symbolique. L'aspect utilitaire s'exprime par sa présence dans les cérémonies rituelles et religieuses. L'aspect symbolique est son inscription dans la vie quotidienne au travers des événements rythmant la vie sociale, et, aussi, dans la production d'une pluralité d'objets usuels qui nécessite un savoir-faire. Le patrimoine folklorique offre un espace éducatif par sa qualité d'intégration sociale et de révélateur d'identité culturelle. L'enfant devient lui-même porteur d'un héritage culturel et ancestral, transmetteur de valeurs sociales et religieuses.

Au même titre que le patrimoine folklorique, la familiarité avec la production artisanale qui se plie aux règles d'un savoir-faire ancestral, renforce l'habileté artistique de l'enfant. Cette familiarité constitue, elle-même, un moyen pédagogique chargé de transmettre directement un savoir favorisant une culture matérielle. En milieu guin-mina, la peinture, la forge, la sculpture, la poterie, le tissage et la maçonnerie ancestrale sont, entre autres, des savoirs artisanaux :

---

<sup>97</sup> *Hèbiéso* est le dieu du tonnerre et de la foudre.

— La forge est un art familial qui se transmet généralement de père en fils. Le forgeron appelé *zogbedè* produit à partir du métal, divers outils de la vie courante (houe, coupe-coupe, couteau, hameçons), armures (épées, lances,), des ornements (couvre-chef, chapeau en bronze, clochettes). Il a également un certain savoir médicinal contre les inflammations dues à la morsure de la dent humaine.

— La sculpture ou *atikpakpa* est un art travaillé sur du bois comme l'indique l'étymologie du mot. *Ati* veut dire le bois et *kpakpa* (le fait de tailler). La sculpture artisanale peut prendre des formes suivantes : gravures ou pyrogravures, masques, statues et statuettes, des tam-tams. Des objets usuels aux objets cérémoniels, l'artiste exerce son art dans le grand respect de la nature, des dieux et des normes sociales.

— La poterie ou *ezememe* est essentiellement dédiée aux femmes. Elles utilisent comme matériau, la terre glaise battue pour fabriquer de nombreux produits à usage domestique : les marmites, les jarres et des assiettes. Ces femmes sont généralement très douées d'une habileté manuelle.

— Le tissage est une activité cordonnée par les femmes et les hommes. Les premières font le filage et la teinture du coton. Les seconds tissent pour produire des pagnes traditionnels appelés *kente*. Ce type de pagne est très prestigieux et demande la patience et un savoir-faire artistique.

— La maçonnerie traditionnelle utilise la terre glaise pétrie dans la construction des maisons. Elle demande également un savoir-faire artistique.

— La peinture concerne essentiellement aux bas-reliefs pour décorer les murs des palais royaux et des temples dédiés aux cultes des divinités (Holas, 1976 : 163-164).

En plus d'être le lieu de l'expression du savoir empirique, l'art est un savoir religieux, en ce qu'il sert de pont entre le monde visible et l'invisible. Les objets d'art artisanaux sont une création à laquelle, l'homme transmet quelque chose de son héritage culturel ou identitaire. Ils sont souvent réalisés à partir de matériaux familiers, tirés de la nature environnante. Les artisans recourent à des connaissances et techniques ancestrales qui conservent la mémoire du groupe. De même, les objets fabriqués servent d'abord à répondre aux besoins de la vie quotidienne. J'en conclus avec J. Kawada (1998 : 173) que ceux qui détiennent un tel savoir « relie de manière très prosaïque la nature et la société ». Ils témoignent ainsi, de façon empirique, du rapport harmonieux de l'homme à la nature, comme vision éducative qui transparaît dans l'éducation domestique. À ce titre, il convient de se rappeler le propos de I. 9 antérieurement cité : « [...] cette éducation est basée sur le respect de tout ce qui nous entoure. Le milieu naturel est très important

jusqu'aux animaux domestiques. [...] Il y a déjà la culture de l'environnement du milieu à travers l'éducation de maison ».

### Les jeux divers et la sociabilité

Je désigne par jeux divers, l'ensemble des jeux auxquels s'adonnent spontanément les enfants. Il s'agit des jeux spécifiquement enfantins dans le sens qu'ils sont généralement organisés par eux. Il est vrai que certains de ces jeux sont pratiqués par quelques jeunes adultes. Par exemple, il est difficile de déterminer un âge précis pour les amateurs du jeu *ampe*<sup>98</sup>. En réalité, il n'est pas étonnant de voir de jeunes adultes jouer à *ampe*. C'est un jeu très entraînant et très féminin. Il sollicite le corps, notamment, les membres inférieurs et supérieurs. Il en est de même pour le jeu de la corde (*kapopo*). Il y a aussi *adito* (awalé) qui en plus du geste manuel, fait appel à la structure mentale par la réflexion, la stratégie et le calcul. Enfin, je note le jeu de cache-cache (*bebe-lube*) très affectionné par les enfants.

Le jeu de cache-cache (*bebe-lube*) est particulièrement intéressant à analyser pour deux raisons. D'abord, il s'agit d'un jeu transculturel, en ce sens qu'il est pratiqué par de nombreux groupes d'enfants à travers l'Afrique. Les enfants éprouvent intensément du plaisir à s'adonner à *bebe-lube*. Selon C. Assaba, c'est par ce jeu de cachoterie que les grands adolescents du pays yoruba, « parviennent à cerner leur anatomie grâce aux contacts, en apparence fortuits, mais, en réalité, recherchés et voulus ». En effet, à cause du tabou qui entoure régulièrement les questions sexuelles, ces enfants trouvent dans cette activité ludique, la possibilité de créer un espace libre et caché où ils s'essayent d'apprécier leur corps. Même si l'objectif principal du jeu n'est pas de donner une licence sexuelle aux enfants, il demeure que la stratégie de la cachoterie s'y prête. En ce qui concerne le pays guin-mina, l'observation de C. Assaba, est valable. En outre, on constate que les parents sont moins regardants pour les plus petits dont ils ne soupçonnent aucun comportement illicite que pour les adolescents.

La seconde raison pour laquelle, il paraît important d'insister sur ce jeu, est son caractère non genré. En effet, les enfants peuvent jouer ensemble indépendamment de leur sexe jusqu'à l'âge de quatre et cinq ans. À ces âges, ils s'amusent au jeu de « papa et maman ». Ils imitent et miment les rôles sociaux dévolus à chaque sexe de l'espace familial sous le regard amusé des adultes. Ils apprennent ainsi la différenciation du sexe et de sa fonction sociale. La petite fille joue le rôle de la mère. Le petit garçon fait le père.

---

<sup>98</sup> Voir Image 5, p. 112.

Ces rôles ne sont jamais intervertis même s'ils interviennent dans le cadre du jeu d'enfant. Ainsi, il n'est donc pas faux, suivant l'analyse de C. Assaba, au sujet des Yoruba du Bénin, que ce jeu de différenciation de sexe est un prélude à l'éducation sexuelle. Celle-ci se poursuivra progressivement avec la séparation des chambres des filles et des garçons, à l'aube de la maturité sexuelle.

À partir de six et neuf ans où dans le système scolaire, l'enfant entre dans le primaire, les groupes de jeux deviennent généralement plus différenciés et genrés. Les garçons se mettent ensemble. Ils préféreront jouer au jeu de billes où ils s'initient à être adroits. Les filles, entre elles, s'adonneront au jeu d'*ampe* ou de *kapopo*. Dès lors, le jeu *bebe-lube* demeure l'un des rares moments ludiques où les deux sexes se rencontrent plus facilement. Les parents ne leur refuseront pas d'aller à la rencontre des garçons ; mais ils ne baisseront pas non plus la garde pour éviter que les enfants s'amuse précocement au jeu du sexe.

Au regard de l'expression corporelle et vivante du jeu en pays guin-mina, il convient d'observer que les jeux ne se rapportent pas à la manipulation des jouets. Aussi, est-il indispensable de mettre l'activité ludique dans son contexte fonctionnel pour en déceler le sens. En jouant par le corps, comme premier outil du jeu, l'enfant s'initie par le corps, aux aptitudes physiques et intellectuelles dont il a besoin. Le jeu est un moment spécifique d'apprentissage<sup>99</sup> comme observe M. Griaule (1938 : 27) auprès des enfants dogon : « Par les jeux, l'enfant dogon, se prépare à sa manière pour la lutte qui l'attend. Il procède lui-même à sa propre éducation et il ne néglige aucune des institutions, des sentiments, des pratiques devant lesquelles, il se trouvera plus tard ». Les jeux sont un entraînement vers le devoir qui attend l'enfant lorsqu'il devient adulte. Chez les Guin-Mina, la qualité fonctionnelle et sociabilisatrice du jeu est aussi expérientielle. L'enfant s'amuse tout en acquérant, au travers des jeux variés, des qualités de la vie sociale dont l'ouverture, la vivacité, l'habileté, la dextérité et la créativité.

De fait, les jeux sont des moments privilégiés de familiarisation avec les autres enfants. En outre, ils constituent des lieux d'observation des parents pour déceler des problèmes de santé physique ou mentale de leurs enfants. Car, l'enfant qui ne joue pas avec ses camarades, montre des signes suffisants d'un mal-être physique ou psychologique. En effet, affirme **I. 6** :

---

<sup>99</sup> On peut aussi se référer aux études : *Jeux dogon* de M. Griaule (1938) ; *L'Enfant saharien à travers ses jeux* de P. Bellin ; *L'enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga* de M. T. Centner ; *Jeux et jouets de l'Ouest africain* de C. Beart.

Un enfant ne refuse pas de jouer. C'est le propre de l'enfant d'éprouver du plaisir en jouant, surtout en extérieur avec d'autres enfants. Lorsqu'il dit non au jeu, il faut entendre qu'il ne va pas bien. C'est qu'il est malade et qu'il ne veut pas le dire ou qu'il n'est pas bien dans sa tête.

Aussi, les jeux participent-ils au bien-être de l'enfant. Ils révèlent son caractère et son tempérament, ses talents et ses défauts.

### Le travail et la solidarité

Tout comme la danse et les jeux demandent un mouvement collectif, le travail doit susciter une adhésion solidaire que résume l'aphorisme populaire suivant : « Tout le monde doit mettre la main à la pâte ». La pâte préparée avec la farine du maïs est l'aliment de base dans les familles guin-mina. Elle s'accompagne de diverses sauces de légumes et du poisson fumé ou frais. Préparée pour tous et partagée par tous, personne ne doit être laissée de côté. Souvent, plusieurs personnes peuvent partager ce repas autour de la même assiette, chacun se servant des doigts de la main droite pour bien savourer le délicieux repas. Comme le dit **I. 1** : « La pâte se mange avec la main et non avec la fourchette qui est un instrument importé. Il faut sentir les doigts brûlés pour mieux l'apprécier ».

Il est vrai que l'aphorisme — « Tout le monde doit mettre la main à la pâte » —, construit autour de la notion de solidarité, renvoie littéralement au manger. Cependant, derrière ce sens littéral, s'exprime l'importance de la participation de tous aux tâches diverses qui incombent à la famille et à la collectivité. Tous, la main à la pâte, revient alors à signifier le devoir de solidarité et la participation de tous aux tâches collectives. Il n'est donc pas étonnant que le sens du travail et celui de la solidarité soient liés. Car, on attend de l'enfant que l'on éduque, non pas de montrer qu'il est excellent, mais qu'il est capable de donner le meilleur de lui-même pour sa famille et pour la collectivité. Autrement dit, on attend de l'enfant qu'il soit au service du bien commun.

La recherche du bien commun s'entend dans l'éducation comme une obligation morale. Cette finalité couvre le champ de toutes les tâches ménagères confiées aux enfants dans les maisons et qu'ils se partagent à tour de rôle : balayer la cour de la maison<sup>100</sup> et les dans pièces ; laver la vaisselle ; préparer les lampadaires pour la nuit ; aller chercher de l'eau à la fontaine<sup>101</sup>. Ce sont entre autres tâches multiples qu'accomplissent les enfants.

---

<sup>100</sup> Voir Image 6, p. 149.

<sup>101</sup> Voir Image 7, p. 150.





**Image 6** « Fillette de 3 ans s'exerce au balayage de la cour de maison » (Anfoin, Avril 2021).



**Image 7** « *Enfant de 8 ans portant un sceau d'eau en revenant de la fontaine* »  
(Agbodrafo, Avril 2021).

L'enfant est entraîné à se servir de ses mains pour partager les divers travaux, y compris les activités professionnelles qu'exercent les parents. Quand l'enfant ne peut pas encore mettre sa main à la pâte, sa présence auprès des parents le plonge dans l'univers du travail quotidien. Sur le dos de sa mère, même sous le chaud soleil battant, il est continuellement au contact du travail. Dans la mesure où, il peut être porté partout, l'enfant participe par les sens de la vue et de l'ouïe, aux tâches journalières de sa mère et de ses aînés. Parfois, il trouve son repos en étant blotti dans le pagne qui le retient au dos de sa mère ou de ses sœurs. Il est porté pour aller à la fontaine d'eau, pour cuisiner, pour aller faire les courses au marché. Il grandit en même temps dans la conscience du labeur familial et de la nécessité du travail. « *Edo ye nyi ame* » (c'est le travail qui fait l'homme) dit-on encore en pays guin-mina. Aussi, c'est de façon naturelle, qu'en grandissant, l'enfant cherchera à

mettre sa main à la pâte. Que ce soit à la pêche, au champ ou au marché, dès qu'il est en mesure de se débrouiller, il est prêt à aider dans les activités socio-économiques. Son rapport au travail manuel, est un entraînement à la vie et à la solidarité familiale. Le jeune garçon qui accompagne son père à la pêche<sup>102</sup>, participe également à son métier. L'enfant, en accompagnant ses parents au champ<sup>103</sup>, apprend auprès d'eux, comment et à quel moment planter les tubercules et les céréales, notamment le maïs. Il apprendra à apprécier l'alternance des saisons sèches et pluvieuses, indispensables pour les bonnes récoltes.



**Image 8** « *Enfant de 12 ans, s'exerçant à l'activité de piroguier* » (Agbodrafo, Avril 2021).

De même, les jeunes filles sont sollicitées à aider leur mère sur les places des marchés et à la cuisine. En effet, dès l'âge de six ans, la petite fille aide à la préparation des repas. Elle

---

<sup>102</sup> Voir Image 8, p. 151.

<sup>103</sup> Voir Image 9, p.152.

connaît tous les condiments nécessaires pour la cuisine. Elle apprend à se servir du matériel culinaire pour écraser les épices. Elle peut jouer à la « petite maman » en portant au dos un cadet, en l'initiant à la marche, s'amuser avec lui et veiller sur lui. Quelques années plus tard, entre dix et douze ans, sous le contrôle de sa mère, elle peut débiter un mini commerce pour elle-même et apprendre à épargner de l'argent<sup>104</sup>. Son épargne lui servira à s'acheter de nouvelles chaussures et de se faire coudre de nouveaux habits aux moments de grandes fêtes. Le jeune garçon, même s'il est aussi concerné par les activités susmentionnées, il est moins sollicité à la cuisine. En effet, dans la culture guin-mina, la tenue de la maison et de la cuisine incombe davantage au sexe féminin. On ne cessera pas de répéter à la jeune fille que tenir la maison et savoir préparer ne s'apprennent pas à l'école, mais à la maison. En revanche les garçons accompagnent les hommes à la pêche, au champ et à la chasse. Comme la fille, il aura sa mini activité personnelle et pourra gagner de l'argent pour lui-même.



**Image 9** « Une maman travaillant au champ avec son petit garçon de 5 ans » (Anfoin, Avril 2021).

---

<sup>104</sup> Voir Image 10, p. 153.



**Image 10** « Femme commerçante portant son enfant au dos, accompagnée de sa fille aînée de 9 ans qui s'initie à l'activité de sa mère » (Aného, Avril 2021).



**Image 11** « Petite fille de 9 ans en train d'écraser des épices pour la préparation du repas de famille » (Agbodrafo, avril 2021).



**Image 12** « Garçon de 10 ans préparant le feu pour la cuisine » (Agbodrafo, Avril 2021).

La répartition genrée des tâches est culturelle en pays guin-mina. Il convient de ne pas l'interpréter par le prisme des discours très occidentalisés sur le genre, au risque de mal comprendre ce système d'organisation sociale, marqué par la répartition naturelle des forces et des rôles. Les garçons sont plus sollicités, en compagnie de leur père, pour des travaux plus physiques et plus extérieurs, tels que la pêche, la chasse, la forge. Les filles apprennent davantage auprès de leur mère. Leurs activités sont censées moins physiques et tournées vers l'intérieur : la cuisine, le commerce, la poterie sont, entre autres, les activités sur lesquelles on insiste. Il existe une différence de nature fondamentale entre les deux sexes. Celle-ci se déploie aussi bien dans la force physique que dans les attitudes acquises. L'indifférenciation du genre, dans la représentation guin-mina de l'homme et de la femme, est contre nature et contre culturelle.

Il est aussi intéressant d'entendre quelques réponses d'interlocuteurs guin-mina sur la différenciation du genre dans l'éducation. Ce sont des réponses généralement très courtes et



souvent formulées de façon proverbiale. À la question : pourquoi est-il nécessaire de traiter différemment les filles et les garçons ? **I. 3** répond d'abord par ce proverbe : « « *nyɔnu mu dɔ na ava didɔ o* » (la femme n'urine pas à la manière de l'homme). Il poursuit ensuite : « *xixea be dodo ye* » (c'est l'ordonnancement de la nature). Toutefois, pour dissiper toute ambiguïté discriminatoire à l'endroit du genre féminin, il complète son propos en ces termes :

Dire ça, ne veut pas dire que l'homme doit dominer la femme, même si dans certains faits, on le voit. Mais, tout comme la femme, lui aussi ne peut pas uriner à la manière de la femme. Vous savez même si par mimétisme, un petit garçon s'accroupit pour uriner, on lui dira de se lever et de se mettre debout sur ses deux pieds avant d'uriner. Moi, plutôt que de dire que le proverbe donne le droit à l'homme de dominer sa femme, je dirai plutôt qu'il nous enseigne que chacun a sa place ; ce qu'il peut faire et surtout ses limites. C'est ainsi que nous sommes faits. Si vous me dites qu'il n'y a pas de différence physique et de comportement entre la femme et l'homme, c'est qu'il n'y a pas du tout de différence dans le monde créé. Les choses sautent aux yeux ; il n'y a pas à faire semblant.

C'est donc en premier lieu, la conscience des limites naturelles entre l'homme et la femme qui explique le proverbe. Les deux sexes ne sont pas dotés des mêmes pouvoirs. Face à l'un, l'autre a ses limites et inversement. Ainsi, l'affirmation des différences objectives et sociales, s'aligne sur un ordre naturel, un ordonnancement cosmique (*xixe*) ; la totalité dans laquelle chaque partie est valorisée.

L'insertion dans la communauté socio-économique commence dès que l'enfant est capable de comprendre, de parler, de compter et d'utiliser ses membres pour le travail. Les adultes savent qu'il est en apprentissage et lui témoigne de la bienveillance. Lorsqu'il se trompera dans les comptes, ils lui restitueront le trop-perçu ou l'aideront à recommencer le calcul. Il sera sans cesse encouragé. Il acquerra au fur et à mesure la conscience que le travail est non seulement nécessaire à son propre bien-être ; mais aussi, un devoir de solidarité envers sa famille et la collectivité. Par sa participation précoce au travail, l'enfant est amené à apprécier sa place dans l'organisation socio-économique.

Cependant, il convient de séparer la formation à la vie sociale par le travail des cas extrêmes où certains enfants sont obligés de travailler très tôt pour pouvoir vivre. Ces enfants consentent à faire de petites activités généralement pour payer leur scolarité. J'ai rencontré en 2020 à Paris, une femme d'une trentaine d'année qui m'a raconté sa propre expérience :

Lorsque j'avais neuf ans, mon père ne s'occupait plus de mes petits frères et moi. Nous étions cinq. Comme aînée, je devais aider notre mère grâce au commerce. Au retour de l'école, j'allais chercher du poisson frais que je devrais frire pour ensuite aller le vendre sur la place du marché. Dès fois, je passais de maison en maison. Parfois, c'est auprès

d'autres vendeuses, que j'allais récupérer divers produits pour les revendre. Une partie du bénéfice servait à payer ma scolarité et l'autre aux besoins de la famille. Cependant, malgré cette expérience très difficile et éprouvante, je me réjouis aujourd'hui. Parce que ça m'a aidé dans mon éducation personnelle. Car, si je n'ai pas été amenée par la force des choses à savoir me débrouiller de la sorte, je ne serais peut-être pas aussi épanouie ici aujourd'hui. Je me suis toujours battue et c'est grâce au sens du travail que j'ai acquis très tôt.

En général, ces genres d'activités qui s'organisent dans le cadre familial, n'autorisent pas à considérer les enfants comme des travailleurs précoces. Car, même si, ces activités participent à la production familiale, elles sont avant tout destinées à leur éducation. L'intégration socio-économique éduque à la responsabilité personnelle et collective. L'enfant apprend que le travail individuel est important, mais que celui-ci ne le dispense pas de ses droits et devoirs envers sa famille et la collectivité. Tout en tirant vers le haut ses potentialités personnelles, on est conscient de la construction de l'édifice commun. Le trait d'union entre ce processus de la construction du soi par le travail personnel et la gestion du commun, est la solidarité. C'est cette solidarité que C. Assaba, (2000 : 52) appelle « la communauté des spécificités », c'est-à-dire celle qui n'est pas la confusion ou l'indifférenciation des actions. En d'autres termes, la solidarité n'exclue pas la différenciation. Elle n'encourage pas non plus l'exclusivité des spécificités. Voilà pourquoi, ni la paresse, ni l'égoïsme ne peuvent être tolérés au détriment de la rigueur du travail.

L'intolérance de la paresse et la rigueur dans le travail, sont d'ailleurs clairement exprimé dans l'aphorisme suivant : « *evi ke be ye ma wo do oa, muduna nu o* » (l'enfant qui ne veut pas travailler, ne mange pas). Il ne s'agit pas d'un simple discours dissuasif destiné aux enfants paresseux. Au contraire, il est l'expression d'une expérience réelle. L'enfant qui refuse des tâches domestiques ou de se joindre aux parents dans leurs activités, est privé de nourriture dans la vie réelle. Il mangera lorsqu'il se décidera à travailler. S'il s'entête, il ne mangera pas. Sous ses yeux, sa part de nourriture sera distribuée aux autres qui auront travaillé. Il n'aura de choix que de se raviser. Qu'il pleure ou qu'il crie, il n'aura pas gain de cause. Contre la paresse, l'éducation domestique promeut l'émulation par tous les moyens. Autant, elle sanctionne sévèrement l'enfant paresseux, autant elle encourage et soutient celui qui est motivé. **I. 5** déclare à ce propos :

Il faut réprimer la paresse et montrer la valeur du travail ; car l'enfant paresseux, c'est souvent celui qui introduit les mauvaises herbes dans la famille. De la paresse, naît l'envie. Envieux, il devient vite jaloux des autres. Il ne veut rien faire mais n'accepte pas que les autres soient différents de lui. Avec un enfant paresseux, il vaut mieux, très tôt, être intraitable pour ne pas le laisser prendre cette mauvaise habitude ; car tout est



question d'habitude que l'enfant acquiert progressivement. Le pire, c'est vraiment la paresse qui conduit aussi au vol que nos ancêtres répugnent par-dessus tout. Vous ne verrez aucune famille sérieuse tolérer les mauvaises habitudes. C'est la responsabilité de l'éducation de la maison.

Il faut donc permettre aux enfants d'avoir de bonnes habitudes à l'égard du travail pour leur éviter le piège de la paresse. En effet, gagner sa vie à la sueur de son front, n'est pas anecdotique. Il s'agit d'une véritable conscience culturelle qui fait du travail, la voie d'accès au caractère distingué qu'entend imprimer le groupe social à tous ses membres. En ce sens, l'aphorisme « *edo ye nyi ame* » (c'est le travail qui fait l'homme), est le miroir dans lequel l'homme éduqué et distingué se reconnaît.

## CHAPITRE 5

### LA PAROLE

L'étymologie latine du mot enfant « *infans* » signifie le non-parlant. Or, l'homme est le sujet parlant. S'il cesse de parler, il meurt. Voilà pourquoi, pour annoncer le décès d'une personne, le Guin-Mina utilise la formule « *amea mio nu* » (la personne a fermé sa bouche). De fait, la parole est la preuve ontologique de l'existence de l'homme. L'apprentissage de cette parole manifeste l'exigence des règles fondamentales de sociabilité. L'enfant entre dans le monde par le langage corporel ; mais il y acquiert la maturité d'homme distingué par la maîtrise du discours, de ses codes socialement approuvés. Selon le langage populaire, l'enfant éduqué, c'est celui qui sait tourner sa langue ; c'est-à-dire celui qui sait parler. Dès lors, tout comme il y a une intelligence corporelle qui se déploie dans l'ensemble de la culture gestuelle, sensorielle, mimique, ludique et artistique qui est décrit dans le chapitre précédent, il y a également une intelligence de la parole. Ainsi, ce chapitre examine :

- les pratiques éducatives et leurs significations sociales en rapport avec la centralité de la parole et ses diverses interprétations dans les rapports sociaux ;
- la nature et la signification des usages de la parole à travers l'articulation entre le langage et la pensée dans le développement intellectuel de l'enfant ;
- la pratique symbolique de la parole et sa signification existentielle ainsi que sa capacité à imprimer à l'enfant une connaissance à la fois intuitive, par une pédagogie qui fait appel aux sens et dialectique, par la pédagogie de la réflexion et de la mémoire.

#### 1. L'importance de la voix (*egbe*)

##### Corrélation de la voix (*egbe*) et de la parole (*enya*)

Émettrice de son, la voix (*egbe*) est aussi l'organe de la parole (*enya*). L'une et l'autre sont interdépendantes bien que leurs fonctions soient distinctes. La voix transporte la parole. Cependant, il appartient à cette dernière de lui donner corps. La voix qui console est formalisée par la parole bienveillante. De même, la parole qui blesse est portée par la voix blessante. Chez les guin-mina, la relation entre la voix et la parole n'est pas qu'organique. Elle est aussi symbolique. La parole se loge dans le ventre (*enya le dome*) et

la voix est située dans la bouche (*nume gbe*). Tout comme l'aliment que l'on consomme doit d'abord passer par la bouche pour être digeste dans le ventre, la parole qui sort du ventre doit être affinée dans la bouche et portée par la voix. Voilà pourquoi, la sagesse populaire dit qu'il faut bien tourner sa langue (*ade*) dans la bouche avant de parler. La conscience que la parole est lourde, signifie son intériorité ; c'est-à-dire son inaccessibilité immédiate et la subtilité dont on a besoin pour la sortir. « *Enya le dome* » (la parole est dans le ventre) traduit alors le caractère caché et secret de la parole qu'il faut faire sortir par la voix ; d'où l'importance de la voix (*egbe*). Celle-ci est dotée du caractère fonctionnel, par ses nuances, son timbre et ses infléchissements.

L'étude ethnolinguistique, *La voix* de J. Kawada sur les Mosi du Burkina Faso, montre suffisamment cette centralité de l'expression phonique par l'usage de la voix. J'observe les mêmes caractéristiques chez les Guin-Mina sur les trois points suivants : Le premier point fait apparaître la voix comme un évènement. Dès le premier chapitre « Voix qui commande, voix qui s'amuse », J. Kawada (1998 : 11) observe que l'émission de la voix revêt un caractère d'évènement. Or, du latin classique « *evere* » qui signifie « sortir », « avoir un résultat », « se produire », la nature de l'évènement est qu'il surgit pour produire un effet. Celui-ci est matérialisé par la parole. La parole est alors l'effet produit par la voix. La voix représente ici une semence.

Chez les Guin-Mina, la locution verbale « *do gbe* » (semer la voix) qui traduit génériquement « saluer », manifeste ingénieusement cette idée de semence. Le verbe « *do* » dans cette locution signifie « semer » et « *egbe* » qui par élision devient *gbe*, la « voix ». La semence est appelée à disparaître pour produire des fruits. La voix semée s'éclipse comme l'évènement. Le fruit qui en sort, est le sentiment de bien-être que la salutation apporte au récepteur. À ce titre, il y a un passage du Nouveau Testament de la Bible qui exprime significativement une telle réalité. Lorsque dans le chapitre premier de l'évangile de Luc, Marie, la mère de Jésus, salua sa cousine Élisabeth, il est écrit que l'enfant qu'Élisabeth portait a tressailli de joie en elle. La traduction guin de cette séquence est particulièrement intéressante : « *Ke mu se apo gbedonamea devia tchi kpo ku djidjœ le me nye* ». La version guin-mina se traduit ainsi : « Lorsque, la semence de ta voix est venue en moi, l'enfant a sauté de joie en moi ». C'est la voix qui est semée et qui apporte un tel sentiment extraordinaire qu'exprime Élisabeth, la cousine de Marie. Quand je salue, je sème ma voix en l'autre pour lui apporter un sentiment positif. Dans la journée les gens se disent « *ɲdi* » pour se saluer. C'est l'équivalent sémantique du bonjour français, du *Guten Tag* allemand ou du *Good Morning* anglais. « *Ddi* » renvoie à la réalité du jour. On

sème la semence du jour pour que celui-ci soit bon et agréable. De même, pour le soir, « *ɲdɔ* » (équivalent du bonsoir), renvoie à la tombée de la nuit pour qu'elle soit bonne elle aussi.

Lorsque s'ouvre la bouche, la voix devient le phénomène primordial de mon corps et de ma pensée. « Le langage est avant tout vocal et c'est en s'effaçant, la voix, le souffle du langage, que l'écriture a pu se fixer dans l'espace et s'approprier la continuité » écrit Kawada (*Ibid.*). La voix sert à nommer et la parole à fixer l'énoncé. Ainsi, « L'essence même de la voix est de disparaître sans laisser de trace à l'instant précis où elle cesse d'être émise. » ajoute-t-il. Lorsqu'une personne parle, c'est d'abord la voix que l'on entend. C'est elle qui est mise en acte dans la parole. La voix est semée, la parole est récoltée. Tout comme la semence est appelée à disparaître pour produire des fruits, la voix semée s'éclipse comme l'évènement.

Le deuxième point d'observation est la polyvalence relationnelle de la voix. La voix qui est émise, tout en produisant des effets divers, est aussi un phénomène qui me relie à un univers social également divers. « Bien que phénomène issu de mon propre corps, ma voix devient, dès qu'elle a franchi le seuil de ma bouche, une propriété commune qu'il me faut partager avec autrui » (*Ibid.*). La manière de s'adresser aux uns et aux autres, diffère par la tonalité de la voix. Dans la voix, s'opère aussi l'identification et la différenciation sociale. On ne s'adresse pas aux divinités de la même manière qu'aux rois, ni à un parent, ni à un ami, ni à un défunt. La voix est toujours personnalisée. Elle renferme les sentiments et les impressions que je déploie en raison de l'espace, du temps et du récepteur. De même, la voix qui commande, n'est pas celle qui s'amuse, ni celle qui interroge, moins encore celle qui désapprouve ou exprime une colère. Elle est objectivée, liée à son objet, à l'effet qu'il produit consciemment ou inconsciemment.

C'est ainsi que dans la culture guin-mina, la voix du roi est rare. Celui-ci ne parle pas à haute voix lorsqu'il s'adresse à ses sujets. Le roi s'impose par sa présence physique ou par sa présence symbolique à travers le sceptre royale (*atikplɔ*). Sa voix est portée par le porteur du sceptre (*atikplɔtɔ*) qui est son émissaire. En présence du roi, sa voix est relayée par l'interprète. Celui-ci est chargé non seulement de répéter la parole du roi, mais de l'explicitier, d'en révéler la signification et les implications. Il n'est pas dans un rôle mécanique. Il ajuste, stylise et transmet la voix du roi. La voix du roi est basse et grave ; celle de l'interprète est haute et aiguë, dit-on dans la sagesse populaire.

Le roi s'adresse aussi à sa population par l'intermédiaire de la voix du gongonneur (*gadɔtɔ*). Celui-ci, sillonnant le village et d'une voix haute et aiguë, adresse le message du

roi aux habitants ; soit pour convoquer, soit pour exprimer un vœu. Il est aussi l'annonciateur des nouvelles tristes et heureuses. Quand il y a un décès dans le village, il appartient au roi de l'annoncer à tous en premier. La fonction du *gaḍoto* est particulièrement attendue. La voix du roi se transforme et s'amplifie dans celle du *gaḍoto*. Celui-ci porte une voix ; mais il n'est pas cette voix comme le dit l'aphorisme : « *gaḍoto be ye to munyi de o* » (le gongonneur dit que lui, il n'y est pour rien du message qu'il transmet). Autrement dit, le messenger n'est comptable en aucune manière du message qu'il porte. Il est seulement dans son rôle de substitution. Ce rôle de substitution est marqué par la tonalité de sa voix ainsi que par les contenus introductifs et conclusifs de tous les messages transmis.

En effet, le gongonneur commence toujours par : « *agooo na dua ! Tɔgbe bubuto be ma tona mi be...* ». « *Agoo* » est une expression qu'on peut traduire ici par « excuse » ; ajouté à « *ne dua* », se traduit « excuse au pays ». Mais, en réalité, le mot « *agoo* » exprime l'avertissement dans le sens de signalement d'une présence, une demande d'écoute ou d'attention. Par exemple, quand quelqu'un pénètre dans une maison, il dit aussitôt « *agoo le axome* » (« excuse dans la maison ») pour avertir de sa présence sinon il est intrusif. Ce signalement est compris comme une demande de permission pour avancer plus loin dans la concession. Si personne ne répond, il reste au seuil du portail. Il peut, toutefois, continuer à avancer, mais n'arrêtera pas de dire « *agoo* ». Il ne doit pas se laisser surprendre sans que ses hôtes n'entendent sa demande de permission et lui répondent « *ame ne va* » (que la personne vienne !).

Dans le même sens, toute parole publique est précédée par cette expression phonique « *agoo* ». Elle est une marque symbolique de politesse à l'endroit des récepteurs et l'expression de la non-intrusivité de l'émetteur. Celui-ci demande la permission et l'attention de ses auditeurs pour faire entendre sa voix. Il ne la prend pas parce qu'il occupe, de fait ou de droit, une position ascendante. Attention, il ne s'agit pas de faire taire les bruits pour qu'il puisse parler comme on peut le voir à l'occasion des meetings politiques où l'effervescence et les vacarmes des foules étouffent les discours, perturbant les prises de parole. Dire « *agoo na mi* » que je traduis tant bien que mal par « excuse à vous », est une véritable expression culturelle qui s'acquiert dès l'enfance, puisque nul n'entre dans une concession qui n'est pas la sienne sans dire « *agoo* ». Ce fait culturel est aussi répandu dans toute la partie méridionale du Togo et au-delà. Les *Akposso* dans la région des plateaux, disent « *ago ka mi* » ; tandis que les Ifè de la même région disent « *ago fu nɛ* ». Les Ewe et les Watchi ont aussi ce même usage du terme « *agoo* ».

Dès lors, la voix d'autrui, quelle qu'elle soit, peut être intrusive et donc non autorisée. Il faut d'abord la faire accepter. La voix du roi portée par le gongonneur ne déroge pas à la règle. Même si elle émane du roi, elle doit être symboliquement autorisée par les « sujets » ; d'où l'importance de cette interpellation « *agoo na dua* » (« excuse au pays ») ou « *agoo na mi* » (« excuse à vous »). La suite de la parole introductive du messenger montre aussi qu'il ne s'agit pas de sa propre voix, mais celle du roi : « *Tɔgbe bubuto be mato na mi be...* » (Sa majesté m'a chargé de vous dire...). Par cette parole, la voix basse du roi s'évanouit dans celle du messenger qui l'élève au plus haut pour qu'elle atteigne toutes les oreilles du pays. À la fin de son message, le messenger ajoute sa petite phrase magique qui amuse beaucoup les enfants : « *gaɖoto be ye to mu nyi de o loo* » (le messenger dit qu'il n'y est pour rien). En effet, il n'a fait que porter par sa voix haute, celle basse du roi. Il clame son innocence quelle que soit la teneur du message qu'il porte. De son côté, le public la lui reconnaît. Le roi est le seul responsable de ce que son messenger raconte dans la forme et dans le fond.

Le troisième point de l'analyse de J. Kawada qui rejoint mon observation, concerne l'ordonnancement de l'émission de la voix à des codes sociaux. Chez les Mosi, rapporte-t-il, le sujet qui veut s'adresser au roi doit s'assurer de la bienveillance d'un intermédiaire, personnalité judicieusement choisie. Il se prosterne devant le souverain et parle de façon à peine audible. Le protecteur transmet alors à l'entourage et aux conseillers du roi, abrité derrière les yeux et les oreilles de ces doubles et triples intermédiaires, les paroles qui lui ont été adressées (J. Kawada, 1998 : 13). La règle est claire. Lorsqu'un membre de la communauté veut s'adresser au roi, il ne peut pas le faire de vive voix.

Un proverbe guin-mina très populaire traduit cette pratique culturelle par ces termes : « *egbe blèwu ye xɔ nu le fiɔ si* » (c'est la voix calme ou modérée qui obtient du roi). On peut encore traduire par : « c'est une voix douce qui séduit le roi ». Dans le cadre de mon travail de terrain, j'ai moi-même rencontré un roi du pays guin-mina. Jamais, je n'ai eu à lui adresser directement la parole. Même si nous sommes tous les deux locuteurs de la même langue, ma voix est toujours portée par celle de l'intermédiaire qui l'ajuste et l'entoure de révérence. De même, si le roi ouvre sa bouche, c'est pour dire à l'intermédiaire de me dire sa parole. Ainsi, la voix qui s'adresse au roi est une voix empreinte d'humilité et de vénération. Comme le fait observer J. Kawada, c'est aussi la voix qui sait flatter (*Ibid.* : 17). C'est la voix de la modération, la voix de la sagesse et de la parole juste qui s'apprend et s'acquiert dans le vécu quotidien aux côtés des aînés, des personnes d'expériences.

## « *Egbe blèwu* » ou la métaphore de la voix du sage

L'éducation attend du futur adulte, la modération des sens ou de la maîtrise de soi. À cela, s'ajoutent la justesse de la parole et la sagesse qu'elle requiert. Fréquemment, les anciens martèlent le proverbe « *egbe blèwu ye xɔ nu le fiɔ si* » (C'est une voix douce qui séduit le roi) à l'endroit des plus jeunes. Avoir une voix modérée (*egbe blèwu*) est une attitude de respect, de la maturité humaine et de sociabilité. L'enfant qui s'adresse à un adulte est censé y aller avec cette voix respectueuse, calme et posée. En conflit avec son père, sa mère lui rappellera aimablement : « *egbe blèwu ye xɔ nu le fiɔ si* ». Il doit s'humilier devant son père pour espérer être en harmonie avec celui-ci. Au-delà de cette exigence de l'humilité vis-à-vis de son père, il apprend la valeur bienfaisante de l'humilité. Il lui sera aussi demandé de changer de voix, lorsque celle-ci ne correspondra pas à son statut d'inférieur.

Autant la parole peut être blessante, autant la voix peut l'être. Et si le préjudice est porté sur la personne d'un aîné, c'est le signe que le fautif est mal éduqué. Voilà pourquoi, pour s'adresser à une personne qui lui est supérieure, l'enfant doit commencer par présenter des excuses en disant : « *mude kuku* » (littéralement, je demande pardon). Il répètera cette demande, après avoir fini de parler. Car, comme l'explique I. 3 : « L'enfant est par nature, celui qui ne sait pas parler<sup>105</sup> ou mieux, celui qui apprend à parler. Il n'a pas encore tous les codes du langage. Sans le vouloir, sa parole pourrait offenser. Les excuses même sans offense apparente, le protègent contre les maladresses propres à sa nature ». De même, lorsqu'une personne s'emporte et hausse la voix dans une assemblée, d'autres personnes lui disent « *gbe blewu ! gbe blèwu !* » (doucement ! doucement !). Ses mots sont souvent accompagnés d'un geste de la main qui lui signifie de se calmer ou de modérer sa parole. Les expressions phoniques et leurs intonations véhiculent des sens avant même que ceux-ci ne prennent forme dans la parole. Dès lors, la maîtrise de la voix et de la parole caractérise une bonne éducation. Voilà pourquoi, comme je l'ai déjà signifié dans l'introduction de ce chapitre, l'enfant éduqué doit savoir tourner sa langue ; c'est-à-dire qu'il doit savoir parler. En effet, la parole s'apprend, dit-on en pays guin-mina. La gestion des crises et l'exercice de la médiation sont portés par la voix des oncles maternels et celle des tantes paternelles, réputée par sa justesse et sa modération. Dans les moments de crises, on observe que celle-ci a beaucoup plus de poids que celle des parents géniteurs.

---

<sup>105</sup> On retrouve dans ce propos, l'étymologie latine *infans* précédemment évoquée qui signifie le « non-parlant ».

Dans l'analyse J. Kawada, l'intonation de la voix a également une caractéristique spécifique qui échappe à la fixation entière par écrit. Il existe des tonalités intranscriptibles. C'est un aspect lié à l'émission de la voix qui peut être considéré comme universel à toutes les cultures, affirme J. Kawada. Car, au-delà des spécificités locales, il est possible de trouver une part de l'universalité de l'homme (J. Kawada, 1998 : 17). Cependant, en Afrique sub-saharienne où la majorité des langues sont des langues à tons, l'intonation occupe une place essentielle dans la signification des mots. Certains traits distinctifs grâce aux différences tonales, participent à la reconnaissance du sens des mots. Même si chaque langue parlée n'échappe pas à l'intonation, la courbe de l'intonation n'a pas les mêmes fonctions d'une langue à une autre. Dans les langues à ton d'Afrique, les hauteurs de voix, émettant les sons des voyelles et des consonnes, engendrent des significations différentes. En revanche, l'intonation des langues à accent, comme le français, n'ont pas de fonction distinctive. Dans ces langues africaines, les possibilités multiples de combinaison de tons renforcent le rôle de la voix. Ainsi, décrit J. Kawada, (1998 : 16) :

Dans la société mosi, le registre de la voix est étendu, ce qui implique une grande richesse d'intonations. En outre, l'émission d'une voix assortie d'intervalles et d'un rythme bien déterminé, dont les chants de travail ou de danse des femmes constituent les meilleurs exemples, est souvent utilisée par ceux qui sont opprimés pour épancher leurs véritables sentiments ou exprimer leurs plaintes (bon nombre de ces chants féminins sont d'ailleurs des chants allusifs, qui recèlent le mécontentement ou la rancune de celles qui les entonnent, et dont les paroles laissent une large place à l'improvisation). La détermination du tempo tient au fait que la voix s'extériorise en fonction des mouvements du corps, inhérents au travail ou à la danse. De plus, la structure fixe des intervalles et du rythme est une condition importante pour que l'instrument vocal puisse délivrer avec aisance des paroles improvisées. Les sentiments profonds ou les plaintes qui ne peuvent être énoncés avec la voix de tous les jours deviennent en revanche faciles à exprimer lorsqu'ils se travestissent en un « chant » aux formes déterminées. Il existe d'ailleurs une règle selon laquelle, personne ne peut, dans les circonstances de la vie quotidienne, faire de reproches à propos des frustrations ou des critiques émises par le biais des chants qu'il ou elle aurait entendu.

Les locuteurs des langues à tons comme le *gêgbe* (langue guin-mina) savent reconnaître à l'oreille, les effets que produisent les sons phoniques. En raison de leur hauteur, de leur intensité, de leur durée et de leur timbre, ceux-ci traduisent des sentiments et des pensées. Ils produisent un objet. La voix câlinante de la mère à l'adresse de son petit enfant lui procure un sommeil apaisant. La voix furieuse d'une épouse abusée peut susciter la révolte ; celle contrariée d'un père, le doute. Toute émission phonique est génératrice d'effet. De fait, l'intonation de la voix ne signifie pas uniquement le rapport de l'émetteur au récepteur. Elle signifie aussi ce qui est dit et l'effet généré. De façon directe ou indirecte, le récepteur est sensible au son de la voix. Ce son révèle l'intériorité de la parole dite. Car,



les paroles disent beaucoup, mais la voix ou le ton en disent davantage, dit-on encore en milieu guin-mina.

En effet, la tonalité de la voix et les gestes corporels révèlent dans certains cas, la contradiction de la pensée. Lorsque la discordance est nette entre la pensée et l'ensemble de ces organes transmetteurs, on parle de la ruse ou de l'hypocrisie (*ayeme nu*). L'enfant qui ruse ou qui est hypocrite, se fait remarquer avant tout, par ses différentes postures corporelles dont l'intonation. « *Awo ayeme nu* » (ruser ou se comporter de façon hypocrite), est dans les faits, un manque de vérité. Or, tout comme la paresse et le vol, le mensonge est autant détestable. L'enfant est entraîné à dire la vérité. Celui qui vit dans la paresse peut voler. De même, celui qui ne dit pas la vérité peut devenir voleur. Il n'est donc pas faux d'admettre avec I. 5 que la vérité représente une des valeurs cardinales de l'éducation. Dire la vérité est une règle morale qu'on retrouve dans des récits de vie et mythiques, dans des proverbes comme dans l'aphorisme : « *to nyawo ne avo le agbe me* » (Dis la vérité et tu seras libre dans la vie). Cette idée selon laquelle, la vérité ou la détestation du mensonge, vaut une règle cardinale, se défend dans la mesure où, la vérité sort de la parole. Et l'homme est la parole.

Ontologiquement, la voix nous place dans la quotidienneté de la vie et de tous ses états. Socialement, elle s'identifie à la personne même. D'autant que, lorsqu'on veut s'assurer de la parole d'un tiers, on demande à écouter « la voix de sa bouche » (*numegbe*). La voix identifie une personne vivante et identifiable. L'expression *numegbe* (la voix de sa bouche) traduit cette personnalisation sociale de la voix. On retrouve cette coïncidence de la voix et de la personne dans le phénomène du « *gbesa* » et dans la symbolique de la mort. Le terme « *gbesa* » est du vocabulaire des pratiques magiques. Il témoigne de la personnalisation de la voix. Il est composé du nom « *egbe* » (voix) et du verbe « *sa* » qu'on peut traduire par « vendre ». Littéralement *gbesa* se traduirait par « vendre la voix » (de quelqu'un). Or, la voix s'identifie à la personne. Autrement dit, *gbesa*, comme pratique magique, est le fait de vendre une personne, la livrer aux mauvais génies pour la faire disparaître de la vie sociale par la mort ou la mettre à l'écart par la maladie. C'est ce qu'on appelle communément dans le langage magique, l'envoutement. Cette pratique met la victime à l'épreuve et nuit à son intégrité physique et spirituelle<sup>106</sup>. De même, la personne qui meurt a fermé sa bouche (*amea mio nu*). Sa voix ne peut plus être entendue. Alors, elle n'est plus. De plus, pour

---

<sup>106</sup> La pratique s'observe sous diverses dénominations sur la Côte ouest-africaine. Les Ewe du Togo la nomme *dzoka*. C. Rivière (1979) approfondit le sujet dans (« *Dzo et la pratique magique chez les Ewe du Togo* », *Culture et développement*, 11 (2) :19-218).

annoncer la mort d'un parent, on se sert également de la locution « *mu gba le o* » qui veut dire « il n'est plus là ». De sa bouche, aucune parole ne peut plus surgir. Or, c'est la voix qui sort de la bouche et qui nous ouvre à l'existence sociale. Parce que la voix s'est tue, la personne décédée ne peut plus produire d'évènement. La voix surgit comme évènement, tout comme l'être qui surgit et disparaît.

Enfin, J. Kawada rappelle également qu'en raison de la vivacité et de la vitalité du support communicationnel qu'est la voix, l'expression phonique ne rentre pas dans la logique de l'écrit et que la réduction d'une langue à l'écriture, détruit son individualité en tant que moyen de transmission vocale. En revanche, l'absence de l'écriture est techniquement compensée par l'usage de la voix (J. Kawada, 1998 : 27). Le *gêgbe* observe également cette règle. Suivant le timbre de la voix, un mot ou une parole peut avoir des significations diverses. En les fixant par écrit, sans prendre les précautions nécessaires, on réduit leur champ sémantique. Le mot *eto*, par exemple, a huit significations différentes qui, en plus, n'ont pas de concordances sémantiques entre elles : 1) *eto* : l'oreille ; 2) *eto* : le mortier ; 3) *etó* : la montagne ; 4) *éto* : il est sorti ; 5) *étò* : il est costaud ; 6) *éto* : c'est consistant ; 7) *etò* : le buffle ; 8) *étó* : beau-père. Leur signification respective est conditionnée par l'émission de la voix et les contextes auxquels, l'enfant qui apprend à parler ne peut être indifférent.

### La voix qui ironise et la parole vraie

L'ironie est une figure rhétorique consistant à dire le contraire de ce que l'on veut dire. Si elle est souvent considérée comme une raillerie, elle n'est pas destinée à tromper l'interlocuteur. En pays guin-mina où le maniement de la parole est un art, l'ironie représente une parole indirecte, une parole qui en cache une autre. Elle n'a pas vocation d'offenser, mais ne manque pas d'une pique de moquerie, pouvant blesser les non-coutumiers d'un tel langage. De plus, les non-coutumiers de ce discours indirect reprochent aux Guin-Mina d'user de la raillerie pour rabaisser délibérément leurs interlocuteurs. Cependant, en raison de cet usage habituel, il ne fait aucun doute qu'il s'agit plus d'un trait culturel qu'une simple expression de supériorité ou de mépris à l'endroit d'autrui. En outre, l'usage est plus marqué dans les espaces familiaux. À l'enfant qui est lent à comprendre ou à l'air d'être idiot, on lui parlera souvent de cette façon. Considérons quelques cas : Lorsqu'un visiteur vient chez un parent, celui-ci demande à l'un des enfants de lui servir de l'eau à boire selon la coutume d'accueil. Après avoir servi l'eau, l'enfant reprend le

contenant et disparaît. Il arrive que certains enfants trop curieux restent là pour écouter. D'autres traînent le pas. Si le coup du regard ne marche pas, le parent au lieu de lui demander de partir, l'invitera à venir s'asseoir avec eux : « Va chercher un tabouret pour venir t'asseoir, ne reste pas debout sinon, tu auras mal aux pieds », lui dira-t-il. La pointe ironique se trouve accentuée dans le fait qu'il donne l'impression de se soucier pour l'enfant, lorsqu'il insinue qu'il aura mal en restant debout. Pour celui qui ne connaît pas ce langage indirect doublé d'ironie, rien n'indique, *a priori*, ce qui est reproché à l'enfant. En revanche, lui, il comprend que c'est le dernier avertissement pour qu'il se retire. De même, lorsqu'une mère envoie un enfant réputé étourdi d'aller au moulin pour faire moudre le maïs, elle lui dit de revenir à la maison en passant par la plage. Sur la plage, il y a du vent. Les gens vont au moulin en général en portant sur la tête le récipient contenant le maïs à l'aller et la farine du maïs au retour. Il est évident qu'en passant par la plage, le vent qui souffle va éparpiller la farine, souvent non couverte. Il est clair que ce n'est pas ce qu'on attend de l'enfant. C'est plutôt un avertissement pour qu'il ramène la farine du maïs à la maison comme il l'a reçu au moulin. De même, l'enfant qui réclame plus de nourriture prétendant qu'il n'est pas rassasié, est invité à prendre toute la casserole pour consommer le reste du repas jusqu'à ce qu'il soit rassasié si possible de la vider. Ce propos est souvent adressé à l'enfant qui est reconnu par ses parents, comme ayant un goût immodéré pour la nourriture. Souvent, quand on lui parle ainsi, c'est parce que celui qui lui sert le repas sait que la quantité servie lui suffit. Ira-t-il chercher la casserole ? Non ! À l'enfant qui fait quelque chose qu'il ne devrait pas, au lieu de lui demander d'arrêter, l'adulte lui dira que c'est très bon de continuer ainsi. Comment savoir qu'il s'agit d'un avertissement ? En effet, la voix qui porte la parole et le regard qui l'accompagne ainsi que le contenu hyperbolique de cette parole suffisent pour savoir sa gravité. L'enfant comprend que cette parole qui semble cautionner ce qu'il fait, n'en est pas une.

Il n'est pas possible d'énumérer tous ces moments et petites phrases ironiques qui abondent dans le répertoire familial. Cependant, il ressort que les Guin-Mina ne dévoilent jamais directement ce qu'ils pensent. Leurs paroles sont souvent accompagnées des non-dits, de métaphores, de questions ironiques. C'est un genre de style qui semble montrer une sorte de double langage qui, dans le quotidien, ne l'est pas. Ils sont à la fois très précautionneux et très à l'aise dans la prise de parole. Ils disent ce qu'ils pensent même parfois de façon blessante, tout en l'enveloppant de tournures et de délicatesse. **I. 20**, originaire d'une ethnie de la région septentrionale, est un enseignant du secondaire qui a

vécu de longues années à Aného. Il raconte son expérience dans deux anecdotes intéressantes et typiques de l'ironie guin-mina :

Les gens d'Aného sont comme la souris. Ils te mordent et soufflent sur la morsure. Quelques fois, ils te disent une vérité foudroyante, mais calmement et avec des mots bien choisis au point que, cela te fait même sourire. Mais derrière, tu en ressens la morsure. Quelques fois, tu ne la ressens qu'après quelques temps de réflexion. Franchement, je dirais qu'ils ont une manière à la fois directe et indirecte de dire ceux qu'ils ont à dire. C'est-à-dire que ce qu'ils pensent réellement de toi ou de ce que tu fais, ils l'exprimeront, mais ils n'emploieront pas les mots auxquels tu t'attends en langage classique. Je donne un exemple : il est arrivé un temps où mon ex-épouse s'éclaircissait la peau. Une collègue m'aborde et me dit : « Monsieur X, *esrõ woa yovo kpo be le wõ nyoeqe nenea?* » (Monsieur X, c'est une bonne chose que ton épouse est en train de se blanchir »). Tel que c'est dit en langue guin, cette parole a l'air d'être un compliment à l'endroit de mon épouse. La collègue semble apprécier que sa peau s'éclaircisse au point de ressembler à celle d'une blanche. Mais non ! En fait, elle était en train de me signaler que mon épouse fait la dépigmentation de la peau et que je dois faire quelque chose avant qu'il ne soit trop tard. Si c'était une personne de ma culture, elle me dira simplement que ma femme se dépigmente et me conseillera de faire le nécessaire pour qu'elle arrête. Permettez-moi de raconter une seconde anecdote : « Après six mois de présence, un jeune élève me dit un jour « maître, *mia be duame xõ wo ntõè* ! (Maître, vous vous plaisez bien dans notre pays !) J'ai répondu : « oui, je me sens très bien ici. Je suis très heureux d'être là ». Mais en fait, ce jeune élève était en train de me dire que je prenais du poids. Je ne l'ai compris que plus tard lorsqu'un collègue m'a dit pendant une réunion de ne pas prendre tout compliment au premier degré. De même, sur des sujets très sérieux, tu as l'impression de les entendre digresser ; mais non, écoute jusqu'au bout et recolle les morceaux ; tu verras qu'il n'y a aucune digression. Ce qui est étonnant, c'est que ce ne sont pas seulement des adultes qui parlent ainsi, même les enfants. Ils sont aussi forts dans la jurisprudence. Ils évoquent des situations passées ou existantes pour donner leurs avis. Moi, qui étais d'une culture de parole directe quelle qu'elle soit, je peux affirmer qu'il existe une intelligence verbale chez ces gens. Parfois, elle peut choquer et même paraître blessante, mais après tout, c'est plaisant quand on s'y intègre.

L'apport pédagogique de ce style oral, s'explique par son unanimité. Il n'est ni dénoncé ni remis en question. En revanche, il est une fierté de savoir parler ainsi. Laisser entendre ce que l'on veut dire pour amener l'interlocuteur à y réfléchir, est conçu comme un art de la parole et un modèle pédagogique. Déjà, dans les dialogues de Platon, Socrate usait de cet art comme outil de pensée et de connaissance. La maïeutique, aussi appelée « l'ironie socratique », tout en laissant entendre, donne à l'interlocuteur, l'espace de réflexion qui lui permet de trouver le sens par lui-même. La maïeutique est le procédé auquel recourt Socrate pour, dit-il, faire accoucher les esprits de leurs connaissances. Il s'agit de mettre au jour un savoir existant, mais caché dans l'esprit ; le « faire sortir », le « mettre dehors » ; bref, donner la possibilité de réfléchir par soi-même. En milieu guin-mina, assume **I. 3** :

Nous parlons à demi-mot, recourant à l'ironie, pour attendre de l'interlocuteur qu'il apporte des réponses par lui-même. Dès que nous ouvrons la bouche et prononçons

quelques mots, nos enfants doivent savoir ce que nous pensons. Car, il nous faut parler peu pour agir plus.

## 2. Causalité de la langue et de l'apprentissage

### Langue amère, mal éduqué

Dans la linguistique moderne, chaque chaîne linguistique constitue un miroir de signification du vécu et de l'univers symbolique. É. Benveniste (1954 : 133,134) déclare à ce propos :

[...] Les catégories mentales et les lois de la pensée ne font, dans une large mesure, que refléter l'organisation et la distribution des catégories linguistiques [...] Les variétés de l'expérience philosophique et spirituelle sont sous la dépendance inconsciente d'une classification que la langue opère du seul fait qu'elle est langue et qu'elle symbolise.

La même observation est faite par A. Martinet (1960 : 16) : « À chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience [...] Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté ». La langue est un véhicule et un outil structurel de la culture. Elle entretient une unité originelle avec la pensée et les gestes. Les cultures y trouvent l'expression de leur originalité. Chacune d'elles établit une relation spécifique avec le monde par la médiation privilégiée de la langue. De la variété linguistique, découle la diversité des cultures et de leur processus de transmission par l'éducation. En d'autres termes, la langue est un moteur de socialisation et elle assure l'imprégnation culturelle. Non seulement elle sert de médiation en tant qu'outil à toutes les connaissances, elle est aussi le premier moyen de communication entre personnes.

De fait, la structure d'une langue forme un type de personne ou l'imprègne d'une culture donnée. Chez les Guin-mina, savoir faire un bon usage de sa langue est culturel. L'éducateur surveille de manière instinctive la façon de parler de l'enfant, les mots utilisés, l'intonation de la voix, le timbre, les gestes langagiers. Les parents n'hésitent pas à reprendre leurs enfants s'ils font un mauvais usage de la langue. Car, la langue comme organe est aussi pensée comme responsable de tout ce qui sort de la bouche. Ainsi, quand on dit que « *ɖevi ya be aɖe lã* » (cet enfant a une langue amère), cela veut dire qu'il parle mal aux gens et donc qu'il est impoli. L'enfant doit savoir bien parler pour ne pas être identifié à un mal éduqué.

La qualité de la langue n'est donc pas que communicationnelle. Elle est aussi

symbolique. Elle n'exprime pas que la pensée. Elle la conditionne par son vocabulaire et sa syntaxe. Dans le *Tractatus*, L. Wittgenstein rappelle que la langue révèle, par sa grammaire, la structure du monde. Entre la langue et le monde, il y a un jeu de langage. Ce rapport détermine la vie culturelle, l'appréhension des choses et des êtres ainsi que de leur signification sociale. Abordant dans ce sens, Lê Thành Khôi (1991 : 130) observe que l'espace et le temps sont linéaires et dotés de structures relativement rigides et simples dans les langues européennes, tandis qu'elles sont plus flexibles et ambiguës dans les langues chinoises et japonaises. De même, la connaissance est attributive, abstraite et précise chez les Européens. En revanche, elle est relationnelle, concrète et vague chez les autres. Il conclut que « les langues européennes sont faites pour le raisonnement atomistique, dichotomique et déductif, le chinois et le japonais autorisent un mode de pensée plus holistique et dialectique ».

En Afrique, la relation entre le langage et la pensée est très structurelle et très symbolique. Chez les Bambara, D. Zahan (1963 : 31,49) souligne que pour permettre à la jeune fille de maîtriser plus facilement la parole, on lui teindra les gencives en bleu, opération qui se révèle particulièrement douloureuse. De même, lorsqu'un petit bambara tarde à parler, on pose sur sa bouche en le déchirant en deux un nid d'oiseau imitateur, car on pense que les premiers babillages reproduisent le langage des volatiles (*Ibid.* : 66). Chez les Dogons, observe G. Calame-Griaule (1965 : 256) :

Lorsqu'une fillette de dix ou douze ans fait encore des fautes de grammaire et de prononciation, les adultes rient et déclarent qu'elle a besoin d'avoir le nez percé. Le moment est en effet venu de compléter son apprentissage et symbolique de la parole ; percer le nez achèvera de la régulariser

Chez les Guin-Mina, la maîtrise du langage constitue également une part essentielle dans l'éducation. Les adultes y veillent, corrige et réprimande. Lorsqu'un enfant ne parle pas bien ou commet une erreur dans son langage, on dit « *eda nu* » qui peut être traduit par « sa langue a fauché ». Les adultes le reprennent pour le corriger tandis que ses semblables se moquent de lui pour la même raison. La moquerie, la raillerie et les réprimandes ne sont pas de nature à le blesser ni à le dévaloriser. Elles doivent lui permettre de s'efforcer à parler correctement. La maîtrise d'une grande partie du vocabulaire est aussi acquise dans le compagnonnage avec les semblables, par la raillerie et l'écoute des adultes. La causalité de la langue et de la pensée devient une exigence de l'éducation. Quand on demande à l'enfant de bien tourner sa langue avant de parler, c'est un rappel de cette exigence fondamentale de la coïncidence entre la parole et les intentions.

## Le dire et le faire ou la parole performative

La prudence relative au maniement de la parole est le fait de la croyance de son efficacité. La parole ordonne les phénomènes. Une parole prononcée peut modifier le statut social et psychologique de son émetteur ou de son récepteur. En d'autres termes, elle peut porter des actes objectifs et psychologiques notamment. Le don (*nunana*), le pardon (*sɔsɔke*), la promesse (*ɲugbedodo*), le serment (*adzɔgbefifia*), la bénédiction (*dèpopo*), la malédiction (*fipode*) sont tous des énoncés performatifs. Les paroles rituelles, les sentences, les alliances font partie de cette catégorie de paroles dont on attend des effets. Le dire et le faire sont unis. L'unité de la parole et de l'action est aussi l'unité du locuteur à l'action ou au fait produit. « Fais attention à ce que tu dis, tu pourrais le regretter », est un conseil qu'on entend souvent dans les moments de crise. Car, la parole qui sort ne revient jamais sans accomplir son effet.

De même, lorsque la vie va mal, il faut aller recevoir la parole du Dieu ordonnateur et la donner aux vivants par la divination. La maladie vient du désordre qui se glisse dans l'ordre social. Les paroles divinatoires sont les paroles qui rétablissent ou remodelent l'ordre existant. Ainsi, la parole dirige le cours des phénomènes. Elle forme, transforme et déforme l'existant. Le forgeron (*zɔgbèdè*) en soufflant sur la pièce du fer en braise, lui ordonne sa forme. Avant d'utiliser une herbe médicinale, le thérapeute (l'herboriste) profère une parole sur elle pour faire surgir sa vertu médicinale. Le chasseur initie commande aux animaux sauvages. Le prêtre *vodu* ordonne au ciel de laisser tomber l'eau de pluie. Comme le dit I. 11 : « Dieu est le tout puissant, nous, nous n'avons qu'une seule force : notre parole ».

Voici les contextes d'énonciations performatives les plus fréquentes :

### *Situation de parjure ou blasphème social*

Chez les Guin-Mina, jurer est un acte redouté. En temps de crise, si un membre de la famille jure ne plus adresser la parole à celui avec qui il est en désaccord, il doit respecter cette parole jusqu'à la fin de sa vie. Pour rompre cette parole, on a recours au rite expiatoire et de réconciliation publique (*situtu*). Par exemple, une coépouse jure de ne plus jamais consommer le repas servi par sa coépouse. Si elle enfreint à cette parole prononcée publiquement, elle court le risque de tomber malade. Son ventre se ballonne et demeure ainsi jusqu'à ce que soit fait le rite *situtu*. La manière dont les Guin-Mina désignent ce phénomène du ballonnement est significative : « *enu le amea* » (littéralement « la bouche

l'a attrapé ») ; mieux, « sa bouche l'a rattrapé ». La conséquence du parjure se manifeste par le ballonnement du ventre. Le ventre ballonné fait penser à la parole vraie qui s'y loge. Elle doit sortir pour libérer le ventre. Voilà pourquoi, au moment du rite de *situtu*, le fautif doit d'abord confesser sa faute. Si elle refuse de se soumettre au rite, elle mourra. La fonction du rite *situtu* est de rétablir le désordre que le parjure a introduit dans la communauté.

Comment se déroule le rite ? Le soir, avant le coucher, la tante paternelle du clan (*tasino*) pose sur la cour de la maison, unealebasse remplie d'eau. On y dépose un morceau de charbon, une feuille de l'hysope (*kpatima*) et du pourpier (*aflatogã*) connues pour leur vertu purificatrice. Le jour suivant, à l'aube, les deux protagonistes de la crise sont invités à la repentance pour la conciliation. *Tasino* sans adresser la parole à personne avant d'arriver sur le lieu, préside le rite. Les deux épouses se mettent à genoux au tour de la calebasse. Chacune d'elle prendra de cette eau à sept reprises, d'abord de la main gauche et ensuite de la droite. Elle la portera à la bouche et la recrachera par terre<sup>107</sup>. Ensuite, la fautive boira de l'eau de la calebasse, versera une partie sur son ventre et la frottera avec les deux herbes. *Tasino* dispose de ce pouvoir d'expiation. Sa présence marque la fin du parjure. Le charbon symbolise le feu pour la cuisine (souvent on y ajoute quelques graines de céréales et de tubercules) et marque la fin de l'auto-interdiction. L'eau apporte une nouvelle fraîcheur au ventre ballonné. Le chiffre sept symbolise les jours de la semaine, les mains gauche et droite, le jour et la nuit. La situation peut concerner tous les membres de la famille notamment entre les enfants et leurs parents. Le rite *situtu* rétablit l'ordre social dissout et marque le recouvrement de l'harmonie familiale ou sociale.

#### *La libation : la parole de bénédiction (dèpopo)*

La libation est un rite destiné à appeler la bénédiction sur les vivants. L'élément principal de ce rite est l'eau. L'eau est le symbole de vie, de paix et du renouveau. Cet élément est très sollicité dans les différents rites culturels. Il conserve une place centrale. Dans les cérémonies de libation (*dèpopo*), l'eau versée par terre renouvelle le lien social entre les vivants et les morts. Elle s'adresse aux mânes des ancêtres, aux divinités tutélaires et amis bienfaiteurs de la famille, du lignage ou du clan. La parole prononcée à cette occasion énumère les vœux de la personne en faveur de laquelle s'accomplit le rite.

---

<sup>107</sup> C'est de l'acte de cracher l'eau que vient le terme *situtu*. Celui-ci est composé du substantif *esi* (l'eau) et du verbe *tu* (cracher).



### *La malédiction (fipode) : parole d'excommunication*

La parole de malédiction est très crainte. Les Guin-Mina croient entièrement à leur efficacité sous certaines conditions. Parmi celles-ci, il y a la parenté. Une mère ou un père offensé peut proférer des paroles de malédiction à l'encontre de sa fille ou de son fils. La malédiction de la tante paternelle (*tasi*) est aussi redoutée. Les conséquences de cette malédiction varient selon la gravité de l'offense et du lien de parenté. Les conséquences de la malédiction d'une mère par exemple, peuvent aller de la stérilité à un accident grave. Dans tous les cas, le malheur qui en découle est redouté. Il faut procéder au rite du retrait de la malédiction. Or, la parole une fois qu'elle est prononcée ne peut plus être retirée. Le rite de rétractation qui est le même que *situtu*, empêche l'effet de se produire ou guérit la victime de l'effet constaté. La malédiction est aussi une forme d'excommunication. Celui qui est maudit par un parent ou par la communauté, rompt symboliquement le lien communautaire.

### *Le don (nunana) : l'irréversible parole*

Donner est un acte irréversible. Une fois que la parole donatrice est sortie de la bouche du donateur, elle ne peut plus être retirée. De même, le donateur ne peut plus revenir sur sa parole. Le don n'est pas qu'un simple service rendu, c'est la parole donnée qui scelle une alliance entre les parties. À ce titre, il est irrévocable. L'irréversibilité du don s'applique également aux alliances matrimoniales. Le mariage est une alliance de deux familles qui est fondée sur le principe du don. Divorcer, c'est tout simplement retourner au donateur « l'objet » du don qui est la femme. Or, le caractère irréversible du don est réciproque. L'objet donné ne peut pas être retiré. De même, il ne peut être rendu sous peine de briser l'alliance. En conséquence, même si une femme décide de quitter son mari pour retourner chez ses parents, sa famille s'y opposera. Elle tentera des voies de recours. Quelquefois, lorsque la situation est grave, la famille peut aller elle-même chercher sa fille, non pas pour la garder, mais pour rappeler à l'ordre la belle-famille et l'obliger à arranger la situation. L'objectif de la démarche est de ne jamais rompre l'alliance. Car, plus que la conclusion d'un accord, l'alliance est une parole donnée. Celle-ci ne peut plus être retirée.

De même, il peut arriver que ce soit la femme qui est fautive. Le cas de l'adultère ou *afɔdogbe* (littéralement : mettre le pied dehors<sup>108</sup>). L'adultère de la femme est une faute morale grave. Normalement, la femme adultère mérite la répudiation. Cependant, dans la

---

<sup>108</sup> Symboliquement, les pieds de la femme doivent rester à l'intérieur de la maison de son mari.

symbolique du don, le donataire est aussi tenu à l'irréversibilité. L'époux trompé doit reprendre sa femme. Comment faire pour que la parole donnée soit respectée tout en réparant la faute ? En effet, autant la logique de l'irréversibilité du don ordonne la non-rupture de l'alliance, autant la logique de la faute ordonne une action réparatrice. Ce sont ces deux logiques qui commandent la gestion de l'adultère. Ainsi, la famille lésée procède à un rite de réparation appelé *afɔpopo* (littéralement, le fait de frapper le pied), comme si on punissait ce pied qui est parti dehors. Après le rite, le désordre créé par l'acte adultérin est réparé et la parole donnée conserve son irréversibilité.

### *Le serment (nutata)*

Prêter serment ou l'ordalie est un acte à double tranchant. Il se révèle aussi être une parole efficace et très redoutée. La plupart de temps, elle est prononcée dans deux cas. Dans le premier cas, on est accusé à tort. Pour se défendre, l'intéressé prête serment au nom d'une divinité. La divinité la plus évoquée est le vodu *hèvièso*, le dieu de la foudre et de l'ordre. Dans le second cas, on veut se venger d'une personne dont on est victime de méfaits : vol, insulte, faux témoignage. Dans le premier cas, lorsque l'individu jure par le dieu de la foudre, il en appelle à son jugement. S'il n'est pas fautif, rien ne lui arrive. Celui qui l'accuse à tort, peut subir les conséquences. En revanche, s'il est fautif tout en jurant, la foudre s'abattra sur lui et les conséquences peuvent aller de la paralysie à la mort. Dans l'autre cas, le mécanisme est le même, la victime prend à témoin la divinité en question pour qu'elle la venge. Le serment peut être aussi fait au nom des morts ou des ancêtres, sur toutes les forces spirituelles. Pour éviter les conséquences souvent dramatiques de l'ordalie, il est interdit de la pratiquer à tort et à travers. Il faut, pour tout conflit, s'en remettre d'abord aux anciens et aux autorités familiales et communautaires.

Le serment commence toujours par cette parole « *mu ta* » précédant la nomination de l'entité sur laquelle on veut jurer. « *Mu ta hèvièso* » veut dire je jure par *hèvièso* (le dieu de la foudre). Dans les familles, il est formellement interdit aux enfants de prononcer cette parole même en s'amusant ; car, la croyance dans l'effet immédiat des paroles est très forte. Il arrive que les enfants abusent du terme. Cependant, en général, ils mettent à la place des divinités courantes, le nom de *Mawu* (Dieu). « *Mu ta Mawu* » (Je jure par Dieu) a plus un sens banal sans crainte de représailles. Il s'emploie souvent pour tenter à tort ou à raison, de convaincre qu'on dise la vérité. Dans tous les cas, on apprend aux enfants la limite du dicible. Car, une fois que la parole est prononcée, elle ne peut plus être retirée. Même si,

des rites de l'annulation des effets et de leur réparation sont prévus, l'on doit faire attention à toute parole qui sort de la bouche.

### *La promesse (nugbedodo)*

La promesse est une circonstance de parole efficace. Dans sa forme basique, on promet une récompense à une entité spirituelle en contrepartie d'une bénédiction ou d'une action favorable.

Le performatif implique un comportement éthique. La parole doit coïncider avec l'acte. Dire, c'est faire. Chez les Guin-Mina, l'homme c'est celui qui fait ce qu'il dit. On ne cesse de le répéter aux enfants. Un homme ne doit pas avoir la double langue (*adé évé*). Il n'y a pas la langue du dire et la langue du faire. La vertu d'un homme se découvre dans la coïncidence entre le dire et le faire. C'est l'homme courageux, solide et sûr de lui qu'on veut former par l'éducation. Ainsi, l'unicité entre le dire et le faire représente la virilité masculine. En revanche, il est admis que la femme a sa langue double. Elle peut dire une chose et en faire le contraire. On n'attend pas d'elle qu'elle soit virile. Ainsi, traiter un homme de femme renvoie à un ensemble de représentations, *a priori*, négatif. Il ne tient pas parole, manque de solidité caractérielle et de courage face l'adversité. Cette représentation psycho-sociale est très remarquable dans les disputes enfantines. Quand les enfants veulent se battre, on entend souvent le plus provocateur lancé à l'endroit de son rival : « *ne wo nyi nsuti kpoa va ne mia kpla* » (si tu es vraiment homme, viens te battre). *Nsuti* (l'homme), est l'expression de la force et de la virilité. Celui qui prononce ces paroles, défie le courage de son rival et l'incite à réagir. En provoquant son rival, il est sûr que celui-ci se jettera dans l'arène. Cependant, si le provocateur est une fille, l'effet est inverse. Ces paroles désarment son adversaire, parce qu'un garçon ne doit pas se battre avec une fille au risque de devenir la risée de ses camarades. De ce point de vue, l'éducation familiale, est très genrée. Cela s'entend bien dans le proverbe déjà cité : « *nyonu mudɔ na ava dɪdɔ o* » (La femme n'urine pas à la manière du pénis). Au-delà de cette réalité factuelle, selon laquelle, la femme n'urine pas dans la même position que l'homme, il convient de rappeler que dans la mentalité guin-mina, le pénis est le symbole de virilité et de puissance. Ainsi, si la femme ne doit pas se mesurer à l'homme, il est inapproprié qu'un garçon se batte avec une fille.

Somme toute, la parole performative génère la crainte. Tout en usant ingénieusement de la parole en tant qu'outil communicationnel, l'éducation y attache une importance

performative au point d'y prendre garde. Comme dit l'aphorisme « *enya si na me* » : « la parole coupe ». En ce sens, elle peut être dangereuse. Il faut savoir la manier.

### 3. Significations symboliques de la parole

#### Parole du ventre, parole de la bouche et parole du cœur

La parole du ventre (*adomenya*) symbolise la parole juste et vraie. Elle est logée à l'intérieur du ventre, le lieu d'où elle sort après murissement. Elle s'identifie à la pensée vraie. La même conception se trouve dans *La dialectique du verbe chez les Bambara* : « Parler, c'est accoucher du verbe » (D. Zahan, 1963). La parole est d'abord dans le ventre (*enya le dome*). Elle ne peut pas être énoncée sans précaution. Le ventre est sa forteresse. Il la garde et la couvre. Le terme *adomenya* revient à signifier le secret. Le mot secret lui-même se traduit par *adomenya* (parole du ventre) ou *enya wlawla* (parole cachée). Mon secret, c'est la parole que j'ai cachée dans mon ventre. Je décide seul de la révéler. Ainsi, on traduira par exemple : « Je lui ai dit mon secret » par « *mu gblã adonye menya nè* » (Je lui ai dit la parole de mon ventre). En français, le mot secret a un lien intrinsèque avec le verbe confesser. Celui qui confesse, raconte un secret qui lui appartient et qu'il désire partager ou que par la force des choses, il doit rendre public. Le terme *hũ eme* qui traduit le verbe confesser contient le radical *hũ* (ouvrir). Celui-ci contient l'idée d'un espace clos qu'il faut ouvrir. En d'autres termes, *hũ* renvoie à l'idée de l'ouverture de cette forteresse *adome* pour laisser échapper la parole qui s'y loge. La parole du ventre est celle de l'intériorité. Cette parole est vérité.

En revanche, la parole de la bouche (*numenya*), symbolise l'extériorité. La bouche est un organe ouvert immédiatement sur l'extérieur. Cette parole manque généralement de profondeur. Parfois vulgaire, elle recèle du mensonge et de l'hypocrisie. La parole qui est dans le ventre n'est pas celle qui est dans la bouche. Elles n'ont pas les mêmes valeurs ni la même nature. Quand un enfant raconte une histoire à son parent ou à un adulte, et que celui-ci, après avoir tout écouté, lui demande : « *wo be deke ?* » (Que dis-tu ?). Il comprend toute suite que son interlocuteur sait qu'il ment et attend qu'il dise la vraie parole, celle qui est dans son ventre. On lui demande de raconter la vraie histoire. Le ventre et la bouche sont mis en opposition. Le premier sait contenir. La seconde n'a pas de retenue.

L'idée que la parole peut être bienfaisante comme elle peut être dangereuse, commande à apprendre à la maîtriser. C'est ce que résument les propos ci-après d'une femme peule rapportée par J. Fédry (2010 : 13) :

L'homme, c'est la parole [...] L'homme peut tout faire avec sa parole. Il peut dire une parole savoureuse, qui donne aux autres la joie. Une parole de sel, qui a du goût. Une parole qui mange, qui saisit la poitrine, le cœur, le dos. Une parole qui frappe le ventre, en révélant les pensées cachées. Une parole qui donne à tout le corps de celui qui l'entend un frémissement jusqu'aux jambes. L'homme sot se reconnaît par sa parole. Parce qu'il dit toute parole qui lui arrive à la bouche. Toute parole qui passe par sa bouche, il la crache. La parole de l'homme sort du cœur. C'est dans le cœur qu'elle mûrit, qu'elle cuit. C'est dans le cœur qu'elle grandit. La parole de l'homme appartient au cœur et non à la bouche... Qu'est-ce la folie, sinon, le fait que la parole ne suit pas le cœur, que la parole n'appartient plus au cœur.

En plus du ventre et de la bouche, on a la parole du cœur (*edzimenya*). Le cœur est le troisième siège de la parole. Il est le lieu de la sincérité et de la loyauté. La parole du cœur et celle du ventre s'opposent à la parole de la bouche par leur intériorité. *Adzomenya* exprime l'idée du vrai et du réel. La parole vraie qui est en adéquation avec la pensée sort du ventre. C'est une parole intellectuelle du fait qu'elle est mise directement en relation avec la pensée. Tandis que *edzimenya* traduit l'idée d'honnêteté. Il s'agit d'une parole émotionnelle, liée au cœur comme le siège des sentiments. Par exemple, le mot colère (*edzibibi*) dérive du radical *edzi* (le cœur) et le verbe *bi* (brûler). Je suis en colère se traduira par « *mu bi dzi* » ; littéralement « j'ai brûlé mon cœur » ou « mon cœur brûle ». L'expression corporelle de la colère correspond à une sorte de bouilloire qui vient depuis le cœur. Les expressions d'autres sentiments sont également liées au cœur : la joie (*dzidzo*), la conversion (*dzimetrɔtrɔ*), le courage (*dzidodo*). La parole est symboliquement liée à ses différents organes qui traduisent sa qualité et sa nature. Elle a une vie. Comme disent les Bambara, « la parole s'apprend. On éduque son parler » (*Ibid.* : 31). Elle demande des règles et des interdits, un savoir être et un savoir-faire. En public, la parole se donne. Un inférieur attendra que son supérieur la lui donne. Il demandera la permission pour la prendre et n'interviendra pas quand l'autre parle. L'enfant ne peut pas parler au même moment que l'adulte. Il restera debout pour parler tandis que l'adulte est assis. Celui qui annonce une nouvelle doit le faire avec des mots bien choisis. Sa parole est juste, adaptée et non brutale. Pour éviter qu'elle soit brutale, le locuteur fait recours au style indirect. Aussi résume fièrement **I. 3** :

Dire ce qu'on veut sans le dire explicitement, est un art *guin-mina* qui, d'ailleurs, nous vaut dans tout le pays, tantôt des préjugés, tantôt de l'admiration. Nous sommes aux yeux de bon nombre de nos concitoyens, un peuple rusé, moqueur, hypocrite et malhonnête.

Certains disent tout court que nous sommes foncièrement mauvais. N'en déplaise à eux ; c'est qu'ils ne savent pas la force diplomatique de notre langage. La parole solide n'est jamais crue ; elle est enveloppée. Il faut de l'imagination pour capter les sous-entendus et les doubles sens.

### Paroles gnomiques : proverbe, adage et dicton

Du grec *gnomikos*, « en forme de sentence, de proverbe », le terme est dérivé de *gnomos* et signifie « opinion », « pensée ». Les paroles gnomiques sont des formules verbales et stéréotypées. Elles transmettent une connaissance qui repose sur des faits généraux d'expérience de vie éthique et morale. Elles expriment donc des jugements de valeurs et des comportements normatifs.

Dans la culture guin-mina, les proverbes, les adages et les dictons ont une importance didactique particulière. Les proverbes confèrent au discours un caractère éthique et une saveur esthétique. Le bon et le beau sont réunis dans une même parole. P. Ricœur le dit dans une formule sublime : « Les enfants confondent souvent le beau et le bon, qui se retrouvent dans un même processus de communication intersubjective » (Changeux & Ricœur, 2008 : 322). Plus qu'une confusion enfantine, la langue guin-mina emploie le terme *enyɔ* à plusieurs occasions pour apprécier une image visuelle en même temps qu'une action. *Xixame nyɔ* (le ciel est beau) ou *xixeme nya kpɔkpɔ* (le ciel est beau à voir) est une appréciation esthétique ; tandis que dans la phrase *agbe nyɔ na devi ya* (l'enfant-là a une bonne vie), l'emploi du qualificatif *nyɔ* est éthique. Le discours proverbial fait autorité de bon sens éthique pour renforcer une opinion ou interroger la conduite à tenir. Il valorise aussi le charme et la noblesse de la parole qui le différencie de la devinette. J Kawada, (1998 : 23) souligne, à juste titre, cette différence fondamentale :

D'ailleurs, les proverbes sortent le plus souvent de la bouche des personnes âgées, gardiennes de la norme, tandis que les devinettes sont des jeux dont s'amuse les enfants, c'est-à-dire, ceux dont la sensibilité n'est pas prisonnière de l'ordre qui prévaut dans le monde.

**I. 1** parle de cet écart d'une manière très simple : « Tu ne verras aucun vieux te parler sérieusement sans un proverbe ». Derrière la douceur et la beauté de l'expression proverbiale, couve le sens. Les proverbes sont donc des paroles gnomiques de la quotidienneté. Du vécu réel des familles aux rassemblements cérémoniels des clans et des villages, ils constituent un savoir communautaire, décodable par tous, y compris les enfants en âge de comprendre.

Selon I. 1, l'apport pédagogique du proverbe est significatif. Il entraîne à l'introspection (*amedokoemeyiyi*) :

Lorsqu'on énonce un proverbe, on prend soin d'observer un petit temps de silence avant de continuer à parler. La parole dite doit descendre à l'intérieur de soi. C'est comme une bouchée de pâte (*akume*). Il faut la laisser descendre pour prendre une autre. Parfois, on ne saisit pas tout de suite le sens de la parole donnée. C'est rare qu'on explique tout de suite. Mais, lorsque celui qui écoute se retire, la parole continue à l'habiter intérieurement jusqu'à ce que ses yeux s'ouvrent. Il n'y a pas de meilleurs éducateurs que les proverbes.

Si les devinettes mettent en marche la mémoire, les paroles proverbiales aiguisent l'intuition. L'enfant doit faire preuve de vivacité de l'esprit pour ramener dans le réel l'image métaphorique que lui suggère la parole proverbiale.

J. Cauvin (1980 : 26) explique cette réalité fonctionnelle du proverbe, comme une interaction sociale et générationnelle. L'émetteur se sert de la tradition pour éclairer le récepteur sur la situation actuelle. La parole proverbiale, même si elle sort d'une tradition, se constitue à partir d'une interrogation du présent. Ainsi, « La force de la tradition, l'exemple de ce qu'ont fait les anciens, l'image de la société idéale, s'imposent à l'individu par le proverbe. Ce contenu de la tradition est réactualisé à chaque profération. La tradition existe par cette actualisation » (*Ibid.* : 34). En d'autres termes, ce sont les faits actuels qui suggèrent le recours habituel aux proverbes.

#### La devinette : parole-énigme

La devinette est un jeu largement répandu dans les groupes enfantins. Elle a trois fonctions principales : ludique, didactique et socialisatrice. Pour A. Boucharlat (1975 : 123-125) :

Les devinettes transmettent un enseignement et forment l'esprit aux réactions attendues de chacun dans sa collectivité [...] La devinette apprend à juger, à ne pas se fier aux apparences ; elle informe l'intelligence, stimule la mémoire, éveille les fonctions logiques [...] Elle met en œuvre une pédagogie humoristique de la vie en société et de la conduite de l'intelligence personnelle [...]. Elle forme le premier degré d'un enseignement qui sera continué par les contes, des proverbes ou des devinettes plus difficiles et qui sera repris collectivement la vie durant en une sorte de formation permanente originale [...]. Elle introduit à une parole rusée, pleine d'intelligence, capable de tirer parti des sous-entendus et des doubles sens.

La devinette est un genre de parole particulière qui repose sur un emploi de la métaphore et sur une relation de similarité entre plusieurs éléments. Elle est souvent associée à l'énigme qui est aussi un jeu d'esprit destiné à deviner un objet ou une réalité décrite de façon voilée et ambiguë. Le principe est de jouer en exerçant la mémoire. Car, même si l'usage du

verbe deviner peut faire penser au jeu de hasard, il n'en est pas question. Les questions et les réponses sont des paroles stéréotypées destinées à la mémorisation. Ces questions peuvent être descriptives, anecdotiques, affirmatives, interrogatives, elliptiques ; tandis que les réponses sont toujours claires et concises. La devinette associe images, jeux de formes, symboles, allusions, rythmes, effets sonores, formes symétriques, allitérations, contreponts, assonances, acrobaties verbales et humour. Elle concerne des objets précis et variés ou à un savoir technique maîtrisé par quelques-uns. La question proposée rassemble des éléments d'un ordre différent de celui de la réponse. Par exemple, si la question provient d'un assemblage d'éléments relatifs à l'espèce humaine, la réponse, en revanche, peut se situer dans l'espèce animale ou végétale.

Par sa vertu ludique, la devinette aide les enfants à exercer leur capacité cognitive de reconnaissance et de mise en relation d'éléments divers. Commentant la phrase de Williams James « *To think is to make selections* », J.-P. Changeux écrit : « Le cerveau accède à la connaissance par un processus de sélection » (J.-P. Changeux & P. Ricœur, 2008 : 120). La sélection est une propriété de la mémoire. Or, le jeu de la devinette procède par sélection et par des combinaisons de mots ou d'expressions pour former une sorte de parallélisme. Le cerveau de l'enfant explore l'univers des éléments physiques, organiques, végétaux et animaux que sélectionne le jeu. En les mettant en relation, de manière amusée, l'enfant apprend, en même temps, à connaître son environnement : la terre, le ciel, les montagnes, les plaines, les poissons de la mer, les animaux sauvages et domestiques, les plantes, les arbres, les humains, les dieux. Cette capacité qu'il dispose à assimiler intellectuellement son environnement matériel et immatériel est ainsi décrite par J.-P. Changeux (2008 : 120) :

Le petit d'homme possède déjà une architecture cérébrale propre à son espèce qu'il a hérité des espèces qui l'ont précédées dans son évolution et qui offre de multiples voies d'accès à un environnement matériel [...] Son cerveau d'homme élargit de manière dramatique l'univers des « représentables » et donc du connaissable, et sa première activité « cognitive » sera de faire des catégories, de classer ce qu'il perçoit et en particulier de distinguer l'humain du non-humain.

La devinette est une voie d'accès à la formation intellectuelle de l'enfant. L'enfant doit établir lui-même la correspondance des signifiants et des signifiés. Il faut rapidement identifier leurs catégories respectives et procéder à leur classement. Cette manière plaisante d'apprendre passe par la réactivité à travers laquelle, l'enfant arrive à percevoir rapidement le lien établi entre les questions et les réponses. Aussi, la qualité du jeu se trouve-t-elle moins dans la justesse des réponses que dans la rapidité avec laquelle elles sont données.



De fait, c'est la rapidité qui fait gagner le jeu. Celui qui trouve vite les réponses gagne la partie. En effet, dans le jeu de la devinette, il ne s'agit pas d'abord d'imaginer chaque fois une réponse à la question posée, mais de la puiser dans le répertoire existant qui se mémorise et s'apprend entre enfants. Bien souvent, les formules sont connues de tous. Elles sont destinées à susciter la curiosité et la mémoire des enfants, leur sens d'observation, leur expérience de la vie communautaire. Il faut s'exercer plusieurs fois pour en acquérir l'habitude. En ce sens, la particularité de la devinette est d'accroître, par la répétition de l'exercice, le rôle de la « mémoire-habitude », selon la typologie bergsonienne<sup>109</sup> des mémoires. Les enfants tout en se divertissant, se livrent à un exercice de questions-réponses stéréotypées. A. Boucharlat (1975 : 26) montre aussi, qu'au travers de la structure des paroles émises, on découvre les différentes figures de la rhétorique classique : la métaphore, l'hyperbole, la métonymie, l'antonomase, l'antiphrase.

En plus d'être récréatif et instructif, le jeu de la devinette est socialisateur, ajoute (J. Kawada (1998 : 19) :

D'ailleurs, dans bon nombre de ces sociétés (africaines), les jeux de mots à base de combinaisons de tons sont particulièrement développés. Les enfants participent aux veillées. Or, les devinettes tonales s'y succèdent à un rythme effréné, au milieu des rires qui fusent régulièrement. Mais l'étranger qui n'est pas habitué à ces jeux ne comprend rien et se demande, soupçonneux, en quoi ces paroles peuvent être drôles.

La qualité socialisante de la devinette lui permet aussi de transposer en paroles drôles, des conflits cachés entre membres de la famille ou du même groupe ethnique. On y autorise la banalisation des interdits culturels. Des valeurs morales établies, et des personnages influents sont tournés en dérision. Bref, la devinette caractérise un langage transgressif du code langagier habituel accepté par tous. Les moments de devinettes sont très formateurs pour les enfants. Ils ne laissent pas indifférents les parents. Il est vrai qu'aujourd'hui, les veillées-devinettes semblent d'une autre époque surtout dans les villes où, des moyens de divertissements nouveaux, en l'occurrence la télévision, sont apparus. Cependant, la devinette demeure toujours un domaine d'activité intellectuelle efficace et d'apprentissage où, s'exercent en une sorte de synergie, la sensibilité, le raisonnement, la parole et l'imagination.

---

<sup>109</sup> H. Bergson distingue deux types de mémoire. La « mémoire-habitude » qui fonctionne par répétition et « la mémoire-souvenir », par rétention d'un événement singulier.

## CHAPITRE 6

### L'IMAGINAIRE

Le savoir qui se transmet dans l'éducation domestique, est aussi porté par une intelligence de l'imaginaire, en tant que système de représentations mythique, cosmique et religieuse. Au travers de ces représentations, s'observe une réelle fonction éducative et pédagogique qui se justifie par leur emprise sur la formation de la conscience collective du groupe. D'autant que les relations sociales et leurs implications morales supposent un genre de rapport au monde et à la vie qui s'affirme dans la compréhension de l'ensemble de ces représentations, qu'elles soient imageantes ou religieuses.

Aussi, ce chapitre s'attachera à interpréter :

- l'importance des mythes et de la cosmogonie sur les pratiques éducatives ; leur signification et leur implication dans la formation de la conscience collective des enfants ;
- la signification existentielle des symboles religieux et des moments rituels ainsi que leur emprise sur la consolidation de la conscience collective des enfants ;
- les spécificités liées à la gestion du savoir sacré en opposition au savoir profane ainsi que l'emprise du religieux sur la morale sociale.

#### 1. Mythes et cosmogonies

La monogenèse et la gémellarité du monde : de l'espace symbolique  
à l'espace social

Dans la cosmogonie guin-mina, le monde est engendré sur l'ordre de *Mawu*, dont le nom signifie « l'Insurpassable ». Selon Agbanon II (1991 : 164), *Mawu* façonna d'abord *Segbo-Lisa* et *Anana-Bliku*, puis *Legba* et *Gu*, tous de nature divine. *Segbo-Lisa* et *Anana-Bliku* reçurent l'ordre d'engendrer les autres divinités. *Legba* et *Gu* étaient des messagers de *Mawu*. *Segbo-Lisa* était de sexe masculin, tandis que *Anana-Bliku* n'avait pas de sexe. Pour pouvoir accomplir leur destin, *Segbo-Lisa* et *Anana-Bliku* eurent recours aux deux messagers pour fabriquer le sexe féminin à *Anana-Bliku*. *Gu* réalisa le vœu par une incision ; tandis que *Legba* conféra à l'acte sexuel, le pouvoir de procréation. Ainsi, naquirent *Sakpatè*, *Hevieso*, *Tokpadũ* et *Dan*. *Tokpadũ* était la femme de *Hevieso*. Elle était aussi très courtisée par *Sakpatè*. Cette convoitise créa une vive rivalité entre les deux mâles. *Dan*, de caractère rusé, s'efforçait d'envenimer cette rivalité. Pris de colère, *Hevieso*

se retira de la terre et fixa sa demeure au ciel. *Sakpatè* devint le seul maître de la terre. Quant à *Dan*, il s'établit entre les deux rivaux, continuant à jouer au jeu de la malice en s'alliant tour à tour à l'un et à l'autre.

Lorsque *Dan* s'allie à *Hevieso*, il prend la forme d'un serpent lumineux. C'est l'éclair. Il encourage *Hevieso* à anéantir la terre avec sa puissance que constituent le tonnerre et la foudre. En revanche, lorsque *Dan* se met au service de *Sakpatè*, il a une forme onduleuse et invisible. Il se mêle au vent soulevé par *Sakpatè* pour empêcher la pluie de tomber du ciel, la voûte céleste construite par le rival *Hevieso*. Quant à *Tokpadũ*, la femme objet du conflit, elle joue le rôle de l'apaisement. Lorsque *Hevieso* est courroucé, *Tokpadũ* lui rappelle que des enfants sont aussi sur la terre et lui demande de se calmer. La tradition voit dans l'énorme grondement du tonnerre, l'expression du courroux de *Hevieso* et dans la voix câline de *Tokpadũ*, le rôle maternel de protection qui s'observe tout au long de l'éducation de l'enfant.

Dans cette cosmogonie, s'observent deux principes d'engendrement du monde : la monogenèse et la gémellarité du monde. La monogenèse part de l'origine univoque du monde, de sa totalité. La gémellarité révèle sa structure dialectique et féconde. Le monde est né du dédoublement ou de la démultiplication de l'élément originaire. Le monde est donc engendré. Dans le mythe soudanais rapporté par V. Pâques (1964 : 71-77), on retrouve le même principe. La graine primordiale est le premier ciel fermé et immobile. Sa matrice possède deux parties jumelles soudées par un corps céleste nommé « serpent ». Le mythe fali du Cameroun décrit par J.-P. Lebeuf (1961 : 612), montre également que la terre est produite par deux œufs, l'un de la tortue et l'autre du crapaud. En tournoyant, ils se heurtèrent. Leur éclatement produisit une terre mâle sortie de l'œuf de la tortue et une terre femelle provenant de l'œuf du crapaud. Les deux terres avaient une forme carrée. Le mythe bassa du même pays, raconte aussi que le monde est né par fécondation. L'éclatement d'un triangle contenu à l'intérieur d'un néant en forme de cercle, produisit un objet en forme de verge. Celui-ci féconda le triangle ouvert pour engendrer un corps. Celui-ci est à l'origine du monde. Le cercle caractérise la totalité ; le triangle, le principe femelle et la verge, le mâle (E. Wonyu, 1975). De même, chez les Dogon du Mali, la cosmogonie rapportée par M. Griaule (Griaule, 1965), fait état de l'œuf primordial de la divinité créatrice Amma. Celui-ci, en se divisant, donna naissance aux quatre éléments représentant, la terre, l'air, le feu et l'eau. Chez les Yoruba du Togo, du Bénin et du Nigéria, le ciel et la terre formaient également un espace clos. La terre est couverte de la mer et le ciel la touche à l'endroit où la mer s'arrête.

Quelles que soient les diverses composantes du monde, elles viennent par génération. L'engendrement est ainsi le principe métaphysique par lequel s'explique le surgissement du monde en Afrique noire. Le principe de génération cosmique est un cadre de pensée de l'espace social objectif. Celui-ci est le reflet de l'univers symbolique anthropomorphique. La procréation est d'abord un ordre cosmique avant d'être une réalité humaine sur laquelle, chaque clan veille. Voilà pourquoi, l'union d'un homme et d'une femme est toujours la construction d'une alliance qui dépasse les volontés individuelles des membres du groupe. Aussi, affirment les Guin-Mina : « On n'épouse pas un homme, on épouse une famille ». La compréhension de cet ordre cosmique à l'origine de la procréation ordonne à la communauté, par les institutions claniques, d'en être la garante dans l'espace social objectif. Comme le fait remarquer **I. 13** :

Vous savez, nous, nous disons que tout ce qui concerne la naissance (la procréation) dans le monde ne vient pas de nous. Cela vient de l'ordre cosmique. Les ancêtres ont bien observé tout cela et y ont veillé pour que l'ordre soit toujours respecté. [...] C'est pourquoi, on ne fait pas n'importe quoi. Se marier ne se fait pas comme on veut. Toute la famille doit être garante, sinon le désordre a des conséquences sur tout le monde.

En effet, selon les coutumes matrimoniales, quand un jeune homme décide d'épouser une femme, il doit d'abord informer un parent dont il est proche. Celui-ci se charge d'informer le reste de la famille. Souvent, la famille accepte le choix à condition que le prétendant soit capable d'assumer les dépenses des fiançailles (la dot) et que la future fiancée, témoigne d'une bonne moralité. Il peut arriver que les parents du futur fiancé retardent leur approbation en vue d'une enquête de moralité sur la future fiancée et sa famille. Parmi les raisons d'un éventuel refus des parents, on trouve : la mauvaise vie ou moralité mise en cause par l'une des parties ; les vieilles rancunes entre familles ; les mauvais présages des devins que certaines familles consultent pour s'assurer du bon devenir du mariage ; l'avis défavorable des mânes des ancêtres ; des liens de parenté entre les deux prétendants (l'inceste). Une fois que le choix est approuvé, les parents dépêchent un groupe de femmes, essentiellement composé des tantes paternelles (*tasi*). Elles sont chargées d'annoncer l'intention de leur fils aux parents de la future fiancée. Ces derniers peuvent refuser ou accepter la demande. Habituellement, la première fois, la demande est toujours refusée. Ce n'est qu'à la troisième fois que le prétendant est réellement fixé sur l'intention de l'élue et de sa famille<sup>110</sup>. Une fois que l'accord est donné, l'union devient la

---

<sup>110</sup> Même s'il n'y avait pas de doute, la famille de la future fiancée fait durer le suspense. En effet, l'accord, dès la première tentative, peut être mal interprété, notamment comme la volonté de se débarrasser de leur

volonté de deux familles et non celle de deux individus. Ainsi, l'alliance matrimoniale conclue par deux clans garantit l'ordre cosmique du principe de l'engendrement ou de la génération.

L'engendrement social de l'enfant ou son intégration dans l'ordre générationnel par  
le rite de *viqeto*

En revenant sur le rite de *viqeto* ou le rite de la sortie d'enfant déjà évoqué dans les chapitres 2 et 3, il s'agit de marquer son caractère décisif dans l'engendrement social de l'enfant. À l'annonce de la naissance de l'enfant, c'est encore toute la parenté qui se mobilise. Ses membres accourent chez la mère pour la féliciter en ces termes : « *tohû! tohû!* » (L'oreille est ouverte). En d'autres termes, tous se disent satisfaits de l'heureux accouchement. Ce message de soulagement constitue le premier accueil du nouveau-né. C'est au huitième jour qu'intervient le rite de *viqeto*. À cette occasion, les sœurs consanguines du père (*tasi*) viennent avec divers cadeaux dont une grande cuvette, une pièce de tissu, un grand pagne, une brosse à cheveux, des flacons de pommades, des parfums, de la poudre du riz, du linge, une lanterne, un estagnon de pétrole, de l'argent<sup>111</sup>. Le père désigne un membre de la famille qui doit témoigner d'une bonne moralité. Il devient une sorte de parrain pour le nouveau-né. C'est celui-ci qui est chargé de le sortir à sept reprises de la chambre. *Tasinɔ* ou l'une des sœurs consanguines du père<sup>112</sup> prépare une calebasse remplie d'une feuille de pourpier (*aflatovi*) ou de l'hysope (*kpatima*). À la septième sortie<sup>113</sup>, elle lance le contenu sur le toit de la case ; le parrain, tenant l'enfant vers le ciel, recueille sur ce dernier les gouttes d'eau qui tombent du toit. À partir de ce moment, la maîtresse de cérémonie impose officiellement au nouveau-né son prénom. Celui-ci est donné suivant l'ordre de filiation dans la lignée du père. On procède ensuite à une cérémonie de libation (*dɛpopo*) en honneur des mânes des ancêtres. Pendant ce temps,

---

fille. En revanche, le fait de faire durer le suspense, est une manière de la valoriser et de faire croire que cette séparation est difficile pour les parents.

<sup>111</sup> La famille offre à l'enfant les produits alimentaires et sanitaires dont sa mère a besoin pour ses soins et pour sa croissance.

<sup>112</sup> Dans le système de parenté guin-mina, les sœurs consanguines (tantes paternelles) sont des personnes très respectées. Leur rôle social est connu pour être déterminant dans les us et coutumes, y compris dans les moments de conflits. Les enfants auront toujours besoin d'aller vers elles. Leur relation privilégiée avec tous les autres composants de la parenté justifie leur prépondérance dans les moments culturels. Elles ont le respect, l'écoute et l'attention des membres de la famille. Elles ont aussi l'oreille des ancêtres. Leurs paroles de bénédiction sur les enfants sont bienfaisantes. De même, leurs malédictions sont redoutables. Il est coutumier d'entendre dire qu'il vaut mieux avoir maille à partir avec son propre père qu'avec sa tante paternelle.

<sup>113</sup> Cette sortie par sept fois représente les sept jours de la semaine et donne au rite sa plénitude.

le nouveau-né est exposé sur une petite natte. Les parents présents pourront déposer à ses pieds des présents. La cérémonie se conclut par un repas festif.

Le rituel est constitué de plusieurs moments attestant l'intégration de l'enfant dans l'ordre générationnel du clan. Dire autrement, l'enfant guin-mina entre dans un groupe social où le lien de filiation dépasse celui de ses géniteurs. Il grandira toujours avec cette conscience d'être le produit d'un ordre générationnel. L'imposition du prénom et La libation (*dèpopo*) mettent particulièrement en lumière l'importance de cet ordre.

### *L'imposition du prénom*

L'imposition du prénom intervient seulement huit jours après la naissance. L'enfant est accueilli, mais il n'est pas encore intégré dans la filiation lignagère ou clanique. Pendant ce temps, il est souvent désigné par le terme *amedzro* qui signifie « la personne désirée ». L'imposition du prénom est également pratiquée chez divers groupes en Afrique noire. Elle intervient suivant des temporalités propres à chaque groupe. Les Dogon, par exemple, imposent le nom quatre semaines après la naissance (Lifschitz & Paulme, 1953). Le temps séparant la naissance et l'imposition, correspond au vide ontologique. Dans certaines cultures, celui-ci est compensé par des noms de substitution. C'est le cas des Mossi du Burkina Faso qui désignent également le nouveau-né par le terme « étranger » ou par « enfant blanc » (P. Erny, 1988 : 146). Les Diola du Sénégal désignent leurs enfants à la naissance par « le petit », « enfant chéri » ou « le préféré » sans distinction de sexe. Parfois, ils utilisent juste les premiers ou groupes de mots que la matrone a prononcé à la naissance de l'enfant. C'est seulement à la première dentition, voire à la puberté que celui-ci reçoit un prénom (L.-V. Thomas, 1959 : 175). Le nouveau-né *bakongo* en Afrique centrale n'est pas encore un enfant complet tant qu'il n'est pas encore nommé. Il est considéré comme une chenille ou une chrysalide. Dans ce cas, les sage-femmes leur attribuent des noms provisoires à partir des signes ou des gestes observés auprès de l'enfant à sa naissance. Par exemple, *Mukoko* sera donné à un garçon qui met sa main à la tête. Ces désignations appelées « noms de soins » donnés par les sage-femmes, peuvent parfois devenir leurs noms propres si la famille ne parvenait pas à trouver d'autres noms consensuels (Van Wing, 1959 : 220). Le nouveau-né bambara au Mali à qui on n'a pas encore imposé de nom, s'appelle « homme nouveau » ou « femme nouvelle », suivant son sexe (P. Erny, 1988 : 147).

Chez les Guin-Mina, même si les prénoms sont connus d'avance, les nouveau-nés les reçoivent officiellement pendant le rite de *videto*. Ces prénoms sont donnés selon l'ordre et

les modalités spécifiques à chaque clan. Il existe essentiellement trois modalités<sup>114</sup> : les prénoms propres aux clans qui sont attribués par ordre de naissance ; les prénoms selon les jours de naissance ; enfin des prénoms en fonction des croyances religieuses, des circonstances particulières, des événements heureux ou malheureux de la vie. Cette troisième désignation est très usuelle au sud-est du Togo. On appellera par exemple un enfant *Elom* ou *Mawulom* (Dieu m'aime) pour dire sa reconnaissance à Dieu. Un autre enfant peut s'appeler *Ayewuadã* (la sagesse vaut mieux que la force) pour faire allusion à un comportement éthique ou pour transmettre un message autour de soi. Cependant, des trois modalités, les prénoms claniques ont un statut ethnique. Ce sont eux qui sont imposables dans le rite de *viḍeto*, notamment chez les clans *tugbã*, *la*, *adãgbe*. Ils constituent un caractère d'identité et d'intégration dans la communauté.

**Tableau 6** *Quelques prénoms claniques suivant la classification d'Agbanon II (1991 : 135)*

| Clan          | Homme                                                                         | Femme                                                                  |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tugbã</i>  | Foli, Kanyi, Ekué, Assiongbon, Tèko, Adama, Ayité, Amavi, Ayayi, Têtê ou Têvi | Dédé, kokoè, Ayélé, Ayoko, Kayi ou Adaku, Tchotcho, Povi, Amélé, Amoko |
| <i>La</i>     | Adjé, Lassey, Doé, Dotê, Séwoa, Akovi                                         | Adjélé, Adjoko, Têlé, Tèko, Anyélé, Anyoko, Akole, Doélé, Doko         |
| <i>Adãgbe</i> | Tété, Etè, Daté, Davi,                                                        | Koko, Dachi, Dalé et Dako                                              |

#### *La libation (ḍèpopo)*

Le rite de *ḍèpopo* pendant la cérémonie de *viḍeto* est directement lié à la conception guin-mina de l'être humain. Cette conception véhicule la préexistence des âmes, l'antériorité des principes spirituels qui s'unissent au corps. En effet, l'être humain est constitué de trois principes spirituels et d'un corps. Le premier principe spirituel s'appelle *eklã*. C'est le principe de vie. Il correspond à l'âme. Le deuxième principe est *gbõgbõ*. Il s'agit du souffle. Le dernier s'appelle *vovõli*. Il représente la silhouette de l'individu. On

<sup>114</sup> Les chrétiens ajoutent aussi des prénoms issus du calendrier grégorien qui sont en général des noms de saints.

l'aperçoit souvent sur le sol. Il est considéré comme le principe spirituel accessible aux sorciers et aux magiciens pour nuire à l'individu. Une nouvelle naissance est le retour de l'âme (*eklā*) d'un ancêtre du lignage ou du clan. Dieu (*Mawu*) donne à l'aîné des ancêtres appelé *bomenɔ*, le pouvoir de modeler la chair qui recouvre l'âme de l'ancêtre incarné. Celui-ci est appelé *djɔtɔ*. Ce retour se fait par l'intermédiaire d'un couple dont la partie agnatique est nécessairement du même lignage ou du même clan. En outre, pour le bien-être physique et spirituel de l'enfant, il faut identifier à temps cet ancêtre incarné par le système de divination (*fa*). Venir ici-bas, c'est quitter l'au-delà, le monde des ancêtres ; c'est accomplir un long voyage. Le rite de *dèpopo*, est un acte de bienvenue à un parent et d'hommage à la communauté des ancêtres qui ont favorisé ce retour.

Les Guin-Mina croient que la vie sociale ne se déroule normalement qu'avec la faveur des ancêtres. Le culte des ancêtres accompagne les rites sociaux de la vie à la mort. Ils sont invoqués à travers des chants et des prières. Les membres du clan *la*, à l'occasion de leur danse rituelle *kpātchōtchō* sur laquelle je reviendrai, chantent en honneur de leurs ancêtres avec des paroles suivantes :

*Tɔgbe be nu mu nyi adahua o! Mama be nu mu nyi adahua o !*  
 (La coutume des ancêtres (mâles) n'est pas de la folie ! La coutume des ancêtres (femelles) n'est pas de la folie !)  
*Tɔ be nu mu nyi adahua o! Nɔ be nu mu nyi adahua o!*  
 (Ce que je tiens de mon père n'est pas de la folie ! Ce que je tiens de ma mère n'est pas une folie !)

La vénération des ancêtres se justifie culturellement par le fait qu'être ancêtre, suppose la vertu, l'exemplarité ; soit par l'héroïsme ou par la fonction mythique ou par la preuve d'une grande sagesse (vie morale et éthique, connaissances historiques et pratiques). Donnés en exemple, les ancêtres ne sont jamais éloignés de leurs clans, rappelant les vivants à l'ordre, lorsque ceux-ci transgressent les règles de l'harmonie sociale. Ainsi, dans le rite de la sortie d'enfant, ces symboles signifient l'engendrement social de l'enfant et son intégration générationnelle dans le clan. Celui-ci grandira en interaction avec ses lieux de vie, à la fois objectifs et représentatifs qui formeront sa conscience collective.

#### La formation de la conscience collective par le symbole religieux

E. Durkheim (1968 : 65) définit la religion comme étant « un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites ; croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale tous ceux qui y adhèrent ». En tant que fait social, la religion relie des personnes réunies en communauté à



des entités sacrées, en même temps qu'elle les relie entre eux, par des conséquences morales qui en découlent pour tous. De fait, le fait religieux se situe dans trois ordres :

- l'ordre spirituel par la question du sens que l'homme donne à sa vie, son besoin de transcendance qu'il traduit par l'existence d'êtres supérieurs qui, en même temps, sont immanents à l'ordre social ;
- l'ordre social au travers duquel se traduit la question de la solidarité au groupe ;
- l'ordre politique par lequel le groupe est gouverné.

Ces trois niveaux concourent à garantir l'harmonie du groupe telle une imitation de l'harmonie originelle, en contraste avec les divisions enregistrées au fil du temps. De ce point de vue, le rite de la prise de la pierre sacrée (*kpesɔsɔ*) qui sera davantage abordé dans la section 2, est la plus haute représentation de l'unité de tout le pays. Il est fondé sur une triple communion : communion intra-divinités, communion entre les dieux et les hommes, puis entre les hommes eux-mêmes.

La communion intra-divinités est représentée par l'ensemble des *vodu* appelé *guin yehue*. Ces *vodu* sont des entités vivantes et spirituelles. Ils sont présents dans l'espace global. Ils garantissent les lois et les interdits, punissent les transgressions, luttent aux côtés des vivants contre les forces négatives, leur assurent la paix. Les traditions orales racontent qu'à l'installation du royaume guin à Glidji, les Guin ont déposé leur *vodu* près d'une lagune située dans le quartier Glidji-Kpodji. Ce lieu est appelé *gbatchome*. À une période régulière de l'année, les *vodu* se transforment en humains, traversent la lagune en pirogue pour faire leurs courses au marché. Il arriva, qu'en revenant des courses, au moment de reprendre leur forme, un homme du village les surprend. Ils se transforment en divers objets que l'homme emporte à la maison. Parmi ces objets, il y a une pierre. L'homme constate que celle-ci change de couleur selon les années. De même, à la couleur de la pierre (blanche, rouge, bleue), correspond des événements heureux ou malheureux pour l'année suivante : pluie ou sécheresse, abondance de récolte ou mauvaise récolte, pêche fructueuse ou disette, prospérité ou maladie. Cette pierre fut nommée *kpesu* (*kpe* = pierre et *su* = homme), symbole de vitalité, de force ou de puissance. Elle est vénérée comme le dieu prédicateur et célébrée comme le symbole d'unité de tous les clans.

Selon les mêmes traditions orales, *ata*<sup>115</sup> *kpesu* était accompagné d'autres *vodu* dont les deux plus importants dans l'ordre hiérarchique sont *ata sakuma* du nom de la rivière que

---

<sup>115</sup> Les noms des *vodu* sont précédés d'*ata* (père) ou *tɔgbe* (grand père) pour les mâles et de *mama* (mère ou grand-mère) pour les femelles. Cette façon de nommer signifie la reconnaissance des clans de leur autorité et l'affirmation de leur soumission filiale. L'ensemble des *vodu* guin-mina sont au nombre de quarante-et-un

traversaient les dieux ; c'est le dieu qui payait et *mama kole*<sup>116</sup>, l'épouse de *sakuma*. Il convient de noter que quand ces *vodu* sortaient pour se mêler aux humains en prenant leur forme, ils étaient tous ensemble. Or, l'éclatement des clans provoqua également leur dispersion dans des sanctuaires claniques à l'intérieur des villages ou des quartiers. Toutefois, en dépit de cette dispersion, c'est l'ensemble des *vodu* dans leur totalité qui oriente la vie religieuse. E. Adjakly (1985 : 33) résume ce rapport à la totalité en ces termes : « C'est cette unité qui donne une conscience collective par-delà les consciences claniques ». À ce titre, aucun sanctuaire ne peut, à lui seul, accomplir tous les rites annuels de *kpesɔɔ*. E. Adjakly ajoute : « Les clans et les individus doivent donc nécessairement reconstituer le tout pour lui donner sa valeur. Ainsi, se définit le symbole, comme ce qui lie ensemble plusieurs parties d'un objet brisé, comme un signe de reconnaissance, d'identification » (*Ibid.*).

Cette identification qu'on appelle aussi la conscience de soi collectif, part de la reconstitution symbolique de l'ordre religieux existant. Elle intègre l'ordre spirituel qui est la communion entre les hommes et les divinités. De même, l'unité construite sur la base symbolique plutôt que sur la base politique, garantit l'ordre social. Qu'il s'agisse d'une croyance ou d'un mythe, la pierre sacrée (*kpesu*) et son rite (*kpesɔɔ*) servent à unir tous les clans du pays au-delà de leurs singularités et de leurs contradictions. Elle rend plus forts les liens historiques et culturels. Dès lors, l'espace religieux est aussi un espace social et, par conséquent, éducatif. Car, la conscience du « tout reconstitué » est aussi la conscience d'une identité commune, de l'appartenance à un groupe. Les Guin-Mina signifient cette appartenance à leurs enfants, lorsqu'ils leur font comprendre fièrement qu'ils sont *guinvi* (enfant guin). Ainsi, plus qu'une identification, se définir comme *guinvi* est l'affirmation d'une conscience de soi qui se forme à travers les générations.

## 2. Le rite de la pierre sacrée : haut symbole de la religiosité guin-mina

Le rite de « la prise de pierre sacrée » ou *kpesɔɔ* est le plus haut sommet de la vie religieuse guin-mina. Comme l'affirment L-V. Thomas et René Luneau (1980 : 203) : « Le rite authentifie la croyance en même temps qu'il l'entretient ». Ainsi, *kpesɔɔ* représente, à

---

(41) : *tɔgbe lākpā, gnigblin-vougblan, mama colley, ata sakuma, ata kpesu, kpesu agbanleta, kpesu magnabli, kpesu avangna, afi yeye, trotro, kpesu kogli, avudupu, kantan, kolemana, naa bosromafli, kpobi-agbami, djasi-amago, agban-yedi, gnogbon, tɔgbe klam, nyogbotsin, djobou, tɔgbe kantan'n, yadou agban, djassiamango, assiakle, agban houedo, tete kossi, abonikle, adjaflotou, sataklom, ata segun, nayo, naa ahebla, amegan houn, mama tsawoe, naa amissa, ata adjigo, otoukpe, senadou kotomadja, esra.* (Voir, A. A. Amavi, N. Gayibor, A. Goeh-Akue, A. Kouvahe (2023: 15-16).

<sup>116</sup> Certaines sources écrivent *Colley* au lieu de *Kole*.

chaque nouvelle année guin-mina (*epe-ekpe*), le renouvellement spirituel de l'ordre cosmique. En même temps, elle est l'actualisation du mythe religieux fondateur de la religiosité guin-mina. En effet, l'année guin-mina comprend treize mois lunaires. L'ensemble des rites entourant la pierre sacrée, se déroule de juin à décembre. À la différence des rites circonstanciels du type paradigmatique, selon la typologie de P. Smith (1978 : 139-169), le rite de la pierre sacrée est accompli périodiquement depuis plus de trois siècles, suivant un ordre scrupuleusement respecté. Symbole unificateur de l'ensemble du groupe social, il est aussi un évènement central dans la reproduction de la vie sociale. Il repose essentiellement sur le culte des divinités et des ancêtres du pays. C'est le temps fort autour duquel s'organise l'ensemble des moments cérémoniels qui renouvelle la communion avec le monde invisible ainsi que celle du monde visible. À cette occasion, les vivants renouent les liens d'alliances avec les divinités et les ancêtres. Ils renouent également avec les alliances de fraternité et de solidarité entre eux-mêmes. Il faut retrouver les liens harmonieux qui se seraient rompus par la faute des vivants au cours de l'année écoulée.

Le rite de la pierre sacrée est marqué par trois moments principaux. Suivant le tableau calendaire ci-après, ces moments s'organisent en unités d'actes rituels successifs. Le premier moment comprend un ensemble de rites qui peut être qualifié, par leur unité, de rites préparatoires ou introductifs : *sedodo* (période des interdictions), *mɔtata* (premier frayement du chemin), *situtu* (le rite expiatoire), *blikumama* (partage des premiers grains de maïs). Les rites préparatoires précèdent la prise de la pierre sacrée (*kpesɔsɔ*) qui est le moment fondamental. Enfin, viennent les derniers rites que sont le repas communiel avec les ancêtres (*yaka wokĩ* ou *yaka-yèkè*), la danse rituelle du clan *la* (*kpātchōtchō*), et le retour des dieux à la mer (*vodu dze apu*). Ces derniers rites sont des rites conclusifs ou complémentaires.

**Tableau 7** Récapitulatif des rites essentiels du rite de la Pierre sacrée

| Rites essentiels                                            | Période   | Lieux des rites                                        | Principaux acteurs                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Sedodo</i><br>(interdiction)                             | Mi-juin   | Sanctuaire de <i>ata kpesu</i> ou de <i>ata sakuma</i> | Prêtres ( <i>hũnɔ</i> ) des principaux <i>vodu</i> ( <i>ata kpesu</i> , <i>ata sakuma</i> , <i>mama kole</i> , <i>tɔgbe lākpā</i> ) |
| <i>Mɔtata</i> (frayement de chemin)                         | Août      | La forêt sacrée à Glidji-Kpodji                        | Prêtres ( <i>hũnɔ</i> ) et grands initiés de <i>ata kpesu</i> , <i>ata sakuma</i> et <i>mama kole</i>                               |
| <i>Situtu</i><br>(expiation)                                | Août      | Sanctuaire de <i>tɔgbe lākpā</i> à Djosi Aného         | Tous les prêtres <i>vodu</i> guin ( <i>gẽ hũnɔ</i> )                                                                                |
| <i>Blikumama</i><br>(partage des grains de maïs)            | Août      | Sanctuaire de <i>mama kole</i> à Dégbenou Aného        | Tous les prêtres <i>vodu</i> ( <i>hũnɔ</i> )                                                                                        |
| <b><i>Kpesɔsɔ</i></b><br><b>(prise de la pierre sacrée)</b> | Septembre | La forêt sacrée à Glidji-Kpodji                        | Tous les initiés <i>vodu</i> et les hauts dignitaires du pays guin-mina                                                             |
| <i>Yaka Wokĩ</i> ou <i>Yèka-Yèkè</i><br>(repas communiel)   | Septembre | Tous les villages guin-mina                            | Toute la population sans distinction d'âge                                                                                          |
| <i>Kpā̃tchō̃tchō̃</i><br>(danse rituelle des <i>La</i> )    | Septembre | Aného à Lagbonou Agbodrafo à Lakpanou                  | Le clan <i>la</i> principalement auquel s'associent d'autres clans                                                                  |
| <i>Kpā̃ yi xɔ</i><br>(clôture de la danse rituelle)         | Septembre | Sanctuaires <i>lākpā̃</i> à Aného et à Agbodrafo       | Mêmes acteurs                                                                                                                       |
| <i>Vodu dze apu</i><br>(retour des dieux à la mer)          | Décembre  | Aného                                                  | Les initiés <i>vodu</i>                                                                                                             |

Les rites introductifs : *sedodo*, *situtu*, *blikumama*

Le rite de *sedodo* (rite des interdictions) intervient trois lunes avant le grand rite de la prise de la pierre sacrée. Cette période correspond au mois de juin. En effet, les prêtres des quatre principaux sanctuaires des divinités guin-mina (*Sakuma*, *Kpesu*, *Kole* et *Lakpā̃*) se retrouvent ensemble au lieudit Glidji-Kpodji pour débattre des préparatifs de la célébration de la nouvelle année. À cette occasion, ils proclament le début des préparatifs avec ce rite dit *sedodo*. À partir de ce moment, tous les chefs de villages doivent faire gongonner dans leurs villages. Ils annoncent par cet acte, l'ouverture d'une période au cours de laquelle,

diverses interdictions doivent être observées. C'est le sens terminologique de ce rite. *Sedodo* marque ainsi le temps d'imposition des interdits collectifs. Parmi ceux-ci, il faut noter la célébration de festivités, les cérémonies funéraires, pleurer les morts ou les ensevelir avec des chants funèbres, jouer du tam-tam ou du gong. Ces différents moments de vie sociale sont suspendus jusqu'au moment de la prise de la pierre sacrée. Alors les membres de la collectivité peuvent à nouveau jouer du tam-tam et organiser des festivités.

Ces interdictions s'expliquent par le retrait ou l'absence des dieux pendant toute la période de *sedodo*. En effet, les dieux qui sont sollicités dans chaque moment de la vie sociale, moments de bonheur ou de malheur, se retirent du monde des vivants. Ils partent dans le cosmos (*wime* ou *wlome*). Ils ne reviendront qu'au moment de la prise de la pierre sacrée avec des messages de la part de *Mawu*, le Dieu créateur. Ces messages sont destinés à tout le pays guin-mina et au-delà. Ils régiront la nouvelle année. En attendant que les dieux reviennent de *wlome*, les différents rites paradigmatiques qui incluent leur invocation sont suspendus. En absence des dieux, la mort d'un prêtre (*hũnɔ*), d'un chef ou d'un dignitaire important, est souvent considérée comme la conséquence d'une faute personnelle. La tradition juge que, de *wlome* (le cosmos), le défunt est rappelé par les dieux parce qu'il aurait mauvaise conscience. En outre, on ne dit plus qu'il est mort (*eku*) ; mais, qu'il est parti dans le cosmos (*eyi wlome*). Même si, aujourd'hui, cette tradition qui rattache la mort d'un dignitaire pendant la période de l'absence des dieux à sa mauvaise conscience, est de moins en moins prononcée, en revanche, les défunts en temps de *sedodo*, ne reçoivent pas les honneurs funéraires quel que soit leur rang social. De même, pour les salutations d'usage, on se contente de dire « *edɔ de mu le o* » ; ce qui veut dire littéralement : « Il n'y a aucun travail ». En d'autres termes, on se contentera du strict minimum qui est de mettre en sépulture le défunt. L'absence des dieux est nécessairement la conséquence du ralentissement de la vie religieuse et sociale.

C'est aussi pendant la période des interdictions (*sedodo*) que s'organise le rite collectif de « *situtu* » (le rite expiatoire). À trois semaines de la prise de la pierre sacrée, les principaux *hũnɔ* (les prêtres *vodu*) des clans, en charge du rite de la pierre sacrée, se rendent au sanctuaire du *vodu lãkpã* à Aného au quartier *djosi*. Ils préparent l'eau lustrale (*tsesi*) avec des herbes spéciales. Cette eau servira à l'ablution en vue de leur purification rituelle. À partir de cet instant, tous les prêtres sont prêts spirituellement à enclencher les préparatifs immédiats au rite de la pierre sacrée. Dès le lendemain de *situtu*, ils se rendent cette fois-ci dans sanctuaire du *vodu mama-kole* dans le quartier Dégbenou d'Aného. Ils procèdent au rite de « *blikumama* » (le partage des grains de maïs). Sous la direction du

grand prêtre du *vodu sakuma* du sanctuaire de Glidji-Kpodji, des lots de grains de maïs<sup>117</sup> sont confiés à tous les *hũnɔ* des clans et pour les chefs coutumiers de chaque village. Chaque lot comprend un certain nombre de grains correspondant au même nombre de jours qui sépare du rite de la pierre sacrée. À partir de ce moment, tous ceux qui sont en possession des grains décomptent par jour jusqu'au dernier grain. Celui-ci tombe sur le jeudi précédant l'apparition du dernier quart de lune du treizième mois lunaire. Ce mois correspond au mois d'août ou de septembre, suivant le calcul lunaire préalablement établi. C'est le jour où on procède au rite de la pierre sacrée. Il met également fin à la période des interdictions (*sedodo*).

### *Kpesɔsɔ* : la prise de la pierre sacrée

Avec la fin de *sedodo*, commence un renouveau de la vie religieuse mise sous le sceau d'une communion spirituelle plus intense entre les mondes visible et invisible. C'est également le renouvellement des relations positives entre humains. Le rite de *kpesɔsɔ*<sup>118</sup> est l'apothéose d'un ensemble de rites qui s'étalent sur une période de six mois pour célébrer la nouvelle année guin-mina (*epe-ekpe*)<sup>119</sup>. Quelques jours avant le début du rite, les prêtres *vodu* consultent le *Fa* (la divination) pour savoir le signe astral (*kpɔli*) sous lequel, le rite doit être placé. Dans la nuit du jeudi, les initiés des principaux *vodu*, organisent une veillée de chants et de danses rituels devant les sanctuaires aux abords de la forêt sacrée. Ils louent les divinités. Cette manifestation se poursuit jusqu'à l'aube où les *hũnɔ* (prêtres *vodu*) de *Kpesu*, *Sakuma* et *Mama Kole*, préparent l'eau lustrale (*tsesi*). Les initiés se servent de cette eau jusque dans l'après-midi pour faire des ablutions de purification. À la fin du rite de purification, le grand prêtre de *sakuma*, entouré de ses pairs, se tournent vers l'ouest en direction du lieu d'origine d'où leurs ancêtres ont émigré. Il s'adresse au *gẽ-yehue*<sup>120</sup> (le panthéon guin) pour demander le bon déroulement de la prise de la pierre sacrée. Il leur demande la paix, la prospérité et le bonheur pour toute la collectivité ainsi que pour toute la nation togolaise. Ils leur demandent également d'éloigner toute sorte de maux (maladies, sinistres, catastrophes, querelles et divisions). Le lendemain, aux alentours de huit heures du matin, les *hũnɔ*, accompagnés des chefs religieux et de

<sup>117</sup> Le maïs est la céréale qui rentre dans l'alimentation de base des Guin-Mina.

<sup>118</sup> Le rite a lieu à *Gbatchome*, site historique situé aux abords de la forêt sacrée du quartier Glidji-Kpodji. C'est le lieu où les immigrés *gã* ont mis en sécurité leurs divinités en arrivant à Glidji.

<sup>119</sup> Voir aussi E. Adjakly (1985 : 87-91), A. A. Amavi, N. Gayibor, A. Goeh-Akue, A. Kouvahe (2023) pour la description et la signification symbolique, sociale et culturelle de *kpesɔsɔ*.

<sup>120</sup> *Gẽ-yehue* est l'ensemble des quarante-et-une (41) divinités (*vodu*) autour desquelles tournent ces rites de *kpesɔsɔ*.

quelques initiés, procèdent au rite de *mɔtata*, en traçant le chemin qui va jusqu'à la forêt. À partir de ce moment, tous les rites intermédiaires sont accomplis et le rite principal peut alors se faire dans l'après-midi. Les populations au premier rang desquelles, les *gê-yehuesi* ou *wayo* (les grands initiés *vodu*), les autorités coutumières, politiques, administratives et culturelles, les hommes et des femmes de tout âge, les touristes ainsi que les curieux, accourent vers la place préparée pour le public. Aux alentours de seize heures, on entend des clameurs venant de la forêt sacrée. La foule, les bras levés au ciel, répondent en clamant : « *heelu looo ! heelu looo !* » (Malheur ! malheur). La clameur annonce que la pierre sacrée a été trouvée et qu'elle est déjà dans les mains du porteur initié. La clameur « *heelu looo ! heelu looo !* » est aussi un avertissement à l'endroit des incrédules et de tous ceux qui sont tentés de profaner la sacralité du rite. Sur la place publique et devant les principaux sanctuaires *kpesu*, *sakuma* et *kole*, des initiés *vodu* continuent de danser en honneur des dieux. D'autres sont en transe. La foule est fiévreuse. Le public se bouscule pour voir apparaître la couleur de la pierre qui prédit les événements de la nouvelle année.

Le porteur tient dans le creux de ses deux mains réunies en forme de vase la pierre sacrée. Celle-ci est déposée sur des feuilles de *kpatima*<sup>121</sup> (hysope). Devant le cortège des *hũnɔ* (prêtres *vodu*) et du groupe des garants de la sécurité<sup>122</sup> de la pierre, le porteur s'élance dans une procession lente, de la forêt sacrée à travers le chemin préalablement tracé (*mɔtata*) vers la place publique. Les initiés *vodu* sont de plus en plus nombreux à rentrer en transes<sup>123</sup>. Le public reprend en chœur la clameur « *heelu looo ! heelu looo !* ». Celle-ci s'intensifie au fur et à mesure que le cortège approche. Comme le décrit E. Adjakly (1985 : 89) :

Le porteur, le regard lointain, le pas pesant, se dirige vers la tribune officielle où tout le monde s'est levé. La pierre semble peser lourd, très lourd, tant son porteur est en sueur et semble souffrir. La grandeur et l'intensité de la foi confèrent ici au rite sa plus grande solennité. C'est le moment où les multiples transes indiquent qu'il se passe effectivement quelque chose de mystique. La grâce des danseuses qui a retenu jusqu'alors l'attention des fidèles et des invités est éclipsée. Tout le peuple guen se retrouve dans la pierre sacrée. *Kpesu* (la pierre sacrée), divinité du clan *toughban*, redevient le symbole religieux unique du peuple guen tout entier.

---

<sup>121</sup> Cette plante a été déjà évoquée dans d'autres rites. Elle est reconnue pour être une plante mystique et pour ses vertus médicinales et spirituelles.

<sup>122</sup> Ce groupe est généralement composé d'anciens porteurs de la pierre.

<sup>123</sup> Généralement très spectaculaires, ces transes sont la manifestation des divinités auxquelles ces initiés sont dédiés. Il convient aussi de noter que la grande majorité des initiés en transes ont des femmes. Certains d'entre eux reçoivent des messages importants adressés de la part des divinités à l'endroit de la collectivité ou des autorités.

Une fois sur la place publique, le prêtre du *vodu sakuma*, dans un grand moment de silence, annonce et commente les prédictions de la pierre sacrée pour les treize lunes de la nouvelle année<sup>124</sup>. Ensuite, la pierre sacrée est exposée sur un autel pendant un petit moment. Elle sera reprise par le porteur. Devant le cortège à nouveau formé, il se dirigera vers le sanctuaire où la pierre y sera déposée. Le public ne la reverra plus jusqu'au prochain renouvellement du rite. Comme l'explique, E. Adjakly :

Les Guen viennent de renouveler le mythe d'origine de leurs croyances. Ce lieu/moment ouvre la voie à une longue période de trois mois pendant lesquels, ils vont revivre leurs valeurs à travers des expériences collectives. Par celles-ci, les Guen se livrent totalement aux forces transcendantes. L'individu ne peut vivre sans relier l'ordre social auquel il appartient à l'ordre symbolique. Les représentations religieuses sont la condition de son propre équilibre et de celui de la société. En les vivant au concret intensément, grâce à la médiation collective des rites périodiques, il vit en même temps une expérience spirituelle et il se retrempe dans son identité ethnique. (*ibid.* : 90)

Le symbole de la pierre sacrée est donc un lieu d'imprégnation d'une identité ethnique partagée par tous. En période de conflits, la communion autour des dieux du pays dans le rite de la pierre sacrée demeure le symbole d'unité. Celui-ci inscrit dans le présent, comme un éternel recommencement, le mythe originaire dans lequel tous se reconnaissent. Personne ne peut le mettre en cause sans s'exposer au malheur (*heelu*). C'est aussi pour marquer cette identité que certains membres du groupe social, vivant dans la diaspora, retournent dans leurs villages pour prendre part à ce rite régénérateur de la communauté. Ceux qui ne peuvent pas y retourner, participent de loin, par diverses contributions matérielles et financières. Ce faisant, ils trouvent dans cet acte collectif, la force d'une revitalisation personnelle. En d'autres termes, en communiant à la régénération du groupe social, ils se revitalisent personnellement.

Les parents accompagnent leurs enfants qui perpétueront la tradition. Quand j'interroge mes interlocuteurs **I. 36** et **I. 37** sur l'importance de ce rite dans l'éducation des enfants, la réponse de **I. 37** fut d'abord un simple sourire. Cependant, derrière ce sourire, je pouvais deviner la réponse suivante : « cela va sans dire ». En effet, poursuit-il :

C'est eux qui seront à notre place demain comme nous le sommes aujourd'hui à la place de nos pères, eux-mêmes à la place des ancêtres. Nous connaissons tous le proverbe qui dit que le chien qui aboie commence très tôt à bas-âge. C'est aussi vrai pour nos enfants. C'est dès le début, dès qu'ils peuvent comprendre et sentir ce qui se passe autour d'eux,

---

<sup>124</sup> Comme il a été indiqué précédemment, la couleur de la pierre définit les événements durant l'année. Ainsi, si la pierre est blanche, elle inaugure une année de paix et de bonheur. Si elle est bleue, il y aura beaucoup de pluie et l'abondance des récoltes. En revanche, si elle est rouge, elle augure une année sombre et de malheurs.



qu'il faut leur apprendre ce qui fait la vie, les croyances de chez nous. Ils doivent savoir ce qui nous différencie des autres groupes, ce qui nous unit et nous rassemble. Il m'est arrivé d'aller dans un pays voisin. Lorsque je me suis présenté, alors que j'ai juste dit mon nom et prénom, quelqu'un qui était présent m'a dit toute suite « tu es mina ; c'est vous qui mangez *yaka woki* ». Vous voyez ? Cela fait partie de mon identité. Alors, pourquoi je ne dois pas la transmettre à mon enfant. De toutes les façons, comme on le dit chez nous : « *akpa mu dzi na adewoe o* » (le poisson ne produit pas du silure). Nous sommes ce que nous sommes et nous éduquons nos enfants dans ce que nous sommes. Je vais vous dire, même la majorité de nos enfants qui sont devenus chrétiens par leur choix, ont un grand respect pour nos rites. Vous savez pourquoi ? Parce qu'ils savent, comme on le dit encore chez nous : « *eze yi bo me akasã xea to le* » (c'est de la marmite noire que sort la bouillie blanche du maïs). Quoi que nous devenions, nous avons toujours une origine et une histoire qui nous identifient. Pour nous, *kpesoso* nous rappelle l'histoire par laquelle nous nous reconnaissons tous d'une même ethnie. C'est le plus grand héritage que nous ont laissé nos ancêtres et c'est le plus important pour nous.

La formation de la conscience ethnique de l'enfant repose sur la part du religieux qui vient d'être décrite. Le fait religieux est nécessairement un fait social total, dans la mesure où il inspire et oriente la cohésion du groupe. Il va sans dire que l'éducation, moment d'identification de l'enfant au groupe social, reflète cette identité religieuse qui fonde l'unité ethnique. En d'autres termes, les représentations religieuses sont des leviers d'éducation sociale et morale. Elles constituent une part importante du savoir-être et du savoir-vivre. Elles sont utiles à l'identification de l'enfant.

Le terme « identification » est employé à dessein pour signifier ce processus qui consiste à donner une identité ethnique à l'enfant, au travers des patrimoines culturels et religieux. En ce sens, ces moments rituels par leur intensité sociale, leur emprise culturelle et religieuse sont aussi des moments éducatifs. Ils révèlent, de façon récurrente, les valeurs collectives auxquelles, le groupe ethnique est attaché. Ce sont également des moments historiques où, comme suggère D. Delaleu (1983 : 34-35) « [...] la communauté se replie sur elle-même, fait le bilan de son histoire [...] ». Dès lors, l'enfant qui est capable de sentir et de comprendre, tant soit peu, ce qui se vit collectivement autour de lui, est directement plongé dans l'univers historique et symbolique du groupe. Tout comme, il est parti prenant de la vie productive du groupe, il l'est aussi dans la reproduction symbolique de celui-ci. On le retrouve d'ailleurs dans les diverses manifestations populaires qui entourent le partage du repas communiel (*yaka woki*) après le rite de la pierre sacrée.

## Les rites conclusifs ou complémentaires

### *Le repas communiel Yaka wokĩ*

Dans le « Finale » de *L'homme nu*, Lévi-Strauss (1972) identifie deux caractéristiques fondamentales du rite : le morcèlement et la répétition. Le rite central de la pierre sacrée s'achève jeudi avec le dépôt de la pierre dans le sanctuaire. Dès lors, commencent les rites complémentaires avec le rite de l'invocation des morts « *ɲoliɔɔɔ* ». Il s'agit d'une veillée de chants et de danses populaires en honneur des ancêtres. Ceux-ci forment le deuxième pilier de la religiosité guin-mina. Ainsi, après l'honneur rendu aux divinités la veille, le groupe se tourne vers les ancêtres dans ce rite. Plus précisément, on les réveille pour une communion solennelle à l'occasion de *epe-ekpe* (le Nouvel-An). Ce rite se déroule en trois temps. Le premier temps est celui du feu sacré allumé sur la cour royale de Glidji. Ce feu rappelle le souvenir des morts du royaume. Une attention singulière est portée au roi Assiongbon Dandjin dont l'influence aura été sans précédent dans l'histoire du royaume et de son extension<sup>125</sup>. Le deuxième temps annonce la levée des interdictions (*sedodo*) par le grand tam-tam parlant, appelé *atopani* ou *hũgã*. Celui-ci résonne depuis le palais royal pour annoncer que tous les tam-tams peuvent à nouveau retentir dans le royaume. Les familles qui n'ont pas pu pleurer leurs morts ou organiser des rites funéraires pendant la période de *sedodo*, peuvent maintenant s'en acquitter. Les clans et les lignés chantent aussi à la gloire de leurs ancêtres. Le samedi matin<sup>126</sup>, le roi, entouré de quelques dignitaires au rang desquels, les tantes et oncles des lignées agnatiques, procèdent au rite de « *ɲuhlĩnhlĩn* ». Ils font le tour de la maison royale ; le roi répand de petits morceaux d'*ablo*<sup>127</sup> imbibés d'huile de palme (*zomi*). Ils rentrent ensuite dans la cité, parcourent quelques quartiers où le roi répand également ces petits morceaux d'*ablo*<sup>128</sup>. Enfin, suivront le rite de *dèpopo* (la prière aux ancêtres) et l'immolation des animaux sacrificiels

---

<sup>125</sup> C'est sous le règne de ce roi que le royaume connut son apogée. En guerrier redoutable, les traditions orales lui reconnaissent, en plus de sa force physique, de grands pouvoirs mystiques. De plus, sa mort demeure un mystère impénétrable jusqu'à aujourd'hui. Les traditions racontent qu'il a disparu de sa chambre. Cette chambre est devenue le temple des morts (*ɔxxɔme*) où sont établis des tabourets aux noms des plus célèbres ancêtres du royaume. Ces tabourets sont appelés « *tɔgbe zikpe* » (trône des ancêtres). La tombe de Assiongbon Dandjin qui se trouve également dans le temple des morts est représentée par une termitière.

<sup>126</sup> C'est le troisième jour après la prise de la pierre sacrée qui a toujours lieu le jeudi.

<sup>127</sup> Cet aliment est préparé à base de maïs.

<sup>128</sup> Pendant que le roi répand les aliments, les tantes agnatiques qui l'accompagnent clament : « *game su ame siame ne wɔ kɔnu* ». Ces paroles signifient que le temps est venu pour que chaque membre de la collectivité accomplisse les rites prévus par la tradition des ancêtres.

aux ancêtres. À partir de cet instant, tous les clans peuvent à leur tour, procéder à l'immolation de leurs animaux sacrificiels qui serviront au repas communiel (*yaka woki*).

Le pouvoir centripète que le roi de Glidji aura perdu sur le plan politique, à cause des conflits nés des conjonctures économiques et coloniales, se consolide et se réaffirme sur le plan rituel et culturel. Comme l'observe V. W. Turner (1972) :

Le rituel est une réaffirmation périodique des termes dans lesquels, les hommes d'une culture donnée doivent se comporter les uns vis-à-vis des autres pour qu'il y ait un minimum de cohésion dans la vie sociale. Si les individus se réunissent pour accomplir le rituel, c'est uniquement à cause des croyances si puissantes, qu'elles triomphent de toutes les forces qui en d'autres circonstances, les divisent et les font tomber en désaccord. Si ces croyances perdent leur force, les rituels et les symboles dans lesquels elles s'incarnent, ne provoquent plus la cohésion, mais la discorde et finalement l'indifférence.

En effet, en raison de l'histoire conjoncturelle rapportée dans le premier chapitre, le roi guin n'est plus au centre de la vie politique de tout le pays guin-mina. En revanche, son autorité demeure centrale dans tout le rite de la pierre sacrée. Son pouvoir centripète ainsi que la cohésion sociale dont il est le garant, se reconstitue à partir de cet ordre religieux et symbolique de la pierre sacrée. C'est donc le roi guin qui donne la voix pour que s'organise le repas communiel (*yaka woki*) dans toutes les familles du pays. Ainsi, toute la communauté guin-mina est en fête. Le repas de fête est le *yaka woki* ou *yaka-yèkè* par altération. Il est préparé à base du maïs cuite à la vapeur et a l'apparence du couscous fin. C'est le plus important repas au jour de *yaka-yèkè*. Il est accompagné de diverses sauces et de viandes. Après avoir servi la part des ancêtres, dans leurs sanctuaires, la communauté peut alors profiter du repas festif. Par familles ou par lignées, *yaka-yèkè* est généralement servi dans de grandes assiettes pour être consommé ensemble et non chacun de son côté. C'est un repas qui doit être partagé par tous. On verse volontairement quelques poignées par terre, signe d'abondance. De même, tout passant est invité à venir consommer sans condition ; d'où l'appellation *Yaka-woki* ou *yaka-yèkè* qui vient de l'expression *yaka mia ki* ou *yaka woki*. Ce qui veut dire qu'il s'agit d'un repas qu'on prend sans mesure et qui est distribué gratuitement. Dans ce sens, on n'oubliera pas d'en apporter aux voisins, notamment aux étrangers qui vivent sur le territoire. *Yaka woki* est donc un repas communiel à un double niveau : la communion symbolique avec les ancêtres et la communion entre les vivants.

Comme l'observe L.-V. Thomas (1982 :142) : « La vie ne peut se renouveler qu'au prix d'un échange de service entre les vivants et les morts ; ceux-ci exigent, régularisent, récompensent et punissent ; ceux-là vénèrent, nourrissent, demandent et remercient ». En

effet, les ancêtres sont des fondateurs des clans et des lignées. Ils entretiennent des relations vivantes avec leurs descendants. Ceux-ci leur dédient des prières (*dèpopo*), des offrandes (*vɔsasa*), des chants et des danses (*kɔtahũwo*), des invocations (*ɣɔxɔxɔ*), des vénération (*subɔsubɔ*). Parfois, les vivants accompagnent leurs remerciements avec des paroles réprobatrices comme celles que rapporte E. Adjakly (1985 : 97) :

Soyez remerciés pour toutes nos requêtes que vous avez bien voulu agréer. Une fois encore, nous vous demandons de veiller sur tous vos enfants, même ceux qui ne sont ici présents aujourd'hui. Écartez de leur pas tous les maléfices, toutes maladies ainsi que la mort. Retournez contre nos adversaires et ennemis leurs propres flèches... Si vous le faites pour nous, vous êtes quitte ; mais si vous ne le faites pas, que les malheurs retombent sur vous-mêmes.

Quoi qu'il en soit, la relation avec les ancêtres est mêlée de crainte et de confiance. Ce double sentiment s'exprime également dans les relations sociales entre les anciens et les jeunes. Ces derniers doivent du respect aux anciens parce que ceux-ci représentent dans le présent, l'image transcendante des ancêtres que l'on vénère. Ils placent en eux leur confiance. Car, comme dit le proverbe : « Ce que le vieillard en position assise voit, l'enfant, même debout, ne le voit pas ». Il est d'autant vrai dans la mesure où, il conforte le droit d'aînesse comme une valeur éducative. L'enfant doit le respect à celui qui est plus âgé que lui. De la même manière, il lui fait confiance. Ces valeurs éducatives que sont la confiance et le respect, sont recherchées dans le comportement de l'enfant que l'on éduque. Ainsi, se reconnaît l'enfant éduqué (*evi ke xɔ kpakpla*) dans son rapport révérencieux à celui qui est son aîné.

La communion entre les vivants s'extériorise par les sentiments de joie et de solidarité. C'est le moment où on a envie de rencontres. Comme l'atteste **I. 37** : « On célèbre le vivre-ensemble ». À cette occasion, les enfants sont souvent envoyés pour apporter à tel oncle ou à telle tante le repas de fête. Ils mangent ensemble eux-mêmes avec leurs latéraux. Ils sont conscients de la solennité des moments et de la célébration du vivre-ensemble dont parle **I. 37**. La solidarité et la sociabilité qui traversent divers moments éducatifs, comme les jeux et le travail, sont solennisées dans le partage de *yaka wokĩ* (*yaka-yèkè*). Aussi, **I. 1** a-t-il raison, lorsqu'il martèle : « En toute circonstance, nous apprenons à nos enfants à devenir homme (*azu ame*) et à vivre en groupe (*anya ame dome nɔnɔ*) ». Ces deux attitudes passent par ces valeurs de solidarité (*asileasime* : littéralement, *main dans la main*), de fraternité (*nɔvisilele*) et d'amour (*amexavilɔlɔ*) qui fondent l'esprit de *yaka-yèkè*.

*Yaka-yèkè* est donc un moment de fête et de grande solidarité. Il est particulièrement intéressant d'observer l'attitude des enfants dans l'euphorie de la joie populaire<sup>129</sup>. À cette occasion, tous les enfants peuvent aller manger dans n'importe quelle maison sans avoir besoin d'en aviser les parents, ni craindre leur reproche. De leur côté, les parents les laissent aller. Le repas leur est servi en groupe d'âges dans les mêmes assiettes. Ils mangent ensemble sans distinction, témoignant un réel sentiment d'appartenance à la même famille (*xome*). Ainsi, au-delà de sa fonction rituelle, *yaka-yèkè* assure une fonction sociale de cohésion des familles, des lignages et des clans. À ce propos, I. 37 ajoute : « Le meilleur moyen de voir que les familles sont capables de dépasser leurs différends, c'est lorsque leurs enfants sont capables de manger ensemble ». Or, *Yaka-yèkè*, c'est bien la nourriture qui n'impose pas de limite. C'est la nourriture des ancêtres et, nécessairement, elle est le repas de tous.

Le dimanche qui suit *ekpesɔsɔ* est le jour de *epe-ekpe* (le Nouvel-An). Le jour se lève avec l'avènement de la nouvelle année. Ce jour nommé *ɛlɔwoa nagbe* est le jour dédié pour se présenter les vœux entre vivants. C'est aussi le jour des politesses. Les femmes mettent leurs plus beaux bijoux et pagnes. Les vivants se souhaitent le bonheur et l'éloignement de tous les malheurs. On va chez les parents, amis et alliés pour présenter des vœux. Des délégations de lignées vont de maison en maison pour apporter des vœux de paix et de réconciliation avec la formule rituelle suivante :

| Paroles de vœux                     | Traduction française                         |
|-------------------------------------|----------------------------------------------|
| <i>ɔlɔwoa ɛlɔwoa</i> <sup>130</sup> | Que le brouillard nous arrose !              |
| <i>Ewla miwla</i>                   | Qu'il pleuve abondamment !                   |
| <i>Afi na ékpé</i>                  | Que les récoltes soient bonnes !             |
| <i>Ékpé bobobo</i>                  | Que ceux qui ont des enfants en aient plus ! |
| <i>Ahun né tu</i>                   |                                              |
| <i>Edji né dja</i>                  | Que ceux qui n'en n'ont pas, aient la        |
| <i>Agblé nukuwo né wɔ</i>           | possibilité d'en avoir !                     |
| <i>Djidjiwo né dji</i>              | Que les malheurs passent par-dessus nos      |
| <i>Madji-madjiwo né dji</i>         | têtes !                                      |
| <i>Évoin né to dji</i>              | Que le bonheur nous inonde !                 |

<sup>129</sup> Voir Image 13, p. 203.

<sup>130</sup> Les quatre premières lignes sont en langue gã d'Accra. La traduction commence à la cinquième ligne.

|                                                           |                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ényoin né va anyigba</i>                               | Que notre franchise les uns envers les autres se renforce !                          |
| <i>Mia yɔ nɔ vi bé nɔ vi</i>                              |                                                                                      |
| <i>Téti né nɔ agbé né téka né vu blè/ (ne vu do enti)</i> | Que notre solidarité les uns envers les autres se renforce !                         |
| <i>Pé déka éwɔa déka</i>                                  | Que le tuteur de la bouture d'igname reste vivant pour que le tubercule se développe |
| <i>Déviwo lé akpé dowɔ</i>                                |                                                                                      |
| <i>Mia koto, mia koto</i>                                 |                                                                                      |
| <i>Nuke mi kpɔ epe dea me a</i>                           | Un an, un cheveu blanc (le cheveu blanc est signe de longévité)                      |
| <i>Mi mugba akpɔ yeke epe kea me o!</i>                   | Nous rendons grâce !                                                                 |

*Source : A. Amavi, N. Gayibor, A. Goeh-Akue, A. Kouvahe (2023 : 34-35)*

Le jour suivant est spécialement dédié aux enfants. Par groupe, ils se rendent de maison en maison pour souhaiter des vœux de bonheur et de longévité aux adultes. Ils reçoivent des cadeaux en retour. Les enfants sont partie prenante de ce moment de communion et de tous les sentiments de bien-être qui se vivent. Ils regardent, ressentent les choses et participent à l'évènement qui lie les uns aux autres dans leur communauté.



**Image 13** Danses populaires du clan tugbã d'Agbodrafo à l'occasion de la fête yèkè-yèkè, édition septembre 2023.

### *La danse rituelle kpãtchõtchõ*

Dans la continuité de la joie populaire, vient le moment de la danse rituelle *kpãtchõtchõ*. Celui-ci s'étale sur trois jours, du mardi au jeudi après le rite de la prise de la pierre sacrée. Il est précédé d'une veillée dans la nuit du lundi. Deux aspects caractérisent cette danse rituelle. Le premier est la danse proprement dite, plus ordonnée et exécutée par les initiés du *vodu lâkpã*, les dignitaires et quelques *kovi* (membres du clan). Le second aspect relève d'une manifestation carnavalesque à laquelle tous les âges participent. C'est le domaine du profane qui englobe l'ensemble de la population non initiée aux premiers rangs desquels, se trouvent les membres du clan *la*. Les hommes se déguisent en femmes et inversement. On assiste à un renversement des rôles en matière de sexualité où les femmes simulent l'acte sexuel masculin ; tandis que les hommes en font autant. Ce moment de réjouissances populaires conjugue avec une entière licence à la transgression des valeurs cardinales du respect et de la pudeur enseignée aux enfants. On mime les gestes d'accouplement. Jeunes et adultes portent des accoutrements extravagants et extravertis. Quelques-uns sont partiellement dénudés, simulant l'ivresse alcoolique ou la folie. À cette occasion, la retenue et la rigueur morale que véhicule la culture éducative *guin-mina*, cède la place à tous les excès. On s'adonne aux scènes comiques. On exécute des chants impudiques et on met sur la place publique des secrets obscènes au travers des chants allusifs.

Cette manifestation populaire, aux yeux du spectateur non concerné et non averti, semble adouber l'obscénité, comme le fait remarquer **I. 11** :

Nous sommes habituellement critiqués par des gens qui ne savent rien de nos traditions ; ils ne savent pas du tout pourquoi nous faisons ça tous les ans. Parmi ceux-là, il y a beaucoup qui appartiennent à de petites églises. Ils nous disent que cette cérémonie incite les gens à se dépraver. Une fois on m'a rapporté qu'un pasteur d'une petite église a dit que notre culture est une culture de la honte et que notre histoire est une histoire maudite. Mais lui, je suis sûr qu'il ne sait pas d'où il vient. Il ne connaît pas non plus un seul nom de ses ancêtres. Pourtant, il connaît toute l'histoire d'Adam et Ève, de Moïse, d'Abraham, de tous ces noms qu'ils ont dans la bouche sans les connaître. Je ne critique pas ; mais je dis seulement que la différence entre lui et nous, c'est qu'en plus de connaître les noms qu'il cite, nous nous connaissons les noms que nous portons réellement qui sont vraiment une partie de nous, à qui nous devons la terre sur laquelle nous sommes, qui nous parlent plus que tout autre et nous rappellent d'où nous venons et qui nous sommes. Si Abraham est son véritable ancêtre, pourquoi ne porte-t-il pas son nom, pourquoi est-il si loin de la terre de son ancêtre dont il n'a même pas accès ? « *Evinye* »<sup>131</sup> (mon fils), moi je suis allé un peu à l'école. C'est ce qu'on appelle ignorance. C'est la même chose que ce qu'on nous faisait dire à l'école : nos ancêtres les

---

<sup>131</sup> Appellation affectueuse lorsqu'une personne âgée veut s'adresser à un plus jeune qu'elle peut compter parmi ses propres enfants, surtout dans un moment où elle semble lui dire une parole profonde. D'ailleurs, le silence qu'elle observe entre le temps où elle dit cela et le premier mot qui suit renforce cette sincérité.



Gaulois. Nous le disions machinalement. Nous ne savions même pas ce que ça signifiait. Il ne m'est jamais venu à l'esprit que mon ancêtre vient de la Gaule. Mais depuis mon enfance, j'ai toujours pris part à ce rite qui rappelle une partie de notre histoire ancestrale. Contrairement à ce que beaucoup croient, ce n'est pas l'école qui nous dépossède de nos traditions ; mais ce sont d'abord ces églises pour lesquelles, tout ce qui a trait aux ancêtres est mauvais. Mais chose curieuse, ils croient fermement qu'Abraham et Moïse sont leurs ancêtres.

En effet, la danse *Kpãtchõtchõ* est un moment mémoriel en honneur de la divinité *togbe lãkpã* et d'un ancêtre chef religieux. Celui-ci, par une ingéniosité faite de subterfuges, aura permis la continuité du culte *lãkpã* dans la nouvelle terre d'exil. Cette histoire que racontent tous les membres du clan *la*, rappelle et renvoie à la mémoire de l'exode qui conduit leurs ancêtres d'Accra sur leur terre natale. Ce chef religieux en question avait la responsabilité du transfert de la divinité *togbe kpã* ou *lãkpã*. Mais il n'arrivait pas à suivre le rythme des autres migrants parce qu'il était très âgé, malade et atteint d'une infirmité. Sans espoir que le vieillard survive à ce périlleux exode, les autres membres durent l'abandonner. Cependant, ils furent surpris, lorsque des mois plus tard, le vieillard les rejoignit pendant le rite de *sidudu*<sup>132</sup>. Le vieillard était vêtu comme un fou. Cet accoutrement était son subterfuge pour échapper aux ennemis. Il a dû simuler la folie, en se vêtant de haillons avec une couronne fabriquée à l'aide d'une herbe qu'on appelle (*anyanyra*) à son cou<sup>133</sup>. Sur son parcours, il mimait des gestes obscènes, chantant et dansant à la manière du fou, accusant la raillerie des gens pour avoir la vie sauve. Le vieillard et le *vodu* du clan *la* ont été accueillis avec une joie populaire qui sera à l'origine de la danse rituelle *kpãtchõtchõ*.

De fait, en reprenant dans ce rite tous les symboles du subterfuge du chef religieux (les accoutrements, la simulation de la folie, les gestes déplacés, la raillerie, la couronne d'*anyanyra*, les chants, la danse), le clan *la* commémore, à l'occasion de la célébration de la nouvelle année, les retrouvailles de la divinité *lãkpã*. Il honore, par la même occasion, la fidélité et l'ingéniosité de l'ancêtre religieux qui aura sauvé leur divinité clanique.

---

<sup>132</sup> C'est une danse qui marque le retour des dieux dans leurs différents sanctuaires, alors que depuis le rite de *sedodo*, ils étaient retournés dans le cosmos (*wlome*).

<sup>133</sup> Voir Image 14, p. 206.



**Image 14** Exemple de déguisement pour la danse de *kpãtchõtchõ* à l'occasion d'*ekpe ekpe* 2021 (Agbodrafo, septembre 2021).

À travers le récit qui fonde la réalité historique du rite *kpãtchõtchõ*, il est aussi intéressant d'analyser les interactions sociales dont la portée éducative est non négligeable. Déjà, la conscience d'appartenance à ce clan est très marquée dans la célébration du rite. Cependant, c'est sur l'existence d'une pensée structurée autour de l'accomplissement du rite qu'il convient de s'arrêter. Celle-ci est portée par deux moments d'interprétations. Il s'agit de l'*inversion* et de la *rupture* symboliques des comportements socialement attestés par le groupe. Le moment de l'inversion est marqué par la licence totale qui est accordée aux membres du clan et leurs alliés d'inverser symboliquement les rôles liés à chaque sexe. Les hommes s'habillant en femmes — comme le fit l'ancêtre à l'origine du rite — simulent leurs comportements sexuels. À l'inverse, les femmes exhibant le sexe masculin fabriqué à partir de divers objets, témoignent d'une inversion de la virilité masculine. De même, les membres du clan (*kɔvi*) peuvent se prononcer contre leurs chefs religieux (*hũnɔ*) et les autorités claniques (*kɔga*), sans craindre leurs représailles. Toute personne peut dénoncer publiquement les maux et les vices des membres de la collectivité quel que soit leur rang. Les insultes et les railleries sont admises à l'encontre des chefs du clan et ne peuvent faire l'objet d'une poursuite. Tout le monde peut être dénoncé ; d'où la nécessité d'avoir une bonne conduite, une moralité exemplaire dans la vie ordinaire.

La rupture symbolique s'explique alors, par ce moment d'indifférenciation entre les *kovi* (simples membres du clan) et leurs chefs (*dumemegawo*). Il y a un nivellement des rapports sociaux dans un groupe où la voix de l'aîné l'emporte sur celle du cadet. Comme le fait aussi remarquer E. Adjakly (1985 : 100), ce moment rituel permet de « [...] mettre en marge des convenances sociales, ainsi que du respect dû au sacré ». C'est cette mise en parenthèse du sacré tout au long de l'exode qui aura permis la sauvegarde de la divinité protectrice du clan. *Kpãtchõtchõ* est donc ajoute E. Adjakly, « [...] une négation institutionnalisée du pouvoir des uns par les autres dans la limite du temps sacré » (*Ibid.*). Ainsi, jeunes et adultes disposent du pouvoir de transgression ou de subversion pour se faire entendre.

Toutefois, la subversion n'est possible qu'à condition qu'on se mette dans le contexte de l'ancêtre fugitif, c'est-à-dire simuler la folie en revêtant son accoutrement. L'accoutrement du fou devient l'attribut principal qui donne le droit de transgresser sans être sanctionné. Car, il n'est pas possible de condamner quelqu'un qui n'a plus conscience de son être. On ne punit pas un fou qui ne peut répondre des actes qu'il pose, ni des paroles qu'il prononce. Il est plutôt, soit à plaindre, soit à railler, comme ce fut le cas de l'ancêtre religieux sur sa route d'exode.

Le parallélisme est saisissant entre le statut du fou, devenu le symbole de l'irresponsabilité et celui de l'enfant. Puisque, dans la vie courante, il n'y a que ces deux personnages auxquels, on ampute la responsabilité morale de leurs actes et de leurs paroles. En d'autres termes, il faut être fou ou enfant pour être excusé de ses errances. Le statut de l'enfant rime bien avec cet aphorisme : « *devi ye, mu nya nu ke be le wo o* » ou « *devi ye, mu nya nu ke be le gblo o* » (c'est un enfant, il ne sait pas ce qu'il fait ou dit). L'enfant, c'est donc celui qu'on excuse parce qu'il est censé tout apprendre. Dans les deux cas, on suppose qu'ils ne sont pas comptables de leurs actes ni de leurs paroles. Voilà pourquoi, quand un adulte dit ou fait ce qui est inconvenant et qu'on ne veut pas perdre le temps à le raisonner, on dit au pire des cas : « Laissez-le, c'est un fou », au mieux : « Laissez-le, c'est un enfant ». À travers ces expressions, on lui adresse le message qu'il devrait avoir honte de son comportement. Toutefois, à l'enfant qui transgresse, on ne lui demande pas d'avoir honte. La communauté a conscience qu'il ne sait pas toujours ce qu'il fait et dit. Voilà pourquoi **I. 13** affirme que chez les anciens : « *Adã mu kpla na evi o* » (La force n'éduque pas l'enfant). L'adulte doit le conduire progressivement, entre blâmes et encouragements, à rentrer dans le monde réel, loin de celui du fou.

Les moments d'inversion et de rupture signifient également que la vie sociale n'est pas un système d'ordre sans fin. Il y a des moments où la culture collective autorise des inconvenances sociales pour introduire une rupture et susciter du renouveau. Dans le cas de *kpā̃tchō̃tchō̃*, on reproduit ce que l'ancêtre mythique a fait et on ajoute au rite qu'il inaugure, des significations nouvelles. Ici, il s'agit de renverser l'ordre de la parole, de la donner à tout le monde, au plus petit notamment. Cette parole s'exprime sous toutes les formes dont la dérision, la moquerie, l'insulte sans aucune méchanceté ni animosité durant tout le temps du rite. En revanche, dès que le rite prend fin avec le retour du *vodu lākpā̃* dans son sanctuaire (*kpā̃ yi xɔ*), l'ordre social est aussitôt rétabli. Les chants et la danse rituels ne sont plus permis jusqu'au prochain rite, sous peine d'attirer, dans l'ordre symbolique, la colère de la divinité. En outre, sur le plan social, la transgression devient inexcusable dans la communauté. Les paroles obscènes ne peuvent plus être publiques. La vie sociale renoue avec la rigueur du comportement, le respect des autorités et des anciens, la maîtrise habituelle de la parole et la pudeur sexuelle entretenus dans l'éducation domestique. D'un seul coup, ces trois jours où tout le monde, petit ou grand, peut devenir fou, s'évanouissent. C'est comme si, tout s'était passé dans le rêve d'une nuit. La gestion des relations sociales retombe dans l'ordre institutionnel des chefs coutumiers (*kɔga*) et religieux (*hū̃nɔ*). Les parents peuvent, à nouveau, reprendre leurs enfants sur les comportements inconvenants.

#### *Vodu dze apu ou le retour des dieux à la mer*

Le dernier rite complémentaire qui conclue le grand rite de la pierre sacrée, est le retour des dieux à la mer (*vodu dze apu*)<sup>134</sup>. Il intervient six mois depuis les rites introductifs. À cette occasion, les initiés *vodu* (*vodusi*), sous la conduite de leurs chefs religieux (*hū̃nɔ*) se rendent à la plage. Ils trempent leurs pieds dans la mer. Par ce geste, ils conjurent tous les malheurs qui pourront perturber la tranquillité des enfants du pays en les remettant symboliquement aux divinités.

Ainsi, le rite de *kpesɔsɔ* s'étend sur un temps long de six mois, démontrant l'intensité de la religiosité guin-mina. C'est donc dans cet univers religieux que l'enfant guin-mina est immergé dès sa naissance. En grandissant, il vit avec le reste du groupe social — les parents en premier lieu — ces moments culturels et culturels. Ces derniers ont la fonction de lui révéler toutes les valeurs d'humanité (*amenyinyi*) et de socialité (*amedomenɔnɔ*) de

---

<sup>134</sup> Ce rite a lieu également un jeudi comme le rite de la prise de la pierre sacrée. Habituellement, c'est le jeudi qui précède l'apparition du dernier quartier de la lune.

sa communauté. Il participera lui-même à des manifestations populaires qui lui disent, de façon récurrente, que sa destinée est liée à celle du groupe. Il observe et comprend la gravité de ces moments religieux qui mobilisent familles, lignées et clans. Il entend les adultes parler des ancêtres et des divinités. Il expérimente leur peur, leur vénération et leur respect pour ces entités qui régissent la vie du groupe. Il est entraîné à prendre progressivement conscience de ces rapports privilégiés entre les morts et les vivants, les divinités et les hommes. Son imprégnation dans cet univers religieux se fait uniquement au contact du vécu rituel et cultuel du groupe. C'est ce rapport au religieux exclusivement par le vécu qui fait observer **I. 32** que :

[...] la grande partie des savoirs culturels ne rentrent pas dans l'éducation domestique. Ces savoirs sont conservés dans l'intimité de certains convents religieux et sont donnés seulement à certains initiés. En outre, on explique peu les choses aux enfants partant du principe qu'ils n'en feraient pas de bons usages.

En effet, c'est par le vécu religieux de son groupe social, que l'enfant fait l'apprentissage du savoir religieux. Il le vit comme un pan entier de l'identité que le groupe entend lui imprimer. Dans le processus entier de son éducation, la part du vécu demeure, de façon irremplaçable, la première voie d'accès à ce qu'il doit savoir.

### **3. La gestion du savoir sacré et la morale religieuse**

#### **Les gestionnaires du savoir sacré**

Le savoir peut se décliner en deux catégories : le savoir domestique ou profane et le savoir sacré. Le premier est dispensé par les adultes dès l'enfance, au travers des pratiques quotidiennes et de l'acquisition des habitudes propres au groupe social. La salutation par exemple, s'apprend avec des gestes et des paroles précises que l'enfant doit répéter. Dès lors qu'il est en mesure de parler, il doit saluer l'adulte à chaque occasion qu'il le rencontre. Il acquiert ainsi un code de bienséance. De même, le garçon qui accompagne son père au champ apprend progressivement à observer comment et quand il faut mettre les graines en terre. Il en va également de la fille qui ne quitte pas des yeux sa mère dans ses diverses tâches. Cette transmission dans la quotidienneté se différencie de celle qui se déroule dans la sphère sacrée. Le savoir sacré est alors destiné à faire des initiés du sacré, en l'occurrence du *vodu*. Comme l'a souligné **I. 32**, ce type de savoir est du domaine de l'intime des couvents religieux et de quelques personnes initiées.

En effet, la relation entre les divinités et les hommes nécessite un langage particulier et des rituels spécifiques qui échappent totalement au profane. Pour les approcher, il faut recevoir leurs ordres et les transmettre, voire les interpréter en vue de les rendre accessibles aux communs. Il faut nécessairement des personnes intermédiaires qui rendent possible la communication entre les divinités et les hommes. Ils doivent savoir les paroles et les gestes rituels, savoir les employer convenablement, savoir interpréter les volontés des divinités envers la collectivité et, à l'inverse, savoir transmettre à ces dernières les requêtes des membres de la collectivité, pris individuellement ou collectivement. Ce rôle d'intermédiaire relève d'une connaissance profonde. Il nécessite l'activité intense de la mémoire et un temps long d'apprentissage. Car, dans un contexte de traditions orales, la mémoire constitue le seul gage des savoirs accumulés. Ainsi, pour veiller à ce patrimoine religieux, à son authenticité et à sa transmission, la communauté s'en remet à ses prêtres (*hũnɔ*), aux devins de *Fa* (*bokɔnɔ*), aux initiés des couvents *vodu* (*gẽ-yehuesi*). À ces trois groupes plus importants sur lesquels je m'arrête, s'ajoutent des personnalités coutumières comme les *tasinɔ*, les chefs coutumiers. Ils sont les dépositaires et les gestionnaires du savoir sacré.

#### *Les hũnɔ et bokɔnɔ*

Les prêtres (*hũnɔ*) et les devins (*bokɔnɔ*) forment la hiérarchie religieuse<sup>135</sup>. Premier garant du patrimoine religieux du clan, le *hũnɔ* peut être un homme ou une femme. Il est désigné par les responsables du clan après consultation de *Fa*. Il assure le bon déroulement des calendriers rituels, dirige les différents rites communautaires, y compris les rites d'initiation des *gẽ-yehuesi*. À la différence du *hũnɔ*, le *bokɔnɔ*, est principalement consacré à la divination de *Fa*. Il reçoit à cet effet, plusieurs années d'instruction aux côtés d'un ancien qui lui transmet, par expérience, le savoir nécessaire à l'interprétation des oracles de *Fa*. En assistant régulièrement son maître, l'apprenti *bokɔnɔ* se met dans la disposition à devenir dépositaire de ce savoir inaccessible à tous<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Du fait de cette position qui les hisse au sommet de la hiérarchie religieuse, les *hũnɔ* et *bokɔnɔ* reçoivent des honneurs et des révérences de la part des autres membres de la communauté.

<sup>136</sup> Même le *hũnɔ* non initié à *Fa* n'a pas le savoir du *bokɔnɔ*. De fait, on peut être *bokɔnɔ* sans être *hũnɔ* et inversement. Toutefois, la même personne peut être *hũnɔ* et *bokɔnɔ*. Car, le choix du *hũnɔ* relève de la communauté à travers ses responsables et l'approbation des dieux ; tandis que devenir *bokɔnɔ* est une initiative personnelle qui n'engage pas la communauté, même si celui-ci assume une responsabilité vis-à-vis des membres de la communauté. Il n'est pas identifié à un clan contrairement au *hũnɔ*. Son pouvoir et sa notoriété dépassent souvent les limites de sa communauté. Des membres d'autres communautés peuvent solliciter son savoir. Ce droit discrétionnaire du *bokɔnɔ* sur son savoir, est la conséquence d'une transmission qui se fait généralement dans la sphère familiale.

Le *bokɔnɔ* a une connaissance fine des pratiques mystiques, des herbes et des plantes médicinales. Il est capable de scruter le passé et de prédire l'avenir. Il aide des personnes qui sont rongées par les divers maux de la vie : la maladie, l'infertilité, l'échec, les envoûtements. Son savoir est destiné à secourir les humains, à leur garantir la réussite dans leur vie familiale, sociale et professionnelle et à garantir l'équilibre social. Cependant, ce savoir est redoutable dans les mains de celui qui est enclin à l'arbitraire, manque de la maîtrise de soi et n'a pas d'égard à la vie humaine. Le *bokɔnɔ* peut sauver une vie comme il peut, malheureusement, en sceller son sort. Voilà pourquoi, conscient que son savoir est lourd de conséquence, il ne peut le transmettre sans discernement. En effet, la voie de transmission est avant tout de père en fils. Le père observe ses enfants dès leur jeune âge pour identifier celui qui est capable de le succéder. Son premier choix est généralement le fils aîné. Cependant, si celui-ci n'en montre pas des aptitudes, il n'y est pas obligé. Il faut que le préposé soit capable de garder des secrets, d'être respectueux des autres, notamment des aînés, de dire la vérité, d'exercer sa mémoire pour pouvoir maîtriser les deux cent cinquante-six signes (*kpɔli*) du *Fa*, d'apprendre les chants, les gestes et des paroles cérémoniels. Il faut qu'il soit juste et surtout humain (*anyi ame*).

Le futur *bokɔnɔ* peut être désigné dès son jeune âge. Il n'a pas encore l'âge d'assister son père dans les consultations. Cependant, on lui confiera de petites tâches jusqu'à ce qu'il ait l'âge de s'approcher de plus près. On lui demandera par exemple d'aller acheter tel ou tel produit, d'aller chercher de l'eau ou telle plante, d'attacher le coq à un arbre. Selon son âge, son père ou son initiateur saura l'entraîner à prendre conscience de son futur rôle. Ainsi, ce domaine du sacré bien qu'il soit réservé à l'adulte, s'invite aussi dans l'éducation des enfants qui y sont destinés. On retrouve ici le même principe de l'apprentissage par l'expérience. Ainsi, tout le savoir *guin-mina* qu'il soit profane ou sacré, repose sur l'observation des gestes et leur accomplissement par imitation.

### *Les gẽ-yehuesi*

Les *gẽ-yehuesi* sont les initiés des divinités du pays *guin-mina*. Ils forment la troisième catégorie des dépositaires du savoir sacré et cultuel dans la hiérarchie religieuse. Ils se différencient également du commun des adeptes *vodu* (*vodusi*), par leur niveau élevé d'initiation. On les distingue des autres *vodusi*, par des perles qu'ils portent aux poignets et au cou pendant les cérémonies religieuses. L'initié qui a des perles aux deux poignets, est au niveau supérieur de la hiérarchie par rapport à celui qui l'a à un seul poignet. Les *gẽ-yehuesi* ont une fonction de médium au sein du groupe social. À travers eux, les dieux

peuvent s'adresser directement aux membres du clan, sans que ces derniers aient besoin de consulter le *Fa*. Normalement, les dieux ne révèlent leurs desseins que dans les consultations que font les *bokɔnɔ*. Dans ce cas, l'initiative vient souvent des hommes. Mais, à des occasions exceptionnelles, généralement pendant des cérémonies rituelles, les dieux prennent l'initiative pour délivrer des messages à travers les *gẽ-yehuesi*. Alors, le médium entre en transe et n'est plus lui-même. La divinité s'adresse aux membres du clan individuellement ou collectivement. Ses gestes et paroles témoignent de la possession de son être par une entité spirituelle. Son corps tremblant, s'accompagne de quelques gestes brutaux. Sa voix n'a plus sa tonalité habituelle. Il exécute d'abord quelques chants et esquisse quelques pas de danses rituelles. Ensuite, il fait des prédictions sur des événements malheureux qui pourront arriver. Par la suite, il prescrit les sacrifices à accomplir pour les malheurs annoncés. Sa prédiction peut aussi s'agir des conseils ou des avertissements de la part des dieux. Une fois revenu à son état normal, le *gẽ-yehuesi* ne se souvient plus de son moment de transe ni des messages qu'il a transmis. Il n'a pas le droit d'en savoir davantage puisqu'il est impérativement interdit à tout témoin de lui en parler, sous peine d'endosser les malédictions.

### La morale religieuse et la centralité de l'interdit

Dans la morale religieuse, l'interdit occupe la place centrale. Les interdits religieux sont orientés par une pédagogie de la crainte et du respect. Ils sont toujours assortis de sanctions qui entraînent des conséquences concrètes sur la vie du fautif. Ces conséquences peuvent être la maladie, la perte de biens, la stérilité, la folie et la mort. La peur qu'engendrent les interdits religieux, se répercute également sur l'éducation des enfants. Ainsi, la pédagogie de l'interdit a toujours un fondement religieux, oscillant entre la promesse des bénédictions et la menace des malédictions. Lorsqu'on demande à l'enfant de ne pas injurier un vieillard ou une tante paternelle, c'est pour éviter les malédictions. D'autant que les paroles de malédiction d'un ancien ou d'un parent est suivi d'effet. On dit même que le simple soupir du parent blessé, appelle le malheur sur l'enfant fautif. *A contrario*, par son obéissance, l'enfant attire la bienfaisance de leurs paroles de bénédictions.

La force de l'interdit est adossée à la conscience religieuse qui intègre l'éducation de l'enfant. Dès lors, la morale sociale elle-même est fondée sur des principes religieux de bénédiction et de malédiction. Dans la mesure où l'homme se comporte suivant les règles de la vie sociale, il est béni par les dieux et les ancêtres. En revanche, s'il n'obéit pas à ces



règles, il subit leur malédiction. Ainsi, les rapports sociaux par lesquels des hommes et des femmes conduisent leur destinée commune, sont soumis à l'ordre religieux. Le pacte social dépend directement de cet ordre religieux. Celui qui le brise, transgresse une loi qui, *a priori*, ne vient pas des hommes. Dès lors, le lien entre le religieux et le social est très étroit. Il imprègne aussi bien la morale sociale (le respect de l'interdit, l'obéissance aux normes et aux règles), les moyens reproductifs (la naissance, la vie, la maladie, la mort) que la protection des espaces sociaux, en l'occurrence les maisons, les quartiers et les villages. Voilà pourquoi, dans les grandes maisons familiales guin-mina (*axuegãme*), dans les quartiers comme dans les villages guin-mina, on est frappé par la multiplicité des chambres ancestrales (*ɔxɔme*), des sanctuaires abritant des divinités, des monticules de terre sacrés et des statues en pierre (*legba ou dulegba*)<sup>137</sup> ainsi que des carrefours sacrés (*mɔzɔkpli*)<sup>138</sup>. Dans la totalité de l'espace social, s'observe une corporéité du sacré.

La dimension religieuse de la terre qui a été évoquée au chapitre 3, est aussi une raison de cette corporéité du sacré. Il convient de rappeler que la terre appartient en exclusivité à *Mawu*, l'Insurpassable. La vision que la terre appartient à *Mawu* s'entend couramment dans cette expression « *Mawu toè nyi anyigbã* » (à Dieu appartient la terre). Bien que la relation avec *Mawu* paraisse distante par rapport à celle que les vivants entretiennent avec les divinités et les ancêtres, celui-ci est l'unique Créateur, l'Insurpassable. Aussi, peut-on évoquer son nom dans les circonstances diverses de la vie, en l'occurrence pour exprimer sa grandeur (*Mawu nyi gã*), de la gratitude (*akpe na Mawu*), de l'espoir (*Mawu la woè*), sa bonté (*Mawu nyo*)<sup>139</sup>. De fait, le sentiment religieux est toujours orienté en premier chef vers *Mawu* et non vers les divinités. Ainsi, dans les grandes prières familiales ou claniques (*dèpopo*), le prêtre (*hũnɔ*) ou toute personne habilitée (*tɔgbe, mama, tasinɔ*) invoque d'abord *Mawu* ; ensuite il invoque les divinités de la famille ou du clan et enfin les ancêtres par ordre d'ancienneté ou de mérite. Selon l'affirmation de **I. 16**, un prêtre *vodu* (*hũnɔ*) : « Aucun prêtre, aucune autorité familiale ou clanique qui connaît bien la tradition, ne peut commencer la prière par l'évocation de quelque divinité ou d'un ancêtre. Tout part du premier qui est *Mawu*, le créateur de tout, y compris des divinités ». La prière s'adresse à *Mawu*, l'Insurpassable. Personne ne peut l'atteindre sans l'intermédiaire des divinités et des ancêtres. Toutefois, et de façon paradoxale, si *Mawu* est nommé en toute occasion ou

---

<sup>137</sup> Ces monticules de terre sacrés et statues en pierre représentent les *vodu* protecteurs des clans et des communautés villageoises.

<sup>138</sup> Ces carrefours sacrés sont aussi des lieux de rituels sacrificatoires et d'offrandes aux divinités.

<sup>139</sup> Ces expressions rentrent également dans la composition des prénoms théophores. On peut appeler un enfant Mawulawoe (Dieu le fera), Mawunyo (Dieu est bon), Mawunyigã (Dieu est grand).

dans les événements quotidiens, aucun culte ne lui est exclusivement rendu, en raison du fait qu'il n'est ni localisable, ni identifiable.

Dans cet imaginaire religieux, *Mawu* est le créateur de l'homme et de tout l'existant, en l'occurrence de la terre que l'homme habite. Sa volonté est imparable et sa relation avec les hommes n'entre dans aucune logique d'alliance. À la limite, son action dans le cours de l'histoire de ceux-ci est imprévisible. *Mawu* se différencie des *vodu*. Ces derniers sont localisés dans l'espace symbolique. Ils sont même identifiables à des éléments de la nature, des êtres animaux, minéraux et végétaux. Le *vodu sakpatè* est la divinité de la terre, encore appelée le père de la terre (*anyigbātō*). À lui, est confiée la sauvegarde de la terre. Le *vodu hēbieso* est la divinité du ciel, le dieu du tonnerre et de la foudre. La divinité des eaux s'appelle *mami wata* et celle du vent, *dā* (serpent). Parce qu'ils sont situables dans l'espace et identifiables matériellement, les divinités sont plus proches des hommes et plus accessibles. Pour A. Mignot (1985 :95), leur volonté « [...] se manifeste pour chacun d'eux (*vodu*) par des signes » qui sont perceptibles dans la vie des hommes. Par exemple, *sakpatè*, la divinité de la terre, se manifeste par la varicelle. C'est une divinité qui sort la nuit. Quand une personne est atteinte de cette maladie, c'est parce qu'elle a piétiné cette divinité par mégarde ou versé de l'eau sur elle ou encore l'a empoussiérée<sup>140</sup>. *Hēbieso*, la divinité du ciel, se manifeste par le tonnerre ou la foudre et *kpesu*, le dieu prédicateur, par la folie. Ainsi, lorsqu'une personne est atteinte de folie ou frappée par la foudre, il s'agit, dans l'imaginaire guin-mina, de la manifestation de ces divinités.

La manifestation d'une divinité par ces signes est souvent due à la violation d'un interdit ou d'un ordre cultuel. Il revient alors au prêtre (*hūnō*) ou au devin (*bokōnō*) d'interpréter les signes. La manifestation la plus spectaculaire et la plus redoutée des divinités est celle du *vodu hēbieso*. Il foudroie et entraîne la mort. Dans tous les cas, les calamités sont la violation des interdits sociaux. Parmi les fautes graves que sanctionne *hēbieso*, il y a le vol. Celui qui a été victime de vol peut demander justice à *hēbieso* auprès du *hūnō* de cette divinité. Une fois que sa demande est formulée, il a le devoir de faire gongonner dans le village pour avertir. Quelques jours de sursis sont donnés au voleur pour se dénoncer et pour s'amender par des cérémonies de réparation. Si aucune dénonciation n'est faite, le voleur est puni et frappé par la foudre de la divinité *hēbieso*. Il faut alors l'intervention de l'ensemble des gestionnaires du savoir religieux pour réparer la faute. Le

---

<sup>140</sup> Voilà pourquoi, comme indiqué au chapitre 3, on demande aux enfants de ne pas jeter l'eau sale par terre la nuit ou balayer la nuit sans dire *agoo* (excuse). On ne cessera de les mettre en garde contre la violation de cet interdit dont les conséquences peuvent nuire à leur santé physique et psychique.

vol est une faute sociale, mais celui qui se rend coupable, viole la loi du vol garantie par la divinité *hèbieso*. D'ailleurs, lorsqu'il est demandé aux interlocuteurs *guin-mina*, quelles sont les valeurs qui rendent humain et quelles sont les mauvaises habitudes qu'on ne veut pas voir chez les enfants, on retrouve largement l'interdiction du vol. Voici quelques réponses :

« La soumission, l'obéissance, le travail, le respect des aînés, ne pas voler. Il faut qu'il soit poli. Il ne doit pas aller chercher des problèmes dehors. » (I. 8)

« On ne vole pas. Il faut être honnête. Il faut être quelqu'un de paisible, accueillant et généreux. » (I. 17)

En outre, on nous répétait sans cesse : « Ne touche pas à ce qui ne t'appartient pas ». C'est une règle d'or que les parents nous répètent jour et nuit ; règle que moi-même j'ai transmise à mes enfants. Il s'agit de véritables exigences de l'éducation quotidienne, déployées de manière rigoureuse. [...] Le pire, c'est vraiment la paresse qui conduit aussi au vol que nos ancêtres répugnent par-dessus tout. (I. 5)

Pour tout le monde, il est interdit de voler la chose d'autrui pour ne pas aller en prison. Mais pour nous, quand tu voles, tu ne transgresses pas seulement une loi des hommes ; tu brises aussi la relation avec ton *vodu* et tu le paies chèrement par la réparation. À défaut, tu peux tomber malade. (I. 19)

Quand il y des faits graves, on t'amène au *vodu*. C'est comme au confessionnal aussi. Tu as volé, tu vas aller dire ça devant la divinité. D'où l'histoire de *akadodo*. On consulte les oracles pour voir si c'est toi le présumé coupable et ça t'attrape. De même, le dieu du tonnerre (*hèbieso*), c'est un dieu qui punit le voleur. (I. 9)

Par ses manifestations spectaculaires, le dieu du tonnerre et de la foudre est le plus connu au Togo et au Bénin. Son culte est pratiqué par les *Guin-Mina*, les *Watchi*, les *Ewe* et les *Fon*. Cependant, son pouvoir punitif est craint au-delà de ces groupes. À ce propos, il s'est produit un phénomène inédit, le 21 juin 2021, à l'aéroport international Gnassingbé Eyadema de Lomé, la capitale du Togo. Un avion Boeing 787 de la compagnie Ethiopian Airlines a été frappé par une foudre inouïe, blessant un technicien et endommageant une partie de l'appareil. La direction de l'aéroport a fait appel aux prêtres *vodu* et leurs suiveurs pour purifier l'appareil cloué au sol sur le tarmac de l'aéroport. Sur la Télévision nationale, le directeur de l'aéroport justifie cette intervention en ces termes :

Les prêtres *vodu* ont leurs traditions. Ils nous ont dit que dans des cas comme ça, il faut venir faire une petite cérémonie pour exorciser l'endroit pour que ça ne se répète plus [...] Imaginez-vous que je dise non ! Qu'est-ce qu'ils vont dire ? Que j'ai déjà dit non et quand la foudre va retomber, ça sera ma responsabilité.

Or, le directeur n'appartient pas aux groupes sociaux qui pratiquent le culte de la divinité concernée. Son ethnie n'entretient aucun rapport religieux avec cette divinité. De plus, il

s'agit d'une compagnie internationale et l'aéroport est un domaine de l'État togolais, constitutionnellement laïc. Alors, comment justifier l'intervention des prêtres *vodu* ? La réponse de l'anthropologue Dodji Amouzouvi, intervenant sur le sujet dans une interview de France 24 publiée le 28 juin 2021, est éclairante :

[...] les prêtres ont voulu apaiser le dieu *Hévieso*, la divinité liée à la foudre et au feu et dieu justicier qui foudroie quand le mal est fait. Selon les croyances locales, si la foudre s'abat quelque part, c'est la colère de ce dieu qui s'abat pour sanctionner une faute, qu'il faut donc réparer. Il faut calmer la colère de ce dieu et c'est pour cela qu'on fait appel aux prêtres, aussi pour que la foudre ne s'abatte plus et que d'autres avions ne soient pas endommagés. ([www.observers.france24.com](http://www.observers.france24.com))

L'argument religieux est, sans aucun doute, primordial dans la conscience collective des acteurs religieux. Car, la cérémonie réparatrice réalisée aura rassuré une grande partie des populations. Toutefois, Dodji Amouzouvi y voit également une raison économique pour les acteurs politiques et commerciaux :

La croyance au culte vodou est largement partagée parmi les Béninois et les Togolais, qui dans leur écrasante majorité vont être rassurés par cette cérémonie. Ils sont convaincus qu'avec elle, la dette est payée et le mauvais sort conjuré. On voit donc ici se profiler aussi la logique marketing : il faut rassurer les clients qui peuvent redouter que l'avion ait un accident si ce rite n'est pas suivi, ainsi que le personnel de l'aéroport. Quand on sait qu'on a calmé le dieu, ça rassure tout le monde et, au fond qui va s'en plaindre. ([www.observers.france24.com](http://www.observers.france24.com))

Pour le peuple, la croyance en l'intervention des divinités dans la conduite de la vie sociale est effective. A. Mignot (1985 :95) observe à juste titre :

C'est [ainsi] par la multiplication de leurs interventions que les vodous donnent un sens à chaque événement humain. S'ils assurent l'ordre par la menace qu'ils représentent en cas de violation d'une règle, ils donnent un sens au désordre (mort, maladie, accident, calamité) en l'expliquant et en le justifiant [...] Il est possible de rentrer en communication avec eux et de leur demander (moyennant d'ailleurs récompense sous forme d'un sacrifice, soit une faveur, soit même une sanction pour autrui. C'est ainsi qu'à l'occasion d'un vol ou d'un litige quelconque, il est fréquent d'invoquer, si l'affaire est grave, un vodou familial pour que celui-ci fasse justice ; [...].

Ainsi, la fonction de l'ordre religieux est de réguler les forces au sein du groupe social. Ce faisant, il garantit la préséance du collectif — condition nécessaire à la persévérance du groupe — sur l'individu. La morale religieuse de l'interdit est la source des comportements sociaux que le groupe signifie à chaque membre, dès son enfance, afin d'assurer son humanité (épanouissement personnel) et sa socialité (épanouissement collectif). Dans ce processus, les valeurs familiales d'amour (*amehavilõlõ*), d'unité (*dekawõwõ*) et de

solidarité (*alɔdodo*), sont mises en exergues et vécues. C'est aussi avec ces trois valeurs que I. 17, responsable d'un couvent *vodu*, conclut notre entretien :

Notre religion ne nous demande pas grande chose ; c'est d'aimer son prochain (*amehaviɔlɔ*) ; que nous soyons unis (*ɔɛkawɔwɔ*) et nous aider mutuellement (*alɔdodo*) pour avoir une vie bonne (*agbenyoenɔnɔ*). Ce sont les valeurs que nous essayons de transmettre à nos enfants chez nous.

Aussi, l'éducation domestique est-elle une initiation à être et à vivre qui s'enracine dans des valeurs communes, reconnues et partagées par tous.

\*\*\*

En analysant le rapport entre « artisans de la parole, artisans de la matière » au chapitre 15 de *La voix*, J. Kawada (1998 : 177-178) se dit convaincu que la pratique artistique exprime de façon très claire, la place qu'occupe le langage dans les cultures africaines. Ainsi, le langage naît du sensible. Celui-ci est la forme artistique par excellence de la communication aussi bien corporelle que verbale de l'homme avec le monde et avec lui-même. Les gestes et les mouvements du corps sont les premières expressions de ce rapport sensible à l'espace que nous habitons. La gestion du corps et sa mise en contexte social par la parole constitue un savoir qui se transmet.

Ainsi, tout ce qui rend humain, en l'occurrence le langage, tant corporel, verbal qu'imaginaire, l'homme l'acquiert par l'apprentissage. L'éducation est donc un ensemble de processus et de procédés qui permettent à tout enfant d'accéder progressivement au langage de son groupe social, en tant que condition d'émergence de son humanité. Dès lors, être humain (*amenyinyi*) ou le devenir (*azu ame*) est la finalité de l'éducation domestique. Celle-ci repose sur un ensemble de valeurs éducatives, historiquement éprouvées, dont découlent les comportements sociaux. Somme toute, l'éducation guin-mina est un processus d'humanisation (*amenyinyi*) et de socialisation (*amedomenɔnɔ*). Quelle relation entretient-elle avec l'institution scolaire ? Comment la population guin-mina perçoit-elle l'école et la nouveauté qu'elle apporte ? Comment s'interprète cette relation ?

**TROISIÈME PARTIE**  
**L'ÉCOLE ET LA MIXITÉ DU SAVOIR**

## CHAPITRE 7

### GÉNÉALOGIE DE L'INSTRUCTION SCOLAIRE EN PAYS GUIN-MINA

L'introduction de l'école en Afrique subsaharienne s'est faite selon des modalités qui divergent d'une région à une autre, voire, d'un groupe social à un autre. De même, l'accueil de ce système nouveau par les uns et les autres, s'est déroulé dans des conditions diverses avec des stratégies disparates. Suivant les groupes sociaux, l'école fut refusée, tolérée ou acceptée. Certains groupes sont passés successivement par ces trois étapes, formant un itinéraire qui part du refus catégorique à l'acceptation progressive, en passant par une phase ambiguë de tolérance. L'exemple de la communauté diallobé dans le Fouta sénégalais mis en lumière par C. H. Kane dans son roman *L'Aventure ambiguë*, est le plus largement commenté dans la littérature du fait scolaire africain. Cette fiction romanesque, par la mise en scène des différentes prises de positions des personnages du récit, comme le vieux maître Thierno, le chef des Diallobé et La Grande Royale, raconte la réalité de cet itinéraire. C'est au détour d'un contexte de confusion sociale, politique et religieuse, né de la domination coloniale que C. H. Kane place sa problématique conflictuelle de l'école en Afrique subsaharienne.

Dans le même temps, certains groupes sociaux dont les Guin-Mina se sont appropriés l'école et son discours précocement. Il me semble important de mettre en lumière, par une mise en contexte historique, cette appropriation pouvant ouvrir une autre voie d'interprétation de la réception de l'école dans le paysage éducatif subsaharien. En effet, le contact avec l'école occidentale est antérieur à la colonisation du Togo<sup>141</sup>. La première école togolaise sur le modèle occidental est alors fondée en 1842 en territoire guin-mina. De plus, elle est l'œuvre un autochtone du pays. Il faut ajouter à cet événement, le contact lointain des ancêtres guin-mina avec les occidentaux à travers des échanges commerciaux dès le XV<sup>e</sup> siècle sur la Côte de l'Or. Ces échanges se sont poursuivis une fois installés sur leur nouvelle terre. Bénéficiant de ce double contexte historique, l'école coloniale s'est installée plus aisément, avec la faveur populaire, comme une possibilité économique, politique et sociale. En tous les cas, c'est fort de cette idéologie qu'elle fait son apparition,

---

<sup>141</sup> La colonisation du Togo débute en juillet 1884.

en l'occurrence sur le territoire guin-mina et au Togo en général. Elle s'est développée aux côtés des exigences du savoir-être de l'éducation domestique.

Il est donc important d'adosser à la perception de la mixité éducative, ce regard historique. Quel sens les Guin-Mina d'hier et d'aujourd'hui se donnent-ils de l'école ? Que disent-ils de leur rapport spécifique à l'école ? Pourquoi se déclarent-ils attachés à l'école ? Que leur apporte le savoir scolaire ? Quels liens découvrent-ils avec l'éducation domestique ? Quel type d'influence mettent-ils en évidence ?

## **1. L'installation de l'école et son évolution en territoire guin-mina et au Togo**

### **L'école embryonnaire de Petit Popo et la perception du fait scolaire**

La première école togolaise sur le modèle occidental est créée à Petit Popo (actuel Aného). La particularité de cette école fondée quelques décennies avant la colonisation, vient du fait que son initiative est endogène. Elle est l'œuvre du nommé Akuété Zankli Lawson. Celui-ci, à partir de sa propre expérience en occident et de son influence, devient un acteur incontournable de la région. Akuété Zankli Lawson est ce natif guin-mina instruit en Angleterre, à la suite de son père Lathévi Awoku. Selon le témoignage de P. E. Isert<sup>142</sup>, un médecin des possessions danoises sur les côtes du Golfe de Guinée, Akuété Zankli Lawson était très instruit, sachant lire, écrire et compter. Ce qui n'était pas le cas de son père. Pourtant, maîtrisant les usages européens, celui-ci parlait couramment le danois, le portugais et l'anglais. Voici ce que rapporte P. E. Isert (1793 :70-71) à son sujet :

Après le roi, le Nègre le plus distingué ici est Lathe, c'est le plus riche de toute la contrée. Avec cela, il demeure contre la coutume des riches Nègres, un négociant très appliqué, et continue de faire des entreprises très considérables. Il entend trois langues européennes, l'anglais, le portugais et le danois et pour faire ses affaires avec d'autant plus d'exactitude, il a aujourd'hui un fils en Angleterre, un autre au Portugal qui apprennent à lire et à chiffrer, connaissance qu'il n'a pas pu se procurer à lui-même.

À son retour d'Angleterre, situé vers 1809, le jeune Lawson est nommé principal commis aux écritures à la cour du chef de la plage, l'*aputaga* Sekpon. Il est décrit comme l'homme le plus influent sur la Côte en cette période. Voici le témoignage du pasteur Thomas Birch Freemann de la mission méthodiste de Freetown à son sujet et de son école dans son journal de voyages :

---

<sup>142</sup> Ce médecin témoigne avoir connu personnellement le père d'Akuété Zankli Lawson, le nommé Lathévi Awoku.



*« I called on LAWSON, one of most influential and respectable natives, who visited England many years since, when he obtained a little knowledge of the language. He received me kindly, and made me welcome. What surprised me most was to find that the gentleman was trying to raise a small school, in which to teach young children the first rudiments of an English education. I inquired whether he would like us to send a Teacher or Missionary to Popo or not; he said he should be very glad if we would do something for that town, in the same manner as we were doing in other places. I promised to supply the school with books immediately and to do more as soon as possible » (Freemann, 1968 : 279).*

Akuété Zankli Lawson est le fondateur de la première école togolaise. L'existence de cette école pionnière est marquante dans l'historiographie de l'école togolaise. La seule incertitude porte sur le contenu explicite de l'enseignement qui y est dispensé. D'autant que les études historiographiques ne parviennent pas à le reconstituer, faute d'archives. Néanmoins, comme toute école sur le modèle occidental à cette époque, l'utilité première est d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Sans aller au-delà de cette seule déduction, appuyée par le témoignage du pasteur Birch Freeman cité ci-dessus, l'école de Petit Popo ou la première école togolaise, apprendrait aux jeunes, les fondamentaux de l'alphabétisation occidentale, c'est-à-dire lire écrire et compter. Dans tous les cas, la fulgurance économique et la réputation sociale d'Akuété Zankli Lawson et sa famille, à en croire N. Gayibor (1985 : 961), « fouetta l'esprit de tous les notables de la région qui, conquis par les miracles de l'instruction scolaire, commencèrent à ambitionner la même destinée pour leurs fils ». La fascination de l'école naît du prestige et du niveau de vie qu'elle apporte. C'est ce prestige que **I.9** appelle « la finesse de l'homme distingué ». En outre, cet enseignement est d'abord dispensé aux fils des grandes personnalités pour assurer la consolidation et la reproduction de la classe d'élite naissante.

L'historiographie du fait scolaire établit que l'avènement de l'école occidentale en territoire guin-mina, précède les initiatives des missionnaires et leur prolongement par la colonisation. La mémoire de cette école, même si elle est résiduelle, s'ancre dans l'imaginaire collectif guin-mina et accompagne la noble perception de l'institution scolaire. Cette noblesse s'entend dans la déclaration de **I. 9**, clamée avec un grand sentiment de fierté : « Nous (Guin-Mina), avons amené l'école au Togo ». Pour lui et pour tous les autres, cet ancêtre leur a apporté l'école comme Prométhée a apporté le feu aux hommes. L'analogie est saisissante, d'autant que la quasi-totalité des interlocuteurs guin-mina insiste sur le fait que ce sont eux qui auraient introduit le savoir occidental sur le territoire national. Même si cette vision peut paraître excessive auprès des autres groupes sociaux, le fait est que, suivant le tableau ci-après, entre 1922 et 1944, les élèves guin-mina et apparentés, sont majoritaires.

**Tableau 8** *Pourcentage par ethnie et origine géographique des élèves entre 1922-1944*

| Origine ethnique et géographique                  | 1922-1926 | 1927-1931 | 1934-1939 | 1940-1944 | Moyenne |
|---------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| Guin-Mina, Afro-Brésiliens, Xwla, Ouatchi, Nago   | 79%       | 67%       | 51%       | 68%       | 66,25%  |
| Aɲlɔ̃, Ewe du Sud-Ouest                           | 1%        | 6%        | 13%       | 4%        | 6%      |
| Ewe du Kloto, Ahlon                               | -         | 4%        | 12%       | 8%        | 6%      |
| Adjatado (indifférenciés)                         | 1%        | 2%        | 4%        | -         | 1,75%   |
| Dahoméens                                         | 2%        | 4%        | -         | 2%        | 2%      |
| Ana-Ifè, Kpessi, Fon, Akposso (région centrale)   | 6%        | 6%        | 7%        | 4%        | 5,75%   |
| Bassari, Kabyè, Kotokoli, Losso, Tchokossi (Nord) | -         | 4%        | 3%        | 7%        | 3,5%    |

Source : Tableau réaménagé à partir de N. Gayibor (2011 : 150).

Comme le feu de Prométhée, le savoir occidental, tel qu'il est perçu, est source de possibilités pour celui qui l'acquiert. L'école de Petit Popo se veut avant-gardiste dans la conquête du savoir occidental. Dès lors, on comprend le langage courant qu'a tenu à rappeler **I. 10** : « *sukulu enyi ame* » (« l'école fait l'homme », entendu l'homme distingué). Il ajoute : « Chez nous, il est toujours mal vu que les enfants ne soient pas mis à l'école, ce avant même que l'école ne devienne obligatoire ».

Aussi, la vision de l'école comme instrument économique et politique, dès sa naissance, fait qu'elle est voulue. Elle sera continuellement réclamée par toutes les populations togolaises. C'est ainsi qu'en 1936, pendant la période coloniale, le journal local *Guide du Togo* écrivait : « Bien que l'instruction obligatoire n'existe pas encore au Togo, on est agréablement impressionné de constater que la jeunesse togolaise, avide de s'instruire, afflue par milliers aux écoles officielles et privées » (*Guide du Togo*, n°25, Juin 1936 cité par N. Gayibor, 2011 : 387). En 1939, il réitérait son appel du pied aux autorités coloniales

en écrivant : « Des écoles, des écoles et encore des écoles ! » (*Le Guide du Togo*, n°57-58, février-mars 1939). Il manifeste ainsi l'adhésion d'une large partie des populations à la démocratisation de l'école et de son savoir réservés à quelques personnes.

Ce n'est donc pas le même contexte historique chez d'autres peuples où les populations ont été forcées d'accepter l'école. Dans le récit de *L'Aventure ambiguë* de C. H. Kane, la situation est plutôt tendue chez les Diallobé. La question de la nécessité de l'école s'est objectivement posée aux représentants de cette communauté. Aussi observe La Grande Royale : « [...] Au surplus, le combat n'a pas cessé encore. L'école étrangère est la forme nouvelle de la guerre que nous font ceux qui sont venus » (C.H. Kane, 2017 : 48). L'école représente aux yeux des Diallobé un instrument de domination occidentale et de déstructuration de leur organisation sociale. Quelle attitude faut-il adopter ? La réponse vient du même personnage : « [...] Il faut y envoyer notre élite, en attendant d'y pousser tout le pays. Il est bon qu'une fois encore l'élite précède. S'il y a un risque, elle est mieux préparée pour le conjurer, parce que la plus fermement attachée à ce qu'elle est » (*Ibid.*). On ne peut passer sous silence la raison fondamentale qui pousse La Grande Royale à proposer cette attitude prudente. C'est la croyance à l'« être » diallobé, comme capacité de résilience. S'il faut accepter l'école, comme paradigme nouveau d'apprentissage pour les enfants diallobé, pense La Grande Royale, c'est à condition qu'ils soient véritablement enracinés dans leur « être ». Le résultat dans le personnage de Samba Diallo lui a-t-il donné raison ? C'est évidemment une autre question.

Du point de vue historique, s'observe un contraste entre la réalité guin-mina et celle que représente le récit de *L'Aventure ambiguë* marqué par une acceptation prudente et progressive. Cependant, il convient d'insister sur les différences contextuelles. D'autant que c'est sur la rencontre précoce et absolument insolite entre les Guin-Mina et les occidentaux que l'école s'est agrégée. En d'autres termes, chez les Guin-Mina, les conditions historiques et sociales étaient plus favorables à l'installation de l'école et à son acceptation avant même la colonisation. Cette acceptation précoce de l'école et l'intégration de son discours est le résultat d'un processus qui va des premiers contacts sur la Côte de l'Or à la naissance de l'école de Petit Popo (Aného). Voilà pourquoi, quand j'interroge mes interlocuteurs guin-mina sur la résistance que l'intrusion de l'école a pu provoquer légitimement dans d'autres contextes historiques, la réponse est unanime : « Nous, nous n'avons jamais refusé l'école, ni hier, ni aujourd'hui ». **I. 10** va jusqu'à insister sur la dimension patrimoniale de l'école : « Nous ne pourrions jamais refuser l'école, et ce ne sont pas nos enfants qui le feront parce que nos ancêtres ne l'ont pas fait.

Pour nous, l'école est notre patrimoine ; car, c'est d'ici qu'elle est partie ». Le terme « patrimoine » se dit en langue mina « *kèsinonu* » qui se traduit « richesse ». Par ce propos, **I. 10** affirme que l'école est leur richesse, le bien précieux, l'héritage légué par un ancêtre. Aux yeux de tous, ce dernier est un visionnaire.

Dès lors, ce rapport historique à l'école assure la continuité d'un imaginaire collectif indéfectible autour de celle-ci qui ne sera pas entamé par des pratiques coloniales : travaux forcés, services militaires obligatoires, impôts coloniaux, bref la privation de liberté les plus élémentaires. L'école n'a pas manqué de s'intégrer dans la raison sociale et culturelle du groupe social. L'enfant à qui on offre la possibilité d'être scolarisé, est un enfant d'avenir à qui l'on donne la possibilité de se distinguer socialement et d'avoir une position économique et politique conséquente. L'école est donc perçue comme un tremplin vers l'avenir et un savoir complémentaire aussi indispensable que l'éducation domestique. Jamais, l'école n'est vécue comme une régression quelle qu'elle soit, ni une perte de soi.

Selon **I. 8**, une ancienne directrice d'école, le statut d'institution indispensable de l'école, à côté de l'éducation domestique, ne souffre d'aucune ambiguïté. Elle raconte à ce sujet, une anecdote sur sa propre mère, corroborant cette vision de complémentarité : « Ma mère m'a toujours dit que si elle avait eu l'opportunité d'aller à l'école, elle mettrait tout le monde à ses pieds ». Pour **I. 8**, sa mère veut signifier par ce propos, que l'école complète la formation de l'enfant, le rend plus en phase avec la société actuelle. Aussi, insiste-t-elle qu'il soit, certes indéniable que la génération de sa mère et celle d'avant ont acquis une maturité humaine dès leur jeune âge. De plus, elles ont beaucoup appris par l'expérience, l'obéissance, le sens élevé du devoir et du travail dans l'éducation qu'ils reçoivent à la maison. Toutefois, demeure-t-elle convaincue qu' : « Il y a des choses que tu ne peux pas faire si tu n'es pas allé à l'école, ne serait-ce que lire et écrire ».

### Les écoles coraniques précoloniales

Lorsque j'interroge mes interlocuteurs guin-mina sur la présence d'école coranique pendant la période précoloniale, les réponses se résument souvent en ces termes : elle est inexistante. Je l'évoque pour ne pas donner l'impression d'un oubli, mais je ne m'attarderai pas sur ce sujet, d'autant que la présence de l'islam en territoire guin-mina, dans la période précoloniale, est négligeable aussi bien du point de vue statistique que d'influence sociale. De plus, l'histoire de l'islam au Togo, en particulier des écoles coraniques, est peu fournie et n'a suscité que très peu d'intérêt jusqu'à une période récente. Aussi, l'absence de sources documentaires suffisantes handicape-t-elle la traçabilité de

cette présence. En 1980, R. Delval publie une étude sur *Les Musulmans au Togo* dans laquelle, il prend soin de souligner :

On s'attache de plus en plus à mieux connaître les Musulmans d'Afrique Noire et, en ce qui concerne les pays qui bordent le Golfe du Bénin, on connaît particulièrement bien ceux du Nigéria et du Ghana, objet d'une abondante littérature en langue anglaise. Il n'est pas le même des Musulmans du Dahomey et encore moins de ceux du Togo. Jusqu'ici, ils n'ont fait l'objet d'aucune étude d'ensemble. (R. Delval, 1980 : 9)

De plus, de manière générale, l'intérêt de la littérature en langue française pour les écoles coraniques en Afrique noire, est assez récent. Il faut attendre les travaux de R. Santerre en 1973 sur la *Pédagogie musulmane en Afrique noire*. L'auteur note aussi la négligence de ce savoir pour le Cameroun en Afrique centrale :

Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation : les savantes compilations de l'UNESCO n'en tiennent pas compte pour le Cameroun. Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible. (R. Santerre, 1973 : 23)

La remarque est complètement applicable à la situation du Togo où, on note une tentative de recensement des écoles coraniques seulement en janvier 1985 par le ministère de l'Éducation. De plus, l'arrivée de l'islam y est très tardive et représente une religion minoritaire comme le précise R. Delval (1980 : 15) :

Les grands courants d'islamisation en Afrique Noire, qui du XI<sup>e</sup> siècle au XIII<sup>e</sup> siècle, propagèrent la religion du Prophète dans les pays au Sud du Sahara, du Sénégal, au Niger, à travers les grands empires noirs : Ghana, Mali, Songhaï ou Gao, n'atteignirent jamais les régions bordant le Golfe du Bénin. Les pays situés dans cette zone, comme le Togo, se sont trouvés ainsi en dehors de toute influence musulmane [...] Il faudra attendre la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, et surtout, le XIX<sup>e</sup> siècle, pour y noter l'établissement effectif de groupes musulmans provenant de pays voisins. Ces groupes eux-mêmes n'auront du reste subi l'empreinte de l'Islam que depuis une époque relativement récente et ne feront pas beaucoup de prosélytisme.

Cette remarque est attestée par les statistiques nationales réalisées entre 1923 et 1981. En effet, en 1981, le recensement général de la population note 12,1% qui se déclarent musulmans ; en 1970, ils sont 11,6 et 8,7 en 1958 ; en 1923, on compte 2,7%. Avant la colonisation allemande en 1884, les statistiques sont inexistantes. L'islam s'est surtout développé pendant la période coloniale jusqu'après les indépendances de 1960. En 2004, selon les estimations de l'Université de Lomé, la population musulmane représente 14 % de la population togolaise évaluée à 7,9 millions d'habitants contre 48 % de chrétiens et 33 % de religions traditionnelles.

Selon E. Assima-Kpatcha, Y. Marguerat et P. Sebald (2011 : 112), même s'il est difficile de retracer l'évolution de l'enseignement coranique, il est possible de postuler que les écoles coraniques ont émergé de façon embryonnaire dans les *zongo* (quartiers musulmans), dès la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, à la faveur des nouvelles routes de cola. Elles se seraient essaimées un peu plus tard, le long des nouvelles routes du Sud pendant la colonisation allemande. Ces écoles nées dans les *zongo* auraient fini par rejoindre la Côte grâce aux colporteurs des ethnies haoussa ou dioula.

Toutefois, ces considérations, tentant à nuancer la position exprimée par Delval, ne mettent pas en cause la réalité observée. En effet, les groupes musulmans sont essentiellement des gens venus d'ailleurs. Ils sont ce que j'appelle des « hôtes bienveillants ». I. 21 confirme ce propos : « Ils vivent généralement en harmonie avec les populations autochtones ». Le mélange est très peu saisissable. Les tentatives de prosélytisme ne sont jamais affichées et ne relèvent d'aucune programmation, ni de discours idéologiques. Les conversions à l'Islam se passent plutôt dans les sphères privées et familiales, par le biais des alliances matrimoniales, elles-mêmes peu visibles. De fait, les écoles coraniques étaient inexistantes et difficilement traçables, surtout durant la période qui précède la colonisation allemande. Sur le territoire guin-mina, les premières écoles coraniques sont apparues de façon résiduelle à l'époque de la domination allemande. Elles demeurent encore aujourd'hui le fait des groupes résiduels d'origine étrangère qui vivent paisiblement sur le territoire guin-mina. De fait, contrairement aux écoles chrétiennes, leur influence dans la sphère éducative est non perceptible.

#### Les écoles des missions chrétiennes

Les premières écoles missionnaires sont liées aux implantations des Églises chrétiennes<sup>143</sup>. Entre le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, de nombreuses tentatives échouent. Ces échecs se justifient d'abord par l'absence de réelle volonté des missionnaires de s'installer dans cette région côtière en proie à la guerre permanente durant la grande période de la traite des esclaves. Du royaume d'Ashanti au Ghana à celui de Dahomey du Bénin, l'insécurité liée à la guerre n'encourage pas l'installation des missionnaires. De plus, ceux qui arrivent meurent par suite de maladies tropicales ou des attaques des populations. On

---

<sup>143</sup> Pour une historiographie plus complète des missions, les ouvrages de Jean Faure (1978) et de Karl Müller (1968) donnent davantage d'informations.

peut citer les Frères moraves sur la Côte des Esclaves qui ont dû abandonner pour sauver une partie de leur groupe (R. Cornevin, 1988 : 148-149).

En 1827, la société des missionnaires de Bâle réussit à s'installer en Gold Coast. Elle ouvre une mission à Akropong dans les territoires d'Akwapim. Les missionnaires rejoignent la Volta en 1870, mais se heurtent aux combattants ashanti. Dans les années quatre-vingt, ils sillonnent les localités de Kounya et Kpandou jusqu'à Kratchi à l'est de la Volta. Ces territoires seront inclus aux contours du Togo-allemand. Vers 1891, la mission de Bâle continuera de progresser à Bismarburg et dans l'Adélé. Plus tôt en 1837, les missionnaires méthodistes et anglicans de Freetown débarquent sur la Côte et s'intéressent au sud du Togo. Vers 1847, la *Norddeutsche Missiongesellschaft* appelée la mission de Brême s'implante à Gold Coast au Ghana et s'étend progressivement sur la Côte jusqu'en 1859. Elle se déplace dans la région ewe, à Waya<sup>144</sup> (1856), à Kéta (1857), à Anyako (1857) et à Wegbé (1859). De là, les missionnaires rejoignent les localités de Ho et d'Atakpamé, poursuivant leur pénétration vers Avatimé. En 1880, le pasteur Bürgi conduit une mission dans les localités de Tsévié, Notsè et Agou au sud du Togo. La mission méthodiste et la mission de Brême ont joué un rôle important dans la création des missions protestantes au Togo. La mission de Bâle s'est, en revanche, développée en Gold Coast. La mission catholique est plus tardive au Togo. Elle débute en 1860 avec la création du vicariat apostolique du Dahomey (actuel Bénin) sous la responsabilité des pères de la Société des Missions Africaines (SMA) de Lyon. À partir de leur poste de Ouidah au Bénin, ils parcourent les villages d'Agoué, de Petit Popo (Aného), de Porto Seguro (Agbodrafo), d'Atakpamé en 1886, de Tokpli et d'Athiémé en 1894.

Il convient de retenir de cette époque, trois faits majeurs. Le premier est l'échec des premières tentatives d'implantation des missions catholiques à cause des décès de missionnaires ou de l'hostilité manifeste d'une partie des populations. Cette opposition se solde parfois par l'assassinat des missionnaires. L'historiographie de K. Müller (1968) sur l'Église catholique au Togo montre que les missionnaires catholiques se sont beaucoup plus heurtés aux populations que leurs homologues protestants. Leur intolérance des coutumes telles que la polygamie, le culte des ancêtres et des *vodu*, a retardé l'adhésion des populations à leur doctrine. Le second fait est l'arrivée de grandes familles catholiques d'origine brésilienne. Ces derniers prendront la relève des missionnaires occidentaux. R. Cornevin (1988 : 153) écrit à leur sujet :

---

<sup>144</sup> Waya et Wegbé sont intégrés dans le Togo allemand.

Sans doute, ce petit noyau catholique manque-t-il de pasteurs et s'adonne-t-il à une certaine polygamie ; mais ce catholicisme latin a l'accueil fraternel et un profond respect des rites religieux. C'est lui qui assurera au catholicisme togolais son remarquable essor.

Enfin, la colonisation allemande en 1884 met fin à la mission de Lyon. En 1892, les nouvelles autorités demandent à Rome le remplacement des missionnaires français de Lyon par leurs homologues allemands de la *Gessellschaft des Göttlichen Wortes* (La Société du Verbe Divin en abrégé SVD). Plus tard, en 1918, la SVD est aussi renvoyée du Togo sous tutelle française, après la défaite allemande à la Première Guerre mondiale.

Les différentes installations des missions chrétiennes marquent le développement de la scolarisation dans la partie méridionale du Togo. Selon M.-F. Lange (1998 : 51), déjà, avant la colonisation allemande en 1884, on estime à plus de deux mille enfants scolarisés dans les écoles chrétiennes. L'ampleur du phénomène est davantage perceptible lorsqu'il faut comparer cette statistique à d'autres pays. Ainsi, à la même époque, selon D. Bouche (1966 : 228-267), cinq cents enfants scolarisés sont comptabilisés en Côte-d'Ivoire, huit cents au Soudan et trois cent soixante en Guinée. De fait, la population togolaise, en l'occurrence celle du littoral, fait partie des populations africaines qui ont vite intégré l'école dans leur espace social, économique et politique.

Dès lors, l'arrivée des écoles des missions aura accentué la perception positive de l'école qui s'est construite autour de la naissance de l'école dans le pays. En outre, les témoignages des Guin-Mina montrent que les deux formes du savoir (domestique et scolaire) se complètent pour donner à l'enfant la possibilité de s'épanouir sur les plans humain, social, économique et politique. « Le savoir domestique doit renforcer l'éducation de l'école. L'école doit rendre complète l'éducation de maison » assure **I. 8**.

En séjournant dans une famille guin-mina lors de mes enquêtes de terrain du 26 août au 18 septembre 2023, j'ai assisté, de manière insolite, à une conversation entre le père de famille (**I. 22**) et sa fille aînée âgée de 16 ans (**I. 23**). Celui-ci disait expressément à sa fille que la manière dont elle se comporte à l'école dira d'elle si elle a reçu une bonne éducation à la maison :

Ce n'est pas à l'école que tu dois d'abord apprendre à bien te comporter, à savoir par exemple que tu n'as pas le droit de porter la main sur quelqu'un, de te battre ou de montrer insolente envers le maître. C'est d'ici (en famille) que tu dois le savoir. Et si nous te disons non pour quelque chose, tu dois comprendre que tes désirs ne sont pas au-dessus de notre responsabilité.

Après quelques minutes, comme pour appuyer son propos, **I. 22** se dit très choqué par la gifle donnée au président français Emmanuel Macron, par un jeune homme âgé de 28 ans à



l'époque. Cet incident survenu en juin 2021 lors d'un déplacement du président français a été fortement médiatisé. Pour **I. 22**, cette gifle représente plus qu'un simple acte politique. Il s'agit, estime-t-il, d'un problème crucial d'éducation. « Ce n'est ni une question d'école », ajoute-t-il. Reprenant la parole après un bref regard lancé vers sa fille, il précise sa pensée en affirmant que : « C'est à la maison qu'on devrait apprendre à celui-là, qu'en aucun cas, on ne peut porter la main sur un aîné, qui plus est, un président de la République, représentant des millions de gens ». Pour lui, ce jeune homme est l'archétype de celui que les Guin-Mina appellent *djimakpla*, c'est-à-dire celui qui n'est pas éduqué à la maison. Car, il convient de rappeler que l'école enseigne, mais n'éduque pas. Pendant que **I. 22** reproche à sa fille ses agissements inconvenants, l'attitude de la mère de **I. 23** est un autre lieu d'enseignement. En effet, elle ne faisait que des gestes de la tête et de la main droite, acquiesçant les paroles du père à leur fille. On peut traduire les gestes de la mère (**I. 24**) par cette simple interjection « voilà ! ». Ce qui signifierait dans le contexte spécifique que je raconte : « Voilà ce que tu dois faire » ou encore : « Ton père a raison ». Le silence verbal de la mère n'a d'ailleurs été rompu que lorsque sa fille a commencé à se justifier de ce qu'on lui reproche : « Écoute ce qu'on te dit » martèle-t-elle. Ce « on » est inclusif et non impersonnel. Il veut dire : « Écoute ce que ton père et moi te disons ». La mère (**I. 24**) reprendra nécessairement plus tard la discussion avec sa fille en absence de son père, pour lui signifier davantage, sans doute avec beaucoup plus de douceur, l'importance des reproches de ce dernier. C'est un moment éducatif important qui rappelle le principe éducatif contenu dans le proverbe suivant : « *egbe ve mu kpla na evi o* ». Ce qui signifie littéralement : « Deux voix n'éduquent pas l'enfant ». En d'autres termes, c'est à l'unisson qu'on éduque l'enfant à la maison.

Comme, il a été établi dans la première partie de ce travail, la maison est ce milieu éducatif spécifique duquel, tout enfant reçoit l'image de ce qu'il doit être et l'exemple de ce qu'il doit faire. L'enfant qui doit devenir un être humain et social, a d'abord besoin de ce milieu spécifique. Il doit découvrir en ce milieu, l'homme qu'il sera demain. Tel peut se résumer l'objectif principal de l'éducation domestique auquel l'école doit collaborer. Dans cette perspective, elle accompagne l'enfant non seulement à parfaire la vision du monde qui lui est proposé, mais également à l'agrandir vers les nouvelles possibilités. Il m'en souvient l'anecdote de **I. 8** évoquée plus haut au sujet de sa mère. Celle-ci regrettait de n'être pas allée à l'école, alors qu'elle aurait pu lui offrir des opportunités pour accomplir de grandes choses en politique. Ainsi, tant qu'on n'opposera pas l'école à l'éducation domestique et inversement, elles se rendront service réciproquement.

## 2. Les objectifs scolaires des missions chrétiennes

### Le tandem évangélisation – scolarisation

Le lien intrinsèque entre l'évangélisation et la scolarisation est le soubassement des missions chrétiennes protestantes et catholiques. Dans sa thèse de doctorat sur *Les politiques coloniales au Togo 1884-1960*, A. Komlan (1982 : 59-60) définit l'école comme « un moyen de la mission ». En effet, les objectifs des deux missions présentes sur le territoire togolais se rejoignent sur ce principe fondamental. L'école doit servir de tremplin pour l'évangélisation des jeunes indigènes. La foi chrétienne doit guider l'action éducative. Dans la mesure où ce principe est tenu, les missionnaires espèrent former les jeunes indigènes au service des missions. La finalité de ces écoles se décline en trois points fondamentaux :

- apprendre à lire pour faciliter l'accès à la Bible et aux Écritures saintes ;
- procurer des connaissances qui permettront aux élèves de rester au service des missions ;
- rassembler des jeunes qui ne sont pas encore atteints par la prédication et les convertir.

La volonté principale des missionnaires est l'évangélisation des populations, en l'occurrence des jeunes. L'inspecteur Martin Schlink cité par A. Komlan (1982 : 61), résume cette relation de causalité entre l'école et l'évangélisation en ces termes : « L'école est au Togo, comme partout sur la côte occidentale de l'Afrique, le moyen indispensable pour christianiser le pays. La mission ne peut rien sans elle ». Toutefois, les méthodes pour atteindre cet objectif diffèrent d'une mission à une autre. Les catholiques, marqués par une doctrine unitaire et universaliste, sont orientés par une vision et une pédagogie verticale de l'enseignement. En revanche, leurs homologues protestants de la mission de Brême, sont préoccupés par la formation d'une élite autochtone pour diriger la mission togolaise. Dès lors, les objectifs sont identiques, mais les stratégies divergent et s'opposent sur la forme.

### Aperçu des spécificités méthodologiques entre protestants et catholiques

Quatre décennies d'évangélisation et de scolarisation par les missions protestantes précèdent la pénétration coloniale allemande en 1884. Le bilan est élogieux et éclaire la vision de la doctrine protestante. Celle-ci se décline en quelques points :

- toucher un public jeune qu'il faut christianiser ;
- mieux connaître le public à évangéliser ;

- former un corps d'élite autochtone pour la mission locale ;
  - développer l'étude des langues maternelles pour favoriser la lecture de la Bible ;
- L'ensemble de ces objectifs ont permis de mobiliser d'importants travaux ethnographiques dont :
- *Die Ewe Stämme* (Les tribus ewe) de J. Spieth en 1906 ;
  - les travaux linguistiques de E. Bürgi dont *Übungen in der Ewe Sprache* (Les exercices dans la langue ewe) rédigé en 1847 ;
  - la grammaire ewe de J.-B. Schlegel, *Schlüssel zur Ewe-Sprache* (Clé de la langue ewe) rédigée en 1859 ;
  - le dictionnaire de J. Knüsli, *Ewe-German-English vocabulary, Ewe Deutsch- englisches Wörterbuch*, en 1891 ;
  - les dictionnaires de D. Westermann, *Wörterbuch der Ewe-Sprache I, Ewe Deutsches* en 1905 et *Wörterbuch der Ewe-Sprache II, Deutsches Ewe* en 1906.

À ces différents travaux ethnographiques et linguistiques, s'ajoute une quinzaine de livres de lecture, de calcul, d'histoire, de géographie et de sciences naturelles dont le pasteur E. Bürgi est le principal artisan. L'importance de ces travaux permet de donner un enseignement de base aux enfants en langue ewe majoritaire au sud du Togo. À ces initiatives, s'ajoute l'instruction d'une élite d'autochtones en langues allemande et anglaise. Ceux-ci sont issus majoritairement de la partie méridionale du Togo et seront plus tard au premier plan de la gestion économique et politique du pays.

En effet, en raison de la présence précoce des missionnaires dans cette partie du pays, les populations ont bénéficié des premières instructions scolaires qui les différencient de la partie septentrionale. Quelques-uns ont pu profiter des voyages en Europe pour compléter leur instruction.

Très vite, la mission de Brême aura permis à quelques autochtones de se former dans une école pour pasteurs à Westheim, en Allemagne. Cette école spécialement créée en 1890 pour former ces pasteurs venus du continent, a pu instruire, dès sa création, des jeunes togolais.

La méthode protestante est généralement appréciée parce qu'elle apparaît moins rigide, avec une vision plus horizontale des relations avec les autochtones. De plus, elle cherche à valoriser les langues maternelles pour faciliter l'assimilation de l'enseignement dispensé aux jeunes. La nécessité de faire lire la Bible en langues maternelles, est également le moteur de l'intérêt pour celles-ci.

En revanche, comme il a été indiqué précédemment, la mission catholique a eu du mal à s'établir à ses débuts. La conception trop pyramidale de l'institution contraste avec la synodalité protestante. Ainsi, alors que la mission de Brême misait sur la formation d'un clergé autochtone, la mission catholique était loin de l'envisager. Néanmoins, sur le plan intellectuel, les missionnaires catholiques se sont manifestés en faveur de la connaissance approfondie des cultures autochtones, en favorisant les recherches ethnographiques, avec la fondation de la revue *Anthropos* en 1906. Cependant, leur intérêt pour les langues locales s'est avéré moins important que chez les protestants, auteurs des premières traductions de livres sacrés.

Même, si l'attention est portée sur la jeunesse, le but est de les éloigner des coutumes qui, aux yeux des missionnaires catholiques, sont des attitudes et habitudes païennes. Cette vision est bien résumée dans l'historiographie *Die Katholischen Missionen in den deutschen Schutzgebieten* de J. Schmidlin (1913 : 59) :

L'école catholique sert comme moteur essentiel de l'éducation ; une école sur laquelle il faut porter une attention et un soin particuliers [...] C'est à travers elle qu'on peut gagner la génération montante et par là même l'avenir, elle peut changer et régénérer la jeunesse sur des bases chrétiennes, ceci d'autant plus que les adultes sont généralement et plus solidement ancrés dans leurs habitudes païennes.

La vision catholique semble très portée sur une volonté de transformation des sociétés en misant sur l'avenir de la jeunesse. Les premiers regards des missionnaires catholiques sur les coutumes et les pratiques religieuses autochtones auront exacerbé la méfiance d'une partie des populations. C'est le cas du soulèvement d'un groupe de féticheurs contre des missionnaires capucins, rapporté dans *Histoire de l'Église catholique au Togo* de K. Müller (1968). À cause des difficultés pour les catholiques de se faire accepter, beaucoup d'entre eux ont été victimes d'attaques armées ou d'empoisonnement.

Toutefois, la perception persuasive de l'école qui précède l'arrivée des missionnaires finit par prendre le dessus sur les conflits religieux. De nombreux élèves inscrits dans les écoles catholiques seront baptisés. À ce premier facteur favorable, s'ajoute l'installation d'un contingent d'anciens esclaves christianisés et instruits venus des États-Unis, des Antilles et du Brésil sur la Côte au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Ce groupe de cadres instruits formera le moteur de l'évangélisation et de l'instruction scolaire dans la région, de la Sierra Leone au Nigéria en passant par le Libéria, le Dahomey et le Petit Popo. Enfin, le métissage entre les Européens, les nouveaux venus et les autochtones aura également favorisé l'intégration progressive du catholicisme.

Dès lors, une nouvelle classe de riches marchands et citadins des villes de la Côte émerge de ce métissage. La nouvelle classe de descendants métis et de citadins composés des migrants Brésiliens ainsi que des Togolais d'autres ethnies, ayant rompu les liens avec leurs milieux d'origine, se sont assimilés aux Mina<sup>145</sup>. Elle se distingue par son appartenance au monde urbain, sa chrétienté et son instruction scolaire. Comme le fait remarquer **I. 9** :

Les grandes familles mina dans leur constitution prosaïque, se déclarent chrétiennes avec beaucoup de fierté. Car, être chrétien, voudrait nécessairement dire, être instruit et par conséquent, faire partie de la bonne classe qui s'apparente à celle des Européens.

Quoi qu'il en soit, l'école catholique aura réussi à s'imposer grâce à l'imprégnation précoce de l'école dans la conscience collective, le dynamisme d'une classe d'élite urbaine, christianisée et instruite plus conciliante avec les coutumes ancestrales et d'un métissage culturel, sans oublier l'infléchissement progressif des missionnaires,

#### L'analyse des deux méthodes

Les deux méthodes protestante et catholique se rejoignent sur la mission évangélisatrice de l'école. Cependant, elles se démarquent par leur approche respective. Contrairement à leurs homologues protestants, les missionnaires catholiques auront mis du temps à comprendre la religiosité intrinsèquement vitaliste des populations de la Côte. Dans *Voyages en Guinée et dans les iles Caraïbes* écrit en 1793, P. Isert (1793 : 121) observe : « Les nègres y sont beaucoup plus religieux ». **I. 16** confirme cette déclaration en affirmant : « La religion est vie ; nous (Guin-Mina) la vivons, contrairement à ceux qui la lisent dans les livres ». C'est donc cette vitalité qui gouverne l'imaginaire religieux guin-mina et la vie sociale qui en découle. Si l'école des missions voulait pénétrer cette vie sociale, ne devrait-elle pas également comprendre l'imaginaire qui la porte et non le laisser en périphérie ? En tous les cas, la facilité par laquelle, les premiers missionnaires — en l'occurrence les catholiques — ont voulu débarrasser l'homme africain de ses propres croyances, à travers le tandem évangélisation et scolarisation, témoigne de l'ignorance de la part vitaliste qui fonde les religions africaines. La preuve, même christianisée et

---

<sup>145</sup> Il convient de rappeler que l'ethnonyme mina fut forgé par les commerçants portugais qu'ils attribuèrent au groupe ethnique fanti qui vivait à proximité du port portugais Sao Jorge del Mina dans la région d'Accra au Ghana avant d'immigrer à Petit Popo (actuel Aného). Le nom s'est étendu à tous les migrants qui se sont installés sur le territoire du royaume guin (voir le chapitre 1 sur « L'ethnogenèse du pays guin-mina »).

instruite, une partie des Guin-Mina n'aura jamais rompu avec le culte des ancêtres, surtout si sa vie individuelle ou collective en dépend. Il n'est pas étonnant de les entendre dire :

— « *axome tɔa nya bu yé* » (pour ce qui concerne la maison — entendu ce qui concerne les pratiques ancestrales—, c'est différent) ;

— « *tɔgbewo bé nu yé* » (c'est la coutume des ancêtres) ;

— « *mia bé kɔta nu yé* » (c'est notre tradition).

Dans ces expressions bien courantes, s'affirme le poids de l'ancestralité qui marque les consciences et dont le Guin-Mina, même transformé se défait difficilement. De même, quand quelqu'un souffre d'une maladie qu'on n'arrive ni à expliquer ni à soigner à l'hôpital, il faut s'en remettre aux guérisseurs traditionnels qui tirent leurs connaissances des croyances ancestrales ou s'en remettre aux bons vœux des divinités. On parle alors d'« une maladie de la maison » (*axome bé dɔ*). En d'autres termes, il est question d'une maladie qui ne peut être guérie que par l'intervention des divinités ou des ancêtres et non par la médecine conventionnelle. Selon le propos de **I. 16** que j'ai déjà cité :

Il est fréquent de voir des gens malades et dont la maladie paraît mystérieuse d'avoir recours à nos croyances ancestrales. Ce n'est un secret pour personne. Ce n'est pas seulement une histoire de santé ; mais pour tout autre problème qui les dépasse. Pour moi, c'est tout simplement la preuve qu'ils savent d'où ils viennent. La foi en Dieu ne doit pas couper les gens de leurs racines, ni les empêcher de regarder vers leur héritage. Nous, nous ne faisons rien contre la vie. Et le plus grand bien que Dieu (*Mawu*) nous a tous donné, c'est la vie.

Les propos de **I. 16** attestent la prégnance de cette croyance en la puissance des divinités et des ancêtres. Ils n'ont rien d'anecdotiques. Au contraire, ils manifestent un attachement plus profond à un imaginaire dont on se sait concerné, malgré la pénétration de l'école et du christianisme. C'est d'autant plus vrai, lorsqu'on observe que de nombreuses collectivités guin-mina ont des rois ou chefs coutumiers qui sont instruits et baptisés. Eux-mêmes se déclarent bien souvent comme tels. Or, par leur statut de chef coutumier, ils sont aussi les garants des cultes dus aux ancêtres et à toutes les divinités de leurs collectivités. Alors, les comportements qui peuvent paraître syncrétistes, ne sont-ils pas la réaction d'un corps qui a subi une greffe d'organe ? Dans tous les cas, l'école est annoncée comme le moteur de l'évangélisation ; mais cette dernière a-t-elle pu « changer et régénérer » la société comme le voulaient les premiers missionnaires ? Comme le dit la maxime : « chasser le naturel, il revient au galop ». D'autant que de nombreuses familles se font baptiser pour donner la possibilité à leurs enfants de s'instruire à l'école. « Moi, je suis allée à la mission (école catholique), pourtant mon père était féticheur » déclare **I. 14**.

Cette catégorie de baptisés est légion. Car, la renommée de l'école, comme forme savoir et les avantages qu'elle peut donner, précèdent l'implantation des missions. Dès lors, les hostilités manifestées ne sont pas dirigées contre l'institution scolaire elle-même ; mais contre l'opposition des missionnaires aux coutumes ancestrales. Or, s'attaquer aux ancêtres, c'est s'attaquer au fondement et à la vitalité même du groupe. Pour les Guin-Mina, un proverbe l'exprime en ces termes : « *éze yibo me akasã xé to na lé* » (C'est de la marmite noire que provient la bouillie blanche ». Chaque génération entend ce proverbe comme une piqûre de rappel, rappel à soi, au berceau de sa maison et de son humanité. Tel un avertissement contre l'orgueil et la vanité, l'ignorance et la perte de soi, cette sagesse ancestrale traduit la nécessaire connaissance de son origine, non seulement en tant que réalité spatio-temporelle, mais aussi, et surtout, symbolique et religieuse. Ainsi, se définit une morale de l'ancestralité comme le point de vigilance contre toute inclination à la vanité et contre le risque de la perte de soi.

Somme toute, le peuple guin-mina est un peuple ancestral. Il trouve son équilibre humain et sa cohésion sociale dans ses legs ancestraux : les rites, les cultes, la parenté qui structure son système éducatif. Néanmoins, ce n'est pas pour autant que l'érosion qu'apporte le flux du temps dans l'histoire des hommes et des peuples, ne l'atteigne pas. Comme le déclare J. Ki-Zerbo (2013 : 15-16) : « L'histoire marche sur deux pieds, celui de la liberté créatrice et celui de la nécessité. Si l'on considère l'histoire dans la durée et dans sa totalité, l'on comprendra qu'il y a à la fois continuité et rupture ». Les ruptures et les continuités sont donc la logique même de l'histoire des peuples. Aussi, la colonisation, la constitution de l'État togolais au lendemain des indépendances, l'accélération de la mondialisation font partie des facteurs nouveaux qui déterminent le fait scolaire. Les méthodes et les perceptions sont-elles toujours les mêmes ?

## CHAPITRE 8

### L'ÉCOLE PENDANT ET APRÈS LA COLONISATION

Dans *La terre et le pouvoir chez les Guin du sud-est Togo*, A. Mignot qualifie la colonisation d'« un nouvel évènement » dans l'organisation du peuple guin-mina. Par cette formule, il sous-entend que cet évènement introduit une rupture irréversible dans l'ordre politique existant. La rupture s'applique également au secteur éducatif. L'école s'invite dans la colonie et s'accompagne d'une succession d'idéologies coloniales et d'approches.

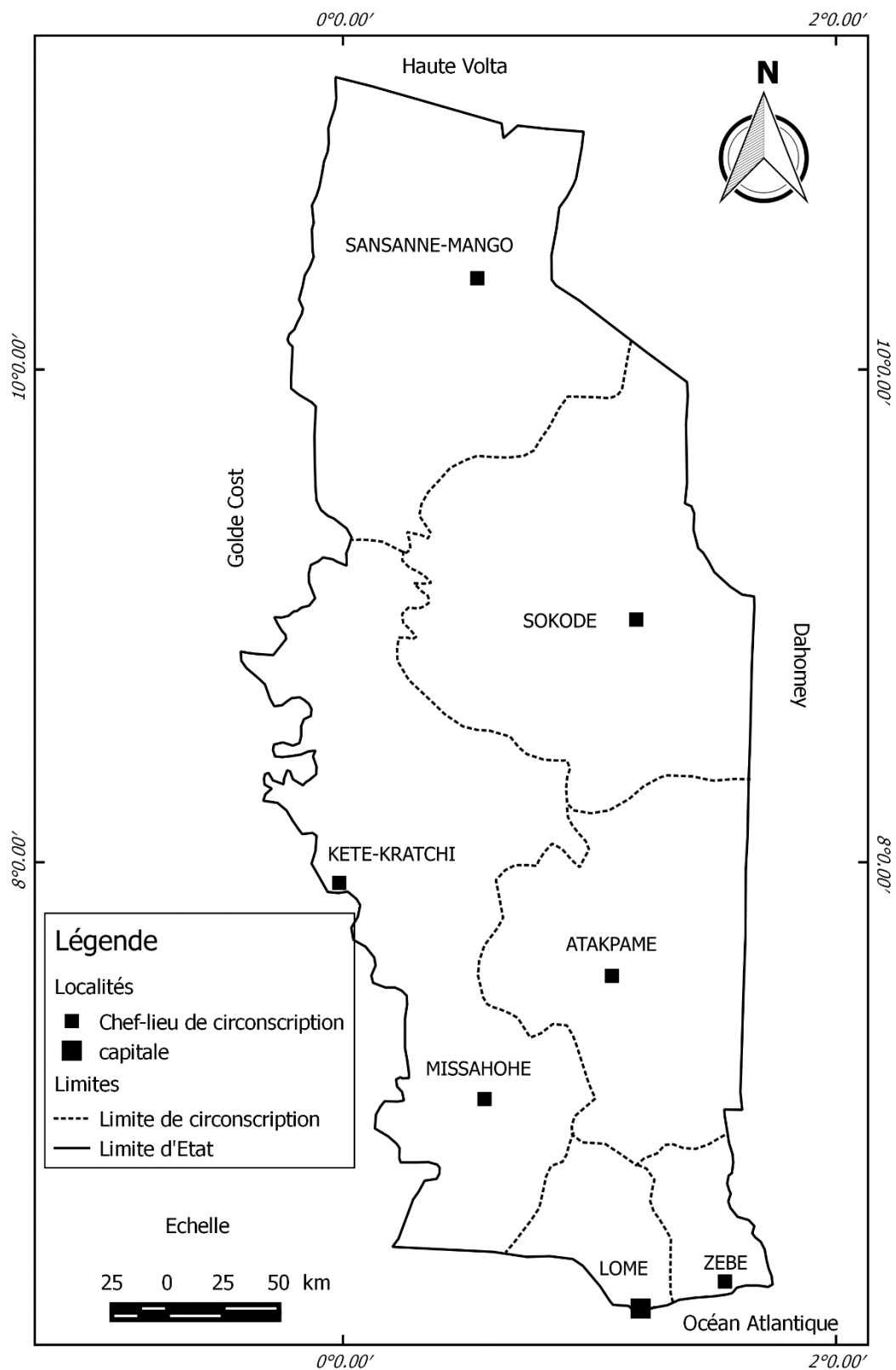
En effet, l'histoire coloniale du Togo commence sous la domination allemande. Cependant, comme les autres colonies allemandes, le Togo a été le théâtre des rivalités allemande, anglaise et française. Il n'aura pas échappé aux batailles de la Grande Guerre dont les vestiges sont encore présents physiquement et dans l'imaginaire du pays. Divisé à la fin de la guerre en deux territoires au bénéfice des Alliés français et anglais, le Togo actuel n'a pas retrouvé l'intégrité des contours tracés par les Allemands<sup>146</sup>. La partie du territoire rattachée à la colonie britannique est restée ghanéenne après les indépendances.

La complexité de cette histoire coloniale à la postcolonie, induit également les changements de statut et de rôle de l'école. Quelles sont les différences idéologiques et méthodologiques entre l'école précoloniale et celle qui s'est construite pendant et après la colonisation ? Comment s'interprètent les ruptures et les continuités par rapport au contexte éducatif global ? Que révèle l'imaginaire collectif guin-mina du nouveau contexte scolaire ?

---

<sup>146</sup> Carte 9 : carte du Togo-allemand, p. 237.





**Carte 9 : La carte du Togo-allemand**

## 1. La fabrique de l'état colonial allemand

### Des accords commerciaux à la naissance de l'État colonial

À la veille de la conquête coloniale allemande, le Togo<sup>147</sup> est un territoire sans frontières, constitué d'une cinquantaine d'ethnies disparates. Celles-ci s'autogouvernent et n'ont pas de liens de subordination politiquement constitués entre elles, mis à part quelques grands groupes ethniques. C'est le cas des Guin-Mina qui se démarquent par une organisation plus avancée avec une politique de suzeraineté. Dans ce sens, la colonisation allemande est le moment de la naissance du Togo comme État, disposant du monopole du pouvoir politique. On retrouve ici le concept de « nouvel événement » mis en avant par A. Mignot. La colonisation met fin à l'indépendance totale de l'organisation ethnique en tant que *société parfaite*, devant prendre en charge ses membres de la naissance à la mort, de façon exclusive.

En effet, l'État colonial se distingue par trois caractéristiques essentielles. La première est sa constitution. Elle est une fusion des ethnies aux organisations sociales hétérogènes. La deuxième caractéristique est l'arbitraire des frontières sans homogénéité historique ni géographique. Enfin, la troisième caractéristique est la gouvernance du nouveau territoire par une autorité étrangère qui se réserve le monopole de la violence pour maintenir la territorialisation de la colonie. Dans sa thèse de doctorat en Théologie politique, publiée sous le titre *Les enjeux politiques de l'Église en Afrique*, L. A. Katchékpélé, analysant la violence qui accompagne le principe de la territorialisation par l'État colonial, suggère que ce monopole de la violence est congénital à la nature même de l'État. Pour lui : « C'est la gestion d'un territoire qui exige l'usage de la violence typique de l'État » (L. A. Katchékpélé 2016 : 515). Dans la postface de cet ouvrage — intitulée « Le feu de Constantin » —, B. Akotia répond au constat de l'auteur en affirmant :

Si l'Afrique noire précoloniale, a été politiquement organisée en communautés sans frontières, c'est parce que ses ancêtres ont compris que la gestion de territoires avec frontières est dangereuse. Et ils en ont le secret : pour que celui qui détient le feu ne soit pas violent, on force à l'alliance. En effet, chez beaucoup de peuples d'Afrique noire, les propriétaires du territoire ne le gouvernent pas eux-mêmes, ils cèdent la gestion à leurs hôtes. Or, on en saurait faire violence à celui à qui, on doit l'hospitalité. Ainsi, grâce à

---

<sup>147</sup> L'appellation Togo est née de l'époque coloniale. Avant l'État colonial, ce territoire était non homogène. Cette appellation vient de la transformation de la locution ewe « *to go do* » qui signifie littéralement « au-delà du lac ». C'est un lieu qui désigne le village du chef Mlapa III qui aurait signé avec l'explorateur allemand Gustav Nachtigal, le 5 juillet 1884, le traité de protectorat allemand à l'origine de la création de l'État colonial du Togo.

l'hospitalité, on contrôle la violence. Constantin raconte les conquêtes, les ancêtres racontent les migrations. (*Ibid.* : 517)

Pour B. Akotia, ce principe éthique qui consiste à endiguer la violence par l'hospitalité, contraste avec l'aventure coloniale européenne. D'autant que les Européens ont d'abord bénéficié de l'hospitalité africaine à travers des ententes commerciales. Malheureusement, ces ententes ont dressé le lit aux intérêts coloniaux. En effet, grâce à certains explorateurs et commerçants, les chancelleries européennes « enregistraient dans leurs archives de nouveaux pays et des nations nouvelles et se constituaient ainsi des possessions outre-mer sans même que les habitants de ces nations aient la moindre conscience d'exister comme tels » (*Ibid.* : 34). Les États coloniaux sont fabriqués dans les annales avant même que leur existence ne se traduise sur le terrain. Ces États émanent d'une conscience nationale projetée depuis des chancelleries étrangères. Celle-ci n'apparaît ni évidente, ni nécessaire pour des peuples habitués à organiser leur voisinage. Ainsi, les violences coloniales sont la conséquence de cette volonté de créer une conscience nationale par la territorialisation, sans aucun consensus préalable ni avec les concernés ni entre les concernés eux-mêmes. Voilà pourquoi, B. Akotia conclut sa postface en observant que Constantin, symbole de l'État colonial, pourrait cesser d'user de la violence en se mettant en état d'entendre comment il a été accueilli par Dieng<sup>148</sup>, symbole de l'Afrique hospitalière. Au lieu d'entendre le récit de son accueil, Constantin s'est arrogé le droit de raconter à Dieng, comment il l'a découvert et conquis son territoire.

Ainsi, le premier acte protectoral qui aura conduit à la colonisation allemande, constitue la violence originelle de la fusion des groupes ethniques. En juillet 1884, Gustav Nachtigal, représentant du chancelier allemand Otto von Bismarck, aurait signé un traité de protectorat avec Plakoo, le porte-sceptre du chef Mlapa III d'un petit village situé sur la Côte. Comment un traité conclu avec la représentation d'un petit village pourrait-il valoir un acte de cession de la souveraineté de tous les peuples, s'étendant sur plus de six cents kilomètres de long ? Ce traité ne serait-il pas le prétexte de la chancellerie allemande pour s'octroyer le droit de disposer de force ou de gré de ces peuples ? D'où les nombreuses

---

<sup>148</sup> L. A. Katchékpélé fait du récit de Dieng, personnage central du roman *Le mandat* du romancier et cinéaste Sembene Ousmane, le fil conducteur de l'interprétation des conséquences de la violence coloniale qui suit l'hospitalité africaine. D'un ton volontairement ironique, Sembene Ousmane raconte les tribulations qu'imposent aux gens simples, l'appareil bureaucratique né de l'État colonial. En se saisissant de ce récit, L. A. Katchékpélé fait du personnage de Dieng, d'une part, le symbole d'un rendez-vous manqué entre l'occident et l'Afrique, et, d'autre part celui d'une Afrique modeste et traditionnellement hospitalière qui se retrouve désabusée par le nouvel ordre étatique issu de la colonisation. De même, la figure de l'empereur romain Constantin est un choix délibéré de l'auteur pour symboliser l'État colonial, conquérant et violent.

résistances enregistrées, du sud au nord, tout au long de la phase d'imposition de cette nouvelle conscience nationale et territoriale. C'est aussi la preuve que les résistants qui se sont dressés sur les routes de l'armée coloniale allemande, n'ont jamais consenti à la signature du chef Mlapa qui aurait accordé un droit de protectorat dont il n'a pas la prérogative.

Le Togo-allemand a donc vu le jour, à la faveur d'un rapport de force violent. Les Allemands voulaient un territoire et les autochtones s'y opposaient pour garder leur souveraineté. Les conséquences de ce rapport de force ont été sanglantes, avec des expéditions militaires punitives. Le cas de la révolte du petit village d'Agotimé, situé au sud-ouest, est dans les annales historiographiques de la naissance du Togo. Alors qu'un matin de mai 1901, la population est réquisitionnée pour les travaux forcés du tracé des routes, celle-ci se présente, armes à la main, tirant sur les troupes de l'armée coloniale (R. Cornevin, 1962 : 121). L'armée coloniale finit par réprimer la foule de manière sanglante pour faire taire la fronde. De même, la résistance des Konkomba dans la partie septentrionale du pays demeure emblématique par sa durée, la détermination des résistants, les moyens déployés ainsi que par la brutalité sans précédent de la riposte allemande. C. Maasole (2006 : 191) rapporte un épisode de la tragique riposte allemande :

Des personnes âgées qui avaient vécu cette épopée pouvaient encore montrer leur pouce de la main droite sectionnée, une méthode censée infailible pour limiter leur résistance armée puisque, de la sorte, ils ne pouvaient plus utiliser arc et flèche [...] l'orteil gauche d'un autre pouvait être coupé, car les Allemands croyaient qu'ils utilisaient le pied gauche sur le sol pour prendre de l'élan tandis que le bras droit relâchait la flèche dangereuse de l'arc qui faisait tant de ravage.

La conquête dite de « pacification » dans la politique coloniale allemande est relativement plus facile dans la partie méridionale. En revanche, elle est plus rude, et plus couteuse en perte humaine aussi bien du côté des colons que des colonisés. En 1895, la police spéciale, la *Polizeitruppe* aura atteint un effectif d'environ cinq cents hommes grâce au recrutement des mercenaires de l'ethnie *hausa*. Ce nouveau rapport de force se traduira par une ferme assurance du Colonel Von Massov qui déclarera que « Le temps est venu d'aller vers le contrôle définitif du territoire » (J. Udimal Kachim, 2013 : 163).

À la violence physique faite de répressions sanglantes, s'ajoute la violence institutionnelle et morale, par la mise en place des chefferies arbitraires et non conformes aux coutumes autochtones. Des autorités coutumières sont forcées à l'exil. Les systèmes de productions sont désorganisés au profit des intérêts coloniaux. On observe même la distribution des drapeaux allemands qui flottent dans les nouvelles chefferies aux seuls

ordres des autorités allemandes. K.- O. Bassa résume bien, à mon sens, la situation dans l'article « Genèse et transformation d'une institution coloniale. Les *Yovofia* chez les Akposso, Bèbrè et Eekpèbè du Togo », paru dans le *Journal des Anthropologues* :

L'institution des chefferies administratives au niveau de chaque village fut fatale à la cohésion sociale [...] Chaque groupe en présence, ayant peu à peu saisi l'éventail des avantages que conféraient les nouvelles institutions, revendique la fonction de commandement. Pourtant les diverses nominations de chefs furent au départ, peu consensuelles au sein de communautés ne se sentant nullement concernées par ces institutions contraignantes, opposant parfois une vive résistance vis-à-vis des ordres qui en émanaient.

La pacification qui résulte de l'exercice de la violence, correspond exactement à ce que T. Von Trotha appelle dans *La violence et l'État : forme et évolution d'un monopole*, « la dépossession du pouvoir et la déresponsabilisation de l'individu » (E. Le Roy, 1993 : 28). L'idéologie de la pacification par l'emploi de la violence pour asseoir l'autorité de l'État colonial, n'a jamais été dans la mémoire collective des peuples du Togo, l'histoire d'une véritable paix. Il s'agit plutôt d'une conquête violente et sanglante. Alors, les bonnes relations qui relèvent au départ d'une attente commerciale entre les peuples de la Côte et les commerçants européens, se muent, de gré ou de force, en accords protectoraux par une politique de territorialisation progressive, avant de devenir, à la faveur de la brutalité, un État colonial. En 1887, la capitale de ce nouvel État colonial sera d'abord érigée dans le quartier Zébé à Aného en pays guin-mina, avant d'être transférée à Lomé en 1897.

#### L'école sous la domination allemande de 1890 à 1914

Dans ce nouveau territoire appelé Togo- allemand, le statut et le rôle de l'école sont amenés à changer progressivement. L'école qui jusque-là est au seul service des missions, doit composer désormais avec la volonté et l'idéologie de l'État colonial. Le développement de l'institution scolaire sous la domination allemande peut se traduire en deux phases. La première correspond à la période dite de pacification. Malgré le nouvel ordre colonial, le rôle des missionnaires est resté prépondérant. La seconde phase coïncide avec la tentative de prise en main de l'école par les autorités allemandes à la veille de la guerre de 1914. Ces deux phases couvrent la période de 1890 à 1914. En effet, bien que le traité par lequel les Allemands revendiquent le territoire togolais, ait été signé en 1884, sa possession réelle n'intervient qu'en 1890. Anglais et Allemands se mettent d'accord pour fixer leurs frontières respectives.

Le premier acte des nouvelles autorités sur le plan scolaire consiste à diviser le territoire entre les trois principales missions présentes sur le territoire, suscitant des frustrations. La mission de Brême voit une partie importante de ses emprises passée à la Gold Coast du fait des compromis territoriaux entre Anglais et Allemands. La mission méthodiste composée de catéchistes mina très anglophiles, ne voient pas d'un bon œil leurs nouveaux maîtres allemands. Enfin, les missionnaires catholiques des missions africaines de Lyon se retrouvent forcés de quitter le territoire. Ils sont remplacés par les missionnaires allemands de la Société du Verbe Divin. Les Allemands interdisent également la présence des missionnaires d'autres nationalités dans le but de sauvegarder leur intérêt. Seul le pasteur Bürgi, un germanophone d'origine suisse, est autorisé à continuer ses activités. Cette interdiction n'a pas de raison culturelle ; mais plutôt économique et commerciale. Il s'agit davantage de restreindre l'accès d'autres Européens à la colonie que d'imposer un impérialisme culturel par l'école. En réalité, les autorités allemandes n'ont guère d'intérêt à la « chose scolaire », surtout en cette phase dite de pacification. De fait, les missionnaires ont pu continuer à mettre en œuvre leurs politiques de scolarisation.

Les seuls points de vigilance de l'autorité coloniale sont l'origine des missionnaires exerçant sur le territoire et la prévention des conflits confessionnels entre les différentes missions. Dans ce sens, on note par exemple que les catholiques n'ont pas accès au poste d'Aného. Celui-ci est officiellement dédié à la mission méthodiste. Ainsi, jusqu'en 1912, 598 élèves sont inscrits dans les écoles méthodistes. Les protestants de la mission de Brême poursuivent leur scolarisation dans tout le pays ewe avec environ 5654 élèves. La mission catholique, avec sa structure plutôt pyramidale, est confiée aux missionnaires de la Société du Verbe Divin. En accord avec le riche commerçant Octaviano Olympio d'ethnie mina, ces derniers ouvrent une première école en 1892 à Lomé. Le 25 septembre de cette année, date d'ouverture de l'école, 28 élèves sont inscrits ; en décembre, ils sont 48. À la fin de l'année 1893, ils atteignent 135 dans les trois premières écoles catholiques de la Société du Verbe Divin basées à Lomé, à Adjido et à Togoville. Ce nombre passe de 1728 en 1902 à 7653 en 1912.

L'évolution du nombre des enfants scolarisés montre l'accélération de la scolarisation dans la partie méridionale du Togo, grâce aux trois missions : catholique, protestante et méthodiste. En revanche, le Nord du pays est resté longtemps fermé aux missions et à leurs écoles. En effet, du 20 septembre au 05 octobre 1907, plusieurs ordonnances du Comte Zech, le gouverneur allemand, interdisent l'accès à la partie septentrionale aux commerçants européens ainsi qu'aux missionnaires. Cette politique est destinée à ménager

les chefs des groupes musulmans qui s'engagent aux côtés des Allemands pour combattre les résistants de cette région. Selon R. Cornevin (1973 ; 1988) et R. Delval (1980), les chefferies musulmanes auraient profité de cette alliance avec les nouvelles autorités allemandes pour s'imposer aux peuples voisins non musulmans. En interdisant aux missionnaires d'aller vers le Nord, par ce jeu d'alliance, les Allemands cherchent à éviter aux groupes ethniques musulmans le prosélytisme, et, en même temps, confortent leur popularité. De fait, l'arrivée de l'école dans la partie septentrionale est tardive à cause du blocus imposé aux missionnaires. C'est seulement en 1912 que le blocus est levé, donnant accès aux missionnaires à ces territoires.

Il convient de noter que la scolarisation s'est intégrée rapidement à l'environnement social et éducatif des pays du Sud, en l'occurrence guin-mina ewe et watchi, à la faveur de la présence pionnière des missions. Celles-ci jouissent encore de la liberté d'action durant la première décennie de la colonisation, alors que la première école publique (la *Regierungsschule*) est fondée en 1897 dans le quartier de Zébé à Aného. Cependant, pendant que les écoles des missions ne désemplissent pas, celle-ci se fait discrète. En 1901, elle ne compte que 21 élèves. Pour A. Komlan (1982), Y. Marguerat (1985), et P. Sebald (1988), les Allemands ne se sont pas autant préoccupés de la scolarisation que des affaires économiques et se sont contentés du minimum. En témoignent les statistiques suivantes :

- en 1900, sur 2600 élèves, seulement 34 sont inscrits dans les écoles officielles ou publiques ;
- en 1906, ils sont 203 sur un effectif global de 5400
- en 1912, ce sont 347 sur 14700 ;
- en 1913, 97,6% d'élèves sont inscrits dans les écoles des missions contre 2, 4% pour les écoles officielles ou publiques ;
- en 1914, 40% des dépenses du budget annuel sont consacrés aux affaires économiques, alors que l'instruction publique n'en obtient que 1,3%.

Le succès de la scolarisation du Togo est dû au travail des missionnaires et leur méthode d'enseignement. À la différence des écoles publiques de l'État colonial, les missionnaires ont d'abord privilégié l'enseignement dans les langues locales, essentiellement la langue ewe, majoritaire au sud du Togo. De fait, l'alphabétisation est plus facile et plus rapide. De plus, cette méthode aura permis de former beaucoup plus d'instructeurs autochtones, favorisant la multiplication rapide des écoles. Selon R. Cornevin (1988 : 216), en 1914, seules 179 écoles sur 437 intègrent l'enseignement en langue allemande, celle-ci étant surtout secondaire dans les écoles confessionnelles.

Cependant, progressivement, l'administration coloniale se met à s'intéresser à l'enseignement dans les écoles missionnaires et à dicter des règles qui créeront des frictions entre les missions et les autorités. Elle n'hésite pas à remplacer les missionnaires insoumis par d'autres collègues plus favorables à leur politique. La question des choix linguistiques dans l'enseignement est également pointée du doigt devenant même un enjeu idéologique.

### Paradoxes du choix linguistique allemand dans le système scolaire : entre idéologie raciale et crainte d'émancipation

Que retenir de l'idéologie allemande ? Dans son livre *L'impérialisme*, Hannah Arendt, montre que l'impérialisme a inventé deux principes politiques sur lesquels, il se repose : la race et la bureaucratie. Le racisme repose sur une sorte d'irresponsabilité au point où, dit-elle, le massacre de ces hommes jugés inférieurs n'est même plus considéré comme un meurtre. *A contrario*, la bureaucratie est une forme de responsabilité à l'égard de ces mêmes hommes. Aussi :

La première (l'irresponsabilité), représentait à l'origine une réaction semi-consciente face à des peuples dont l'humanité faisait honte et peur à l'homme européen, tandis que la seconde (la responsabilité) fut la séquelle de cette administration grâce à laquelle les Européens avaient essayé de gouverner des peuples étrangers en qui ils pouvaient décidément voir que des peuples inférieurs ayant grand besoin de leur protection particulière. (H. Arendt, 2010 : 131)

Le paradoxe d'irresponsabilité et de responsabilité dont l'unique essence est finalement raciale, sous-tend les idéologies coloniales quelles qu'elles soient. Sous la colonisation allemande, la race est un facteur fondamental de la politique coloniale. Les observations sur le Togo-allemand montrent unanimement la prégnance de l'idéologie fondamentale de la race.

Peter Sebald, historien allemand spécialiste du Togo-allemand, souligne :

Au cours des années 1898 à 1900, lorsque l'administration coloniale s'imposa par la force brutale des armes, cette forme de domination autoritaire, fondée sur le racisme, trouva des défenseurs [...] avec son cortège de violences militaires et de châtiments corporels. (2011 : 48-49)

P. Sebald va plus loin en comparant le Togo-allemand à « une société d'apartheid » où les Allemands et les Togolais se côtoient sans se mélanger. De plus, certaines habitudes de l'époque imposées par l'administration coloniale, sont restées dans la mémoire collective. Par exemple, quand un Noir, quel que soit son âge, rencontre un Blanc dans la rue, il a



l'obligation de lui laisser la priorité du passage et lui adresser, tout sourire, un salut de la main. Le manquement à cette politesse est une faute passible de bavure. Le cas le plus emblématique est celui Andreas Aku dont la mémoire collective se souvient encore aujourd'hui. Andreas Aku est un pasteur formé en Allemagne et estimé de tous. Malgré son statut respectable, il fut giflé dans la rue par un jeune agent allemand des chemins de fer. Cet incident eut lieu en mars 1909. Son tort fut de n'avoir pas observé le geste du salut à l'endroit du jeune agent. Le pasteur honorable fut ainsi victime de la violence fortuite que l'État accorde à un jeune homme, au nom de sa supposée supériorité raciale.

P. Sebald ajoute :

Ces châtiments physiques infligés officiellement passèrent de 162 en 1901-1902 à 832 en 1911-1912. La peine officielle étant de 25 coups de bâton, le Togo reçut bientôt, dans les colonies voisines, le surnom humiliant de *pays des 25 coups*. Comme le sous-officier allemand chargé d'assurer la surveillance de ces sévices s'exprimait dans un anglais plus que populaire, son *and one for Kaiser* (le vingt-cinquième coup, en l'honneur de l'empereur, était le plus violent), devenait proverbial. Il est resté marqué en mémoire des Togolais actuels.

De même, dans le livre *Bismarcks Kolonialpolitik*, Maximilian von Hagen (1923 : 178) décrit les idées coloniales du chancelier Bismarck. Celles-ci montrent l'enracinement de la pensée raciale et hégémonique dans l'idéologie coloniale allemande :

Selon son opinion, le nègre est paresseux et il faut le forcer à travailler ; de même que les bêtes ont été dressées pour faire ce que l'homme leur imposait de faire, pareillement, le Blanc doit dresser le nègre [...] Sa nature comparée à celle d'un cheval ou d'un chien permet à la population blanche de l'utiliser [...] Le processus de civilisation proclamé par les missionnaires, ne devait établir qu'une base pour la politique future des Blancs.

En effet, la traduction de ces idées est restée vive dans la mémoire collective des anciennes colonies : les travaux forcés, les exactions, la répression brutale des mécontents, la bastonnade publique, la mise au fer, des punitions inimaginables comme le fait de rester debout sans bouger pendant des heures, la déportation des rebelles. La mémoire collective regorge des bastonnades publiques sous la colonisation allemande<sup>149</sup>. Elle recèle de souvenirs de cette époque brutale y compris dans le domaine éducatif. Le nom *Kamina*, localité abritant le plus célèbre centre de redressement pour jeunes et enfants à l'époque allemande, est un vestige de ce temps de grande cruauté qui se cache derrière cette sorte d'exaltation de la discipline et de rigueur allemandes. Aujourd'hui encore, les enfants qui n'obéissent pas, affirme I. 5, on leur promet de les envoyer à *Kamina* pour les dissuader.

---

<sup>149</sup> Les châtiments corporels et moraux ont continué sous les colons français.

« Ce nom résonne comme un épouvantail. Au moins huit enfants sur dix dans notre génération ont une fois entendu le nom *Kamina* dans leur vie », affirme-t-il.

Dès le début de l'administration allemande, l'idéologie de la race est rentrée à l'école. D'abord, si l'administration coloniale ne s'est pas intéressée en ses débuts au fait scolaire, c'est parce que l'accès à l'instruction est jugé inapproprié aux Noirs. Il n'est pas convenant de faire croire aux Noirs, par l'instruction scolaire, une quelconque égalité avec les Blancs. Aussi, observe le Général Maroix (1938 : 27-28) :

Persuadés que l'éducation européenne convenait mal à la mentalité de la race noire, qu'ils estimaient la rendre arrogante et paresseuse, les Allemands préférèrent diriger l'enseignement vers un but pratique ; [...] l'on enseignait ce qui était d'une utilisation immédiate et rendait les indigènes aptes à seconder les Européens, sans jamais les supplanter.

Y. Marguerat qui s'est penché sur les archives coloniales, atteste les fondements racistes des documents administratifs et leur application. De ces documents, on peut retenir cet extrait du Comte Zech :

La loi distingue clairement deux catégories de populations : les Blancs et les gens de couleur. [...] Cette stricte distinction — qui après réflexion, sera intelligible pour l'Africain compréhensif, qui la reconnaîtra justifiée — est basée sur la différence naturelle des races. Elle se fonde sur la supériorité irréfutable de la race blanche sur, dans sa totalité, par rapport aux gens de couleur [...] La violation d'un droit appartenant à la race supérieure par un membre de la race inférieure doit être jugée plus sévèrement que les cas inverses [...] J'espère que les plus intelligents d'entre vous, vont, après ce raisonnement, reconnaître que votre désir d'égalité avec les Blancs n'est pas justifié.

Cet extrait est une réponse explicite du Comte Zech à une pétition organisée par deux personnalités influentes de Lomé. Il s'agit de Sylvanus Olympio qui deviendra le père de l'indépendance du Togo en 1960 et du Pasteur Andréas Aku qui a subi la gifle d'un jeune sous-officier pour ne l'avoir pas salué. La pétition demandait l'application identique de la loi dans les procès entre Européens et autochtones. Il lui sera opposé une fin de non-recevoir dans laquelle, l'argument essentiel avancé concerne la distinction incompressible des races.

L'idéologie raciale est ainsi l'une des clés fondamentales qui justifie les choix et la pratique allemands dans le domaine de la scolarisation. Elle est la raison du désintérêt de l'administration au sujet du choix linguistique dans les écoles, laissant les missionnaires en décider par eux-mêmes. Dès le départ, les Allemands n'étaient pas convaincus de la nécessité d'enseigner leur langue et leur culture à une race inférieure. Profitant de ce désintérêt, la mission de Brême peut poursuivre son enseignement de base en langue ewe,

tandis que la formation supérieure est dispensée en Anglais et rarement en Allemand. Les missions méthodistes d'Aného, naturellement anglophiles, privilégient également l'anglais à l'allemand. Même la mission catholique de la Société du Verbe Divin (SVD), plus soumise à l'ordre colonial allemand, finit par donner ses cours en langue anglaise comme les deux premières.

Cependant, en 1903, le conseil colonial de Berlin, dans un rapport officiel, note les conséquences politiques et économiques des choix linguistiques qui sont faits dans la colonie :

Selon le rapport de plusieurs observateurs sur place, la colonie du Togo a jusqu'ici, bien qu'elle soit depuis près de 20 ans une possession allemande, davantage un caractère anglais qu'un caractère allemand, notamment dans les échanges avec les indigènes, où la langue anglaise est employée de façon tout à fait prépondérante, non seulement dans l'activité privée, mais aussi par les Autorités [...] Dans le domaine monétaire, on a de même essentiellement recours à la monnaie anglaise. (P. Sebald 1988 : 496)

Sur le plan économique, Berlin redoute la fuite de l'intelligentsia togolaise vers la colonie britannique de la Gold Coast pour poursuivre des études secondaires ou pour trouver un travail beaucoup plus rémunéré. Sur le plan politique, le retour de ces élites anglophones et anglophiles constitue un problème pour l'administration coloniale. Elle redoute l'attachement de ces élites aux Anglais et l'influence de ceux-ci à l'intérieur de sa propre colonie. Le Conseil colonial de Berlin considère que les indigènes anglophiles inclineront toujours vers la puissance anglaise et entraîneront, directement ou indirectement, une opposition contre le pouvoir allemand.

En outre, le Comte Pfeil, commissaire impérial par intérim en 1891, fait état d'un regain des idées émancipatrices véhiculées par les méthodistes d'Aného. Ces derniers sont accusés de promouvoir des concepts subversifs d'égalité et de liberté. De même, le commerçant Beselin à l'occasion de la conférence des écoles et des missions de Lomé en juillet 1909, témoigne de sa crainte à l'égard de la jeunesse togolaise formée en anglais et scolarisée sur le territoire de la colonie britannique. Cette jeunesse est suspectée de répandre des idées démocratiques et révolutionnaires au sein de la population. Comme un boomerang, l'administration coloniale reçoit, en pleine figure, les conséquences de sa conduite idéologique et de son abandon de l'école. Dans le même temps, les régions sous contrôle britannique où se pratique l'« *indirect rule* », offrent aux jeunes autochtones l'apprentissage de la politique anglaise. Cette situation attire les brillants esprits togolais vers des idées démocratiques qui, selon les Allemands, peuvent devenir contagieuses.

Au fil de ces observations inquiétantes, la riposte allemande ne tarde pas à venir. Les premières décisions concernent la reprise en main du système d'enseignement, l'interdiction de l'anglais dans les écoles par une ordonnance signée le 09 janvier 1905 par le Comte Zech. Aucune autre langue vivante ne doit être enseignée en dehors de l'allemand. Les Allemands se retrouvent piégés entre l'idéologie raciale et la crainte d'émancipation des populations autochtones.

Ce paradoxe linguistique ne se limite pas à la seule question de la langue anglaise. En effet, il se pose la question de la place de la langue ewe, langue d'enseignement fondamental des missionnaires. Car, si pour l'anglais, les autorités allemandes craignent l'anglophonisation complète du système scolaire et de la future élite, continuer l'enseignement de l'ewe ferait courir le risque d'un éveil nationaliste auprès des populations autochtones. D'autant que les missionnaires ont su rendre disponibles des livres de grammaire ewe, des fascicules d'histoires et des romans traduits, élevant la langue ewe de son statut de langue orale à celui de langue écrite. Ainsi, dans une lettre datée du 26 mai 1906 à l'endroit de l'administration centrale, le gouverneur Zech manifeste sa vive inquiétude face au danger de ce nationalisme qui naîtrait de l'élévation de la langue autochtone de son statut communautaire à une langue de communication de savoirs et de transmission de la mémoire collective. Voici un extrait de ses observations qui rendent compte de son état d'esprit général :

Je suis loin de nier le droit à l'existence des missions ou d'avoir la réputation d'être contre les missions [...] Je ne peux admettre que l'enseignement chrétien en langue locale soit dans l'intérêt de la colonie [...] Avec l'étude de la langue locale et son élévation en langue écrite, le sentiment national des indigènes va sans doute s'éveiller, mais en aucun cas un sentiment allemand ou de sympathie pour l'Allemagne, seulement l'opinion illégitime, reposant sur une illusion et jusqu'alors inconnu, du sens de leur propre nation, de leur communauté. Au Togo, ont été unifiés artificiellement des peuples divers, divisés par la langue, auxquels on donne une langue écrite unique. Le stade de développement suivant sera la création d'une église locale, qui finalement se désolidariserait de ses initiateurs allemands [...] Ceci deviendra le passage à un mouvement « éthiopien », qui sera une grande menace pour toute administration coloniale. Ce n'est pas une langue locale qui doit être le trait d'union entre les indigènes et leurs responsables allemands, ni entre les peuples de langues différents ; c'est l'allemand.

Trois observations découlent du plaidoyer du Comte Zech. D'abord, la conscience du colonisateur d'avoir formaté un État artificiel qui n'a raison d'être que dans un dessein territorialiste. Ensuite, on remarque l'insistance sur la crainte du sentiment nationaliste. Celui-ci peut aller jusqu'au renoncement de la foi chrétienne enseignée dans les écoles et l'usage de la langue ewe comme langue d'unité nationale et de consensus entre les peuples. Par-dessus tout, les Allemands craignent le rejet systématiquement de « la chose

allemande » que Zech met derrière le sentiment allemand ou la sympathie pour l'Allemagne. Enfin, la contradiction de l'ordre colonial mu par l'idéologie raciale le rattrape. Toutes ces peurs conduisent à l'infléchissement de la position allemande. Les autochtones peuvent alors apprendre la langue de Goethe. L'idée semble révolutionnaire. Elle paraît rompre avec l'idéologique dans laquelle, les Allemands enferment leur langue et leur culture.

Cependant, comme dit le proverbe africain, « le tronc d'arbre jeté dans l'eau ne devient jamais un crocodile ». Très vite, « le naturel revient au galop ». Le gouverneur Zech rétropédale sous la pression de l'opinion de la majorité. En 1909, après seulement trois ans d'essai, il ordonne la limitation des moyens pour la propagation de la langue allemande. Il redoute les revendications des lettrés et l'augmentation de leur sentiment d'égalité à la race allemande. De même, les commerçants allemands se montrent défavorables à un enseignement supérieur dispensé aux autochtones en langue allemande. Ils craignent que les plus lettrés enverraient leurs revendications aux autorités centrales d'Allemagne sans intermédiaires.

À ces contradictions internes à l'idéologie allemande, s'ajoute le désintérêt de la langue par les missionnaires eux-mêmes ainsi que par les grandes familles côtières. En effet, quand ces dernières acceptent de scolariser leurs enfants en langue allemande, c'est à des fins utiles. La majorité préfère scolariser les enfants dans les écoles anglaises de la Gold Coast ou françaises du Dahomey. Dans tous les cas, aucun des protagonistes — administration allemande, missionnaires en charge des écoles et parents d'élèves — n'est en faveur de l'importance de la langue allemande dans le système scolaire. Les premiers craignent l'autocensure de leur idéologie raciale, les suivants veulent conserver leur politique d'alphabétisation en langue ewe et les derniers jugent l'apprentissage en langue allemande triplement inutile. Pour ces derniers, l'enseignement de la langue allemande ne débouche pas sur des études supérieures. En plus, il n'offre pas la possibilité d'occuper des fonctions administratives dans l'administration coloniale. Enfin, il est sans intérêt pour les transactions économiques plus axées sur la langue anglaise. Pour toutes ces raisons, l'apprentissage de l'allemand à l'école est sans avenir concret sur le plan économique. C'est donc parce qu'elle est inutile économiquement que la langue allemande ne s'est jamais intégrée dans la société togolaise. Encore aujourd'hui, bien qu'elle soit enseignée au deuxième cycle du secondaire, comme deuxième langue vivante, elle demeure optionnelle. Tandis que l'anglais est enseigné dès le premier cycle du secondaire au titre de première langue vivante obligatoire.

Cette observation sur l'utilité économique de l'enseignement de la langue allemande ramène à la perception générale que les Guin-Mina se font de l'école. Elle ne s'inscrit pas dans une logique strictement culturelle. L'école est d'abord et principalement une possibilité économique et politique, même si l'économique n'est pas séparée du culturel qui l'englobe. Il est constant dans l'historiographie du fait scolaire que l'administration allemande soit demeurée repliée derrière la question raciale et culturelle. En conséquence, elle n'a jamais eu la volonté réelle d'impulser ni de développer une instruction scolaire. Pour elle, la scolarisation des populations autochtones représente un danger pour les intérêts coloniaux et pour la culture allemande. C'est uniquement à la faveur du consensus des familles et des missionnaires que l'école togolaise aura connu son essor sous la colonisation allemande. L'école est demeurée une institution d'utilité. Comme le résume Y. Maguerat (2001 : 588) : « Parmi les gens du littoral, depuis longtemps convaincus de l'utilité de la scolarisation comme moyen de promotion sociale, la demande de l'école était très forte ». L'utilité est incontestablement le paradigme d'intégration de l'école par les autochtones. C'est donc la raison d'une école efficiente et utile qui aura fédéré l'adhésion des populations du littoral autour de l'école occidentale. L'école est, dans la conscience collective, un tremplin social et économique. Aujourd'hui encore, les discours sur l'école ne divergent pas de ceux d'hier. Souvent exprimés de façon toute simple avec des phrases généralement spontanées, ces discours révèlent que l'importance de l'école est une évidence aux yeux de chaque interlocuteur. Aussi résume I. 11 : « Le slogan que tous les parents répètent à leurs enfants, même si eux-mêmes n'ont pas mis pied à l'école, c'est d'aller à l'école pour devenir quelqu'un demain ». L'école est, à ce point de vue, une possibilité.

## **2. La scolarisation sous l'ère française**

### **Le changement de paradigme autour de la politique scolaire**

Le changement du paradigme scolaire dans la colonie allemande du Togo intervient avec la guerre de 1914. Le Togo a été lui-même le théâtre de cette guerre qui a conduit à la défaite de l'armée coloniale allemande. Dès le 27 août 1914, tout le Togo-allemand tombe sous le contrôle des Alliés anglais et français. À l'issue d'une offensive éclair<sup>150</sup>, le

---

<sup>150</sup> En effet, le 4 août 1914, le gouverneur intérimaire Von Doering, en remplacement du Duc Mecklembourg, propose par un télégramme un accord de neutralité du territoire togolais aux Alliés anglais et français de la

territoire est partagé entre les deux Alliés. Les subdivisions de Lomé et de Kpalimé sont attribuées aux Anglais. Dans un deuxième partage intervenu le 10 juillet 1919, les Français échangent Lomé, Kpalimé et la région montagneuse de l'Adélé contre une partie du territoire au nord. Sur la base de l'accord de partage franco-britannique, le Togo est mis sous l'autorité française le 1<sup>er</sup> octobre 1920. Cet accord est ratifié deux ans plus tard, le 20 juillet 1922, par le conseil de la Société des Nations (SDN). Enfin, quelques modifications ultérieures apportées à la carte du Togo, entre 1927 et 1929, ont donné les frontières actuelles au pays.

Les conséquences de cette période de crise rejaillissent sur le système scolaire en place. Le partage et le passage du territoire aux mains des Anglais et Français occasionnent des bouleversements importants dans la politique de l'école dont le statut et l'idéologie changent de paradigme. Parmi les facteurs induisant directement un tel changement, il convient de citer le changement de la langue d'enseignement, le renvoi des missionnaires allemands par les nouvelles autorités administratives.

Au niveau du changement de la langue, phénomène particulièrement accentué à Lomé et à Kpalimé, deux régions sous contrôle anglais jusqu'en 1919, l'ordre est donné de supprimer progressivement toute présence allemande dans les écoles au profit de l'anglais. La suppression de la langue allemande au profit de l'anglais trouve un écho plutôt favorable chez les grandes familles de Lomé, naturellement anglophiles. D'abord, elles apprécient particulièrement la politique anglaise qui leur accorde beaucoup plus de liberté dans la conduite de leurs commerces ainsi que la suppression des impôts de l'ordre colonial allemand. En conformité à leur vision de l'école pragmatique, les familles voient dans la politique scolaire anglaise, de nouvelles opportunités pour accroître leur influence économique.

Cependant, alors qu'en 1914, 97% des élèves sont scolarisés dans les écoles missionnaires, l'expulsion des missionnaires allemands met le développement de l'école en grande difficulté. Les missions protestantes, pour amortir le choc, peuvent compter sur les autochtones formés comme les pasteurs Andréas Aku et Robert Beata ainsi que sur la présence du pasteur Bürgi dont la nationalité suisse n'a guère inquiété les Alliés<sup>151</sup>.

---

Gold Coast et du Dahomey. Il renouvelle la proposition le 5 août. Cependant, profitant de la faiblesse de l'armée allemande sur place, les Anglais lancent une offensive sur Lomé qu'ils occupent dès le 7 août 1914. Le 8 août, c'est le tour des Français de prendre Aného.

<sup>151</sup> C'est le même qui, au temps des Allemands, bénéficie de la même tolérance.

Toutefois, faute de moyens financiers au bénéfice des écoles, beaucoup d'entre elles sont fermées.

Chez les catholiques, le problème se révèle particulièrement plus alarmant, à cause de leur organisation pyramidale. K. Müller en donne une description exhaustive dans *Histoire de l'Église catholique au Togo*. Voici un extrait :

La situation était donc florissante quand la guerre éclata [...] Le rapport de 1915 est assez maigre. Mgr Wolf ne disposait pas à Steyl des documents nécessaires. Le ton est pessimiste [...] Les statistiques ne présentent pas des résultats réconfortants : le nombre d'écoles est tombé de 198 à 61, celui des instituteurs de 228 à 81, celui des élèves de 7911 à 2759 [...] Le rapport de 1916 ne donne pas des chiffres différents [...] Dans les territoires occupés par les Français (Anécho, Togoville, Porto-Seguro, Atakpamé, Adjido), toutes les écoles sont fermées [...] Dans la zone d'occupation anglaise, les écoles restent ouvertes, mais les missionnaires doivent en fermer quelques-unes pour des raisons financières. L'école complémentaire de Lomé ajoute un cours d'anglais à son programme depuis le mois d'octobre 1916 [...] Le rapport de 1917 mentionne l'expulsion des missionnaires. (K. Müller, 1968 : 88-90)

En effet, avant 1914, l'essor de la scolarisation dans tous les territoires est palpable. En revanche, après 1914, l'effectif des élèves s'effondre drastiquement, plus particulièrement en milieu catholique. Pour redresser la situation, la transition est confiée à Mgr Hummel avec quelques missionnaires alsaciens. Le 11 janvier 1921, Rome nomme administrateur apostolique du Togo Monseigneur Cessou de la Société des Missions Africaines (SMA). En 1928, la mission du Togo est confiée officiellement aux missionnaires SMA de la province d'Alsace-Lorraine pour poursuivre la transition du Togo-allemand en Togo-français.

Pendant la transition, les autorités françaises manifestent leur volonté de se démarquer de la politique scolaire allemande. Elles se montrent très actives. Dès 1915, elles ouvrent leur première école à Zébé, situé entre Glidji et Anécho. En 1918, cette école compte 170 élèves, 500 en 1921 et 610 en 1922 ; alors que l'effectif de l'école officielle allemande n'excède pas 170 élèves en plus de 20 ans de présence dans la même région. Les Français veulent disposer rapidement d'un vivier de personnel togolais pour faciliter la mise sur pied des services administratifs ainsi que l'intégration du pays dans les colonies françaises. Ils peuvent s'appuyer sur une élite béninoise disponible au Dahomey pour mener leur politique. Cependant, les notables de Lomé dont Octaviano Olympio, se sont opposés à l'accord de cession de Lomé à la France. Ils organisent sans succès, des pétitions à l'endroit du gouvernement anglais et de la SDN. Pour les convaincre, les autorités françaises déploient plusieurs moyens tendant à les favoriser. Elles accèdent aux demandes de suppression de certains impôts, mettent à la disposition de leurs enfants des bourses



d'études ainsi que la possibilité de poursuivre des études dans les écoles de l'Afrique occidentale francophone (l'AOF) ou en France. Cette politique des faveurs aura permis l'adhésion progressive au régime français et l'accroissement des effectifs scolaires.

Ainsi, un changement de paradigme s'opère dans la politique scolaire. Contrairement aux autorités allemandes, les Français s'investissent plus activement dans la propagation de la scolarisation. Ils font de l'école un véritable moyen de conquête des populations avec une idéologie nouvelle : celle de l'assimilation. Dans le même temps, on observe un net recul de la scolarisation dans les missions.

### L'idéologie française : dilemme entre volonté d'assimilation et politique sélective

L'attitude allemande face à la scolarisation des autochtones dans les colonies est caractérisée par deux directives : réserver l'instruction scolaire à une minorité d'interprètes ; éviter à tout prix l'enseignement de masse et l'accès à la langue allemande. De fait, malgré sa précocité, l'école sous l'ère allemande connaît un engagement très faible des autorités publiques. Elle est complètement fille des missions chrétiennes catholiques et protestantes dont l'objectif principal est l'évangélisation et, dans une certaine mesure, la formation de cadres autochtones pour la relève. D'où le choix linguistique de la langue ewe pour les cours élémentaires.

L'idéologie française est nettement différente. Cependant, elle n'est pas sans ambiguïté entre une volonté d'assimilation par l'instruction de masse et l'application d'une politique sélective inégalitaire. La stratégie de cette nouvelle vision scolaire s'organise autour de l'instruction publique. L'État français, après les mesures transitoires de la période mandataire de 1914-1920, reprend en main la politique scolaire. Il s'appuie sur les nouveaux principes de l'enseignement français dans les années 1880, sous l'égide de Jules Ferry et de Paul Bert : la gratuité et l'obligation de l'enseignement primaire pour tous ainsi que le principe de la laïcité. L'enseignement au lycée et dans les établissements supérieurs français est réservé à une poignée d'élite, généralement, fils de notables et de riches commerçants de Lomé. Ces derniers, grâce à leur pression sur les autorités coloniales, finissent par obtenir l'accès de leurs enfants à la formation supérieure. Des bourses d'études sont accordées pour satisfaire les revendications de ces notables qui voient dans l'école, un moyen de préserver leur privilège social et économique.

L'essor de la scolarisation de masse et l'émergence d'une élite scolaire instruite sont, dans un premier temps, considérés comme la réussite de cette nouvelle politique

d'assimilation. Cependant, très vite, l'administration coloniale se heurte à deux contradictions majeures. La première repose sur une question d'égalité entre le colonisateur et le colonisé. À niveau d'étude égale, peut-on accorder un statut égal aux Français et aux autochtones ? L'Africain colonisé peut-il devenir l'égal ou le supérieur d'un Français, alors même que l'idéologie du fait colonial se fonde sur le principe d'inégalité entre les peuples ? La seconde contradiction naît des idées révolutionnaires qui foisonnent dans les établissements supérieurs français. Comment éviter que les Africains instruits ne se laissent entraînés par des idées libérales véhiculées dans les écoles françaises ?

Ces contradictions mettent la France face à un dilemme : continuer la politique d'instruction de masse ou y mettre fin. A. Komlan (1982 : 187-188) résume en trois directives essentielles, la nouvelle politique scolaire qui découle de ce dilemme. Celle-ci devrait s'appliquer à toutes les colonies de l'AOF :

- a) Réduire les écoles régionales à deux.
- b) N'admettre dans les écoles régionales que des élèves méritants, susceptibles de former une élite, élèves choisis dans les écoles élémentaires.
- c) Créer des écoles populaires où un plus grand nombre d'enfants apprendront à penser et à parler français. Instruire l'enfant dans son propre milieu pour ne pas en faire un déclassé, développé en même temps l'enseignement pratique agricole [...] Faire en un mot, du fils d'un cultivateur, non pas un diplômé, mais un cultivateur plus instruit que ses parents et susceptible de comprendre et d'adopter de nouvelles méthodes de travail, d'élevage, d'appliquer les règles d'hygiène.

Dès 1933, l'État français préconise un enseignement au rabais pour les masses populaires et rurales, la diminution du taux de scolarisation par une sélection drastique des méritants, l'incitation des enfants à un retour aux activités manuelles et à la terre. Ce revirement entraîne la partition de la carte scolaire entre une masse populaire plus localisée dans les milieux ruraux et une petite élite plus urbaine, susceptible de se mettre au service de la politique coloniale. Paradoxalement, la langue française continue à être exigée à tous les niveaux d'enseignement scolaire : enseignement populaire de masse à l'endroit des ruraux, enseignement élémentaire pour les urbains et enfin, l'enseignement supérieur pour les écoles régionales.

La France opte pour une politique sélective et inégalitaire. Elle oppose deux types de cursus scolaire : celui de la métropole française dont bénéficient les assimilés des colonies et celui des colonisés de base, sans jamais infléchir sa politique linguistique. La langue française s'impose en langue officielle des colonies et langue d'enseignement. La langue ewe est rendue marginale. L'administration française inflexible ne laisse aucune autonomie

dans la pratique linguistique. Dans le même temps, les diplômes scolaires dans les colonies et à la métropole ne s'équivalent pas. À qualification égale, reconnaissance équivoque. Aussi, l'élite togolaise aura rapidement compris que derrière le rabais de l'enseignement public français, se cache un enjeu économique et politique : la déclassification sociale et économique des autochtones. C'est donc naturellement que *Le Guide du Togo* (n°57-58), réclame aux gouverneurs français, en 1936 et 1939, l'accès de tous à l'école en écrivant : « Des écoles, des écoles et encore des écoles ! ». Cette interpellation témoigne non seulement d'une large adhésion des populations à la démocratisation de l'école et de son savoir, mais aussi de leur désapprobation face à la politique sélective et inégalitaire française.

### **3. La réforme scolaire de 1975 : orientations et résultats**

Le Togo accède à l'indépendance en 1960 après des décennies d'histoire coloniale très complexe<sup>152</sup>. Son destin semble désormais aux mains des dirigeants autochtones. Les ambitions éducatives ne sont pas en reste. La volonté des pouvoirs publics d'accroître le processus de la scolarisation se traduit très vite par l'engagement du pays dans une réforme de l'institution scolaire dès l'année 1970. La réforme qui éclaire le fait scolaire après l'indépendance, est promulguée cinq ans plus tard par *l'Ordonnance n°75-016 du 06 mai 1975*.

Mon intérêt ne consiste pas à m'appesantir sur le développement institutionnel postcolonial ni sur les structures de la nouvelle école que la réforme a produites. Il m'est plus utile d'y analyser la constance de la perception qui se dégage depuis la première école du Petit Popo sur le territoire guin-mina. Cette analyse repose sur les interrogations fondamentales suivantes : De quelle manière, les principes et les objectifs généraux de la réforme, ont-ils influé sur la perception de l'école ? La vision du pouvoir, en termes de possibilités économiques, sociales et politiques qui s'est forgée depuis l'école embryonnaire de Petit Popo, s'est-elle renforcée ou dégradée ? Enfin, peut-on y déceler des éléments de rupture et ou de continuité ?

---

<sup>152</sup> À l'instar de toutes les anciennes colonies allemandes dont le Cameroun, le Togo est passé au statut de territoire de la Société des Nations (SDN) sous mandat français après la Première Guerre mondiale, puis partiellement au statut de territoire de l'Organisation des Nations Unies (l'ONU) sous tutelle française, après la Seconde Guerre mondiale. Il demeurera sous domination française jusqu'à la proclamation de l'indépendance le 27 avril 1960.

## Les principes de la réforme

La réforme débute en 1970 par la création du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale (CSEN), chargée de superviser le processus. Le discours d'ouverture du ministre de l'Éducation nationale, Benoît Yaya Malou à l'ouverture de la session du CSNE en 1973, révèle non seulement la nécessité de la réforme, mais encore la méthode et les objectifs attendus. Voici un extrait de ce discours :

Il n'est un secret pour personne que l'Éducation est de plus en plus aujourd'hui l'objet de préoccupation des États africains. D'une part, parce que nos jeunes voient en elle le moyen de satisfaire leurs légitimes aspirations, leur soif de savoir et leur désir de bien-être, d'autre part, parce que les États africains eux-mêmes considèrent que c'est elle qui leur permettra de vaincre le sous-développement qui caractérise les économies de leurs pays [...] On ne se demande donc plus si l'Éducation est un facteur de développement socio-économique, on s'interroge plutôt dans nos pays sous-développés sur le point de savoir comment elle peut contribuer davantage et d'une manière harmonieuse à ce développement. C'est donc tout le problème de la planification de l'Éducation et la réforme des systèmes éducatifs qui se trouve posé.

L'objectif semble bien défini : Il s'agit de planifier l'enseignement de façon qu'il contribue plus efficacement au développement socio-économique des jeunes et de la nation. L'accent est mis prioritairement sur le pouvoir économique et social dans la continuité de la vision originelle. Car, l'intégration de l'école dans l'espace togolais se justifie par un principe utilitaire. Ainsi, le principe de la réforme manifeste la volonté de renforcer la vision originelle de l'école, c'est-à-dire offrir des possibilités économiques et sociales beaucoup plus contextuelles.

Dès lors, entre mars et mai 1972, une large campagne de consultation a été lancée sur toute l'étendue du territoire. Environ dix mille personnes, toutes catégories sociales confondues (élèves, parents d'élèves, étudiants, enseignants, personnes scolarisées et non scolarisées) ont été enquêtées sur la forme et sur le fond de « l'école nouvelle » pour le Togo. Ce sont les résultats obtenus qui vont servir de base au CSNE pour élaborer le projet de la réforme et sa rédaction. Le déploiement de la méthode qualitative, incluant l'ensemble des groupes représentatifs du pays, rend la réforme populaire auprès des populations et du corps enseignant.

La réforme contient 8 titres et 21 articles dont voici quelques points sommaires :

— L'article n°2 du titre I sur les « objectifs de l'école nouvelle », fixe l'obligation et la gratuité de l'école pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans.

— Le titre II sur la structure de l'école nouvelle insiste sur l'orientation judicieuse des élèves dans tous les degrés d'enseignement ainsi que l'adéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique.

— le titre III insiste particulièrement sur la prise en compte des préoccupations nationales dans la définition des programmes, notamment la réintroduction des langues nationales et africaines dans l'enseignement en vue d'atteindre l'objectif principal qui est la formation de « l'homme intégral togolais ».

— Le titre IV stipule clairement que l'État prend en charge le traitement de tout le personnel enseignant et administratif de tous les degrés d'enseignement.

— Le titre V sur les conditions de réussite de la réforme, témoigne d'une sollicitude matérielle, morale et pédagogique à l'endroit du corps enseignant dont semble dépendre la réussite de la réforme. On remarquera aussi la disposition de l'État à mettre en place les moyens financiers et techniques nécessaires à sa réalisation.

— Le titre VI sur la mise en application de la réforme, ordonne la mise sur pied des structures, des organes et des programmes nécessaires à la réalisation complète de la réforme. Ces programmes doivent être appliqués progressivement jusqu'à devenir effectifs avant 1980.

Sur les principes de l'école nouvelle, il est notable que durant les cinq premières années, la réforme aura permis l'ouverture du système scolaire au profit d'un plus large public. L'engagement significatif d'enseignants du primaire et leur formation permanente sont les leviers fondamentaux de la démocratisation de l'école réclamée depuis la période coloniale par de nombreux parents et acteurs sociaux. Dès les dix premières années de la réforme, on assiste à l'accroissement rapide de tous les degrés du système scolaire. Ce développement rapide qu'on doit à la volonté politique des nouvelles autorités, est également la conséquence de la croyance inextinguible en l'école comme premier instrument de développement économique et social. « Il faut aller à l'école pour devenir quelqu'un » affirment les interlocuteurs guin-mina.

### L'analyse statistique des résultats de la réforme

L'analyse statistique de la réforme atteste l'importance des mesures prises pour tous les niveaux de l'enseignement. Il convient tout d'abord de noter, qu'en dépit de la politique scolaire restrictive des administrations coloniales, le Togo hérite d'un contexte scolaire confortable à la veille de son indépendance en 1960. Suivant le tableau ci-après, les taux de scolarisation du Togo et du Cameroun, deux pays originellement sous domination

allemande, sont au-dessus de la moyenne des pays de l'A.O.F. (Afrique occidentale française) et de A.E.F. (Afrique équatoriale française).

**Tableau 9** *Taux de scolarisation en Afrique française en 1957*

|          |       |
|----------|-------|
| Togo     | 42%   |
| AOF      | 13,5% |
| AEF      | 25%   |
| Cameroun | 59%   |

*Source : service des statistiques d'Outre-mer,  
Imprimerie Paul Dupont, 1959.*

En outre, l'évolution des effectifs des trois premiers degrés demeure constante entre 1960 et 1970 :

**Tableau 10** *Progression des effectifs entre 1960 et 1970*

| Année scolaire | 1 <sup>er</sup> degré | 2 <sup>ème</sup> degré | 3 <sup>ème</sup> degré |
|----------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| 1960-1961      | 103300                | 2637                   | 367                    |
| 1961-1962      | 106946                | 3778                   | 469                    |
| 1962-1963      | 117665                | 6366                   | 436                    |
| 1963-1964      | 131306                | 7878                   | 558                    |
| 1964-1965      | 149657                | 9617                   | 616                    |
| 1965-1966      | 155880                | 10515                  | 815                    |
| 1966-1967      | 157548                | 11550                  | 1039                   |
| 1967-1968      | 171436                | 12395                  | 1283                   |
| 1968-1969      | 189391                | 13572                  | 1391                   |
| 1969-1970      | 206283                | 14948                  | 1740                   |

*Source : Direction régionale de la planification de l'éducation  
de Sokodé au Togo (1980).*

La volonté politique au lendemain de l'indépendance se manifeste dans le tableau ci-dessus par le doublement d'enfants scolarisés au primaire en l'espace d'une décennie d'autonomie. De 103300 inscrits en 1960, année de l'indépendance du Togo, l'effectif global d'enfants scolarisés passe à 206283 en 1970. Dans les autres degrés, la progression est davantage visible. À ces chiffres, s'ajoute le nombre croissant des élèves diplômés au Certificat d'Étude du Premier Degré (CEPD), au Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) et du Baccalauréat entre 1960 et 1970.

**Tableau 11** *Progression des diplômes obtenus entre 1960 et 1970*

| Année scolaire | CEPD | BEPC  | BAC  |
|----------------|------|-------|------|
| 1960-1961      | 3240 | 2637  | 367  |
| 1961-1962      | 3357 | 3778  | 469  |
| 1962-1963      | 5034 | 6366  | 436  |
| 1963-1964      | 4055 | 7878  | 558  |
| 1964-1965      | 5637 | 9617  | 616  |
| 1965-1966      | 4161 | 10515 | 815  |
| 1966-1967      | 4141 | 11550 | 1039 |
| 1967-1968      | 7746 | 12395 | 1283 |
| 1968-1969      | 3960 | 13572 | 1391 |
| 1969-1970      | 6045 | 14948 | 1740 |

*Source : Direction régionale de la planification de l'éducation de Sokodé au Togo (1980).*

Les nouvelles autorités politiques affichent alors leur volonté de faire de l'école un symbole du Togo nouveau, libre et autonome. Dans cette perspective, l'accès au savoir est considéré comme un droit fondamental et un élément indispensable à l'édification socio-économique du nouvel État indépendant. Ainsi, l'obligation de l'école pour tous les enfants, en plus d'être une volonté politique qui sera accrue entre 1970 et 1980, manifeste le désir de s'affranchir des contraintes coloniales et de tendre vers une société axée sur le développement économique. L'emprise réelle du point de vue quantitatif est observable durant les quinze premières années qui suivront la promulgation de la réforme. La dynamique statistique du nombre d'enfants scolarisés s'est accélérée entre 1970 et 1980, à la faveur des mesures de la réforme.

**Tableau 12** *Progression des effectifs dans le premier degré toutes les écoles confondues entre 1970 et 1987*

| Année scolaire | École privée<br>laïque | École privée<br>confessionnelle | École publique | Effectif total |
|----------------|------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|
| 1970-1971      | 1618                   | 75858                           | 151029         | <b>228505</b>  |
| 1971-1972      | 3275                   | 82804                           | 171796         | 257875         |
| 1972-1973      | 3885                   | 93536                           | 192931         | 290352         |
| 1973-1974      | 4815                   | 94873                           | 211990         | 311678         |
| 1974-1975      | 3301                   | 95554                           | 230588         | 329443         |
| 1975-1976      | 5250                   | 98448                           | 259197         | 362895         |
| 1976-1977      | 4914                   | 100642                          | 289825         | 395381         |
| 1977-1978      | 4987                   | 101275                          | 315174         | 421436         |
| 1978-1979      | 5776                   | 109485                          | 342843         | 458104         |
| 1979-1980      | 5578                   | 113712                          | 364982         | 484272         |
| 1980-1981      | -                      | 122374                          | 384414         | <b>506788</b>  |
| 1981-1982      | 5460                   | 112491                          | 380688         | 498639         |
| 1982-1983      | 6167                   | 107144                          | 379016         | 492329         |
| 1983-1984      | 4516                   | 99169                           | 353691         | 457376         |
| 1984-1985      | 3683                   | 98079                           | 352447         | 454209         |
| 1985-1986      | 4946                   | 103212                          | 354700         | 462858         |
| 1986-1987      | 8069                   | 110765                          | 392175         | 511009         |

*Source : Direction générale de la planification de l'éducation au Togo (DGPE).*

**Tableau 13** *Progression des effectifs dans le deuxième degré entre 1970 et 1987*

| Année scolaire | École privée<br>laïque | École privée<br>confessionnelle | École publique | Effectif total |
|----------------|------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|
| 1970-1971      | 1813                   | 4913                            | 10718          | <b>17444</b>   |
| 1971-1972      | 2589                   | 6526                            | 12771          | 21886          |
| 1972-1973      | 2454                   | 7015                            | 15336          | 24805          |
| 1973-1974      | 2635                   | 7501                            | 19760          | 29896          |
| 1974-1975      | 2400                   | 8141                            | 28668          | 39210          |
| 1975-1976      | 2748                   | 8111                            | 41703          | 52562          |
| 1976-1977      | 1758                   | 7298                            | 57591          | 66647          |



|           |      |       |       |               |
|-----------|------|-------|-------|---------------|
| 1977-1978 | 1030 | 9166  | 69050 | 79246         |
| 1978-1979 | 1012 | 9434  | 84562 | 95008         |
| 1979-1980 | 566  | 9454  | 96070 | 106090        |
| 1980-1981 | -    | 11087 | 97363 | <b>108450</b> |
| 1981-1982 | 453  | 11061 | 96737 | 108251        |
| 1982-1983 | 309  | 10415 | 90279 | 101003        |
| 1983-1984 | 316  | 8799  | 74960 | 84075         |
| 1984-1985 | 267  | 8338  | 65810 | 74415         |
| 1985-1986 | 225  | 8638  | 71011 | 79874         |
| 1986-1987 | 269  | 8617  | 69185 | 78071         |

*Source : Direction générale de la planification de l'éducation au Togo (DGPE)*

**Tableau 14** *Progression des effectifs dans le troisième degré toutes les écoles confondues entre 1970 et 1987*

| Année scolaire | École privée<br>laïque | École privée<br>confessionnelle | École publique | Effectif total |
|----------------|------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|
| 1970-1971      | 114                    | 685                             | 1416           | <b>2245</b>    |
| 1971-1972      | 187                    | 738                             | 1784           | 2709           |
| 1972-1973      | 216                    | 939                             | 2361           | 3516           |
| 1973-1974      | 210                    | 1003                            | 3016           | 4229           |
| 1974-1975      | 185                    | 1056                            | 3851           | 5092           |
| 1975-1976      | 187                    | 1271                            | 5142           | 6600           |
| 1976-1977      | 208                    | 1236                            | 6476           | 7920           |
| 1977-1978      | 132                    | 1562                            | 7466           | 9160           |
| 1978-1979      | 136                    | 1604                            | 9022           | 10762          |
| 1979-1980      | 283                    | 1958                            | 11470          | 13711          |
| 1980-1981      | -                      | 2993                            | 13679          | <b>16672</b>   |
| 1981-1982      | 301                    | 3235                            | 11138          | 14674          |
| 1982-1983      | 117                    | 2755                            | 8986           | 11858          |
| 1983-1984      | 139                    | 2430                            | 9297           | 11866          |
| 1984-1985      | 35                     | 2273                            | 9022           | 11330          |
| 1985-1986      | 140                    | 2613                            | 8982           | 11735          |
| 1986-1987      | 0                      | 3063                            | 11155          | 14218          |

*Source : Direction générale de la planification de l'éducation au Togo (DGPE)*

Au regard des trois derniers tableaux, la scolarisation connaît son essor dès 1970. Cette progression s'est accélérée à la suite de la promulgation de la réforme en 1975. Dans l'enseignement du premier degré, l'effectif total des élèves passe de 228505 au cours de l'année scolaire 1970-1971 à 506788 en 1980-1981, atteignant 72,1% de scolarisation (**Tableau n°12**). Le deuxième et le troisième degrés ont notamment bénéficié de cette accélération grâce à la démocratisation de l'école. Le rôle de l'État aura été décisif dans l'accès du deuxième et troisième degrés d'enseignement au plus grand nombre d'élèves, marquant une rupture totale avec les différentes politiques sous l'ère coloniale. En effet, alors que ces deux niveaux d'enseignement supérieur étaient initialement sélectifs et tenus majoritairement par les sociétés missionnaires, la réforme a permis à l'État togolais de répondre à la demande croissante des parents d'élèves. Ainsi, dans le deuxième degré, le nombre d'élèves inscrits s'établit en 1980-1981 à 108450 contre 17444 en 1970-1971 (**Tableau n°13**)<sup>153</sup>. Enfin, le troisième degré compte 16672 élèves alors qu'ils étaient 2245 une décennie plus tôt (**Tableau n°14**).

En outre, l'influence des écoles privées laïques et confessionnelles a beaucoup diminué au cours de cette décennie de 1970-1980. Au premier degré, le pourcentage d'élèves dans les écoles confessionnelles connaît une baisse considérable, s'élevant à 22,6% en 1980-1981 au lieu de 33,2% en 1970-1971. De même, dans les deux derniers degrés, les taux d'inscription chutent respectivement de 28,2% et 30,5% à 10,2% et 22%. Il est donc établi que la politique menée par les pouvoirs publics pour atteindre ces résultats aura bénéficié de l'adhésion populaire des parents d'élèves. Ceux-ci y voient, à l'instar des gouvernants eux-mêmes, le levier fondamental pour la réussite économique et sociale. Le développement rapide de la scolarisation au lendemain de l'indépendance est rendu possible par la convergence des perceptions sur son utilité. D'un côté, les pouvoirs publics veulent faire de l'offre de l'école, le levier économique et institutionnel de l'État. De l'autre, la demande ne faiblit pas.

---

<sup>153</sup> Du fait du critère de sélection à l'entrée du deuxième degré, le nombre d'élèves inscrits au deuxième degré était relativement plus faible avant la réforme. Avec la réforme qui met fin à la sélection pour l'entrée du deuxième degré, on note une augmentation importante du nombre d'inscrits au deuxième degré chaque année.

## La question des langues nationales : symbole d'une réforme inachevée<sup>154</sup>

En dépit de la réussite statistique qui accompagne les années euphoriques de la réforme, les résultats sont mitigés au regard des ambitions initiales. En effet, la réforme n'a pas été totalement mise en pratique. Certaines mesures ont été progressivement abandonnées ou partiellement exécutées. C'est le cas de l'école gratuite pour tous, la scolarisation obligatoire dès deux ans révolus à quinze ans, les méthodes d'enseignement interactives qui devraient remplacer la méthode directive, les avantages accordés au métier d'enseignant. Sur ce dernier point, les propositions de la réforme sont ainsi formulées :

Pour mener à bien l'opération de la réforme, l'enseignant doit bénéficier :

- du logement gratuit car le logement est pour lui à la fois un lieu de repos et un bureau ;
- d'une prime de technicité en raison de la complexité, de la délicatesse et de la noblesse de la fonction ;
- de tout le matériel nécessaire pour son travail, comme dans tous les autres services : craie, livres, cahiers, classeurs, fiches, revues, papiers, stylos, etc. ;
- d'une visite médicale annuelle gratuite pour sa propre santé et pour éviter de contaminer les élèves ;
- d'un effectif raisonnable par classe et d'une prime d'heures supplémentaires lorsque cet effectif dépasse 40 ;
- d'une formation permanente aux frais de son employeur afin de pouvoir se tenir régulièrement informé et assurer sa propre promotion ;
- de séjour gratuit dans une maison de repos. (*Ordonnance n°75-016 du 06 mai 1975*)

De l'avis de certains enseignants, même si les mesures ont connu un début de réalisation dans les cinq premières années de la réforme, seul le dispositif de la formation permanente des enseignants aura, vaille que vaille, survécu :

Pour **I. 3** :

Nous ne pouvons pas affirmer que nous bénéficions de tous ces privilèges ; au contraire, en tant que directeur, je sais combien, il nous faut parfois nous démerder pour mener à bien notre vocation d'enseignant. Pour certains d'entre nous, enseigner est un sacerdoce. Alors, on fait tout pour y arriver malgré l'absence des moyens promis. Mais, on ne peut pas dire que c'est ainsi pour tous. Nous sommes différents. On n'y peut rien.

**I. 8**, estime cependant, qu'« il y a eu des acquis importants, mais qu'il restait beaucoup trop à faire pour juger du poids réel de ce projet » ; tandis que **I. 9** reconnaît, un peu déçu

---

<sup>154</sup> Je m'appuie en partie sur mon article « Plurilinguisme et enseignement scolaire au Togo : problèmes et perspective » paru dans les Actes du colloque de l'Association Française d'Éducation comparée et des Échanges (AFDECE) du 23-25 octobre 2019 à Beyrouth au Liban, publiés en 2020 aux éditions L'Harmattan sous le titre *Plurilinguisme et développement durable : enjeux priorité et défis*, sous la direction de Dominique Groux, Emmanuelle Voulgre et alli.

que « c'est dommage qu'on n'en entende plus parler alors qu'il y avait des idées et des propositions fortes ».

Le symbole de l'inachèvement de cette réforme, est à mes yeux, l'abandon du projet linguistique tel qu'il est pensé. En effet, comme indiqué dans le premier chapitre, la carte linguistique togolaise montre plus d'une quarantaine de langues parlées. Cependant, toutes ces langues répertoriées sont non majoritaires, si on tient compte d'une majorité absolue. Aucune ethnie ne représentant les 50% de la population globale, aucune langue non plus ne compte autant de locuteurs natifs. Comme il a été également déjà indiqué, parmi les plus grands ensembles figurent : les Ewe (21%) et les Watchi (10%) au sud ; les Kabyè (14,7%) au nord. Les langues ewe et kabyè, respectivement parlées par la majorité des populations du Sud et du Nord, constituent les deux grands foyers linguistiques. Viennent, ensuite, des langues des Guin-Mina (5,8%) au sud et des Nawdun (2,2%) au nord. À ces langues autochtones, s'ajoutent l'anglais, l'allemand et le français. Celles-ci se sont implantées au travers des différents contacts des pénétrations européennes de l'Afrique, notamment pendant la colonisation.

Ce cadre plurilinguistique pose le problème du statut des langues enseignées ou d'enseignement dans le système scolaire. En effet, jusqu'à l'indépendance en 1960, les controverses sur la possibilité d'étendre l'enseignement scolaire aux langues autochtones étaient animées par des enjeux idéologiques et politiques qui dépassaient le seul cadre scolaire. Entre les administrations coloniales et les missionnaires d'une part, et entre les missionnaires catholiques et protestants d'autre part, les positions étaient aussi divergentes que contradictoires. Aussi, les langues occidentales se sont-elles imposées comme langues d'enseignement. Il en résulte que depuis la période coloniale française, le français garde un statut particulier. Il est la langue d'enseignement et de l'administration du Pays. Tout le cursus scolaire est fait en française.

C'est en 1975, à la faveur de la réforme que les deux langues nationales majoritaires, le kabyè et l'ewe, sont désignées comme matières d'enseignement obligatoires. Dans les principes de la réforme et suivant les objectifs poursuivis, ces langues sont censées devenir progressivement des langues d'enseignement à part entière en remplacement du français. Cependant, plus de quatre décennies après, elles conservent une place marginale en raison de l'inapplication de l'essentiel de la réforme. De plus, aujourd'hui, l'objectif du ministère de l'Éducation ne se focalise plus sur l'ambition de faire des langues ewe et kabyè, des langues d'enseignement. Il est plutôt question de généraliser leur enseignement dans l'ensemble du premier degré. Malgré ce nouvel objectif, ces langues sont toujours sous-

représentées, comme l'attestent les volumes horaires hebdomadaires des langues enseignées :

**Tableau 15** *Volumes horaires des langues enseignées aux deuxième et troisième cycles*

| Classes   | Langues           | Heures de cours hebdomadaires |
|-----------|-------------------|-------------------------------|
| Sixième   | Français          | 5                             |
| Cinquième | Anglais           | 4                             |
| Quatrième | Allemand          | 0                             |
| Troisième | Ewe, Kabyè        | 1                             |
| Seconde   | Français          | 6                             |
| Première  | Anglais, Allemand | 4                             |
|           | Ewe, Kabyè        | 0                             |
| Terminale | Français          | 4                             |
|           | Anglais, Allemand | 3                             |
|           | Ewe, Kabyè        | 0                             |

*Source : réalisé à partir des programmes du ministère de l'Éducation nationale.*

Au regard de ce tableau, trois observations peuvent être formulées :

Premièrement, il existe une volonté politique de faire du plurilinguisme le moteur de l'enseignement et du développement, notamment depuis la réforme. Cependant, le modèle actuel ne traduit pas cette volonté. Deuxièmement, les langues exogènes, en dehors du français, ne sont pas étudiées pour leur utilité, mais pour les notes scolaires qu'elles peuvent apporter aux élèves. En conséquence, les apprenants finissent le parcours d'anglais (soit 7 ans d'études, équivalent à plus de 972 heures) sans avoir des niveaux de pratique bien définis, comme par exemple, ceux définissant le cadre européen de référence pour les langues qui permet d'évaluer le niveau de maîtrise d'une langue étrangère. La situation est bien pire en allemand après trois ans d'études (soit un équivalent d'environ 400 heures). Enfin, aux yeux des différents acteurs éducatifs, les langues nationales rangées dans les matières facultatives, n'ont pas de valeur épistémologique (soit 1 heure hebdomadaire et 144 heures environ sur les 4 années du secondaire).

L'échec du projet linguistique est en même temps le symbole de l'inachèvement de la réforme qui devrait matérialiser une réelle école nouvelle, libérée des contraintes coloniales et en mesure d'asseoir un développement économique individuel et collectif. Pour comprendre les causes de cet inachèvement, il convient de se replacer dans le contexte historique des pays au sud du Sahara, à partir de la période euphorique des indépendances des années 1960 aux désenchantements des années 1980. Dans la première partie d'*Éduquer ou périr*, J. Ki-Zerbo en donne une analyse balistique qui s'appuie sur des données historiques et statistiques. On peut y voir les causes globales qui induisent les

causes spécifiques. En tenant compte des facteurs quantitatifs (volume et flux des effectifs, hauteur des financements) et qualitatifs (structures et orientations), J. Ki-Zerbo retient trois grandes périodes dans l'évolution des systèmes scolaires en Afrique subsaharienne que j'évoque brièvement.

### **De 1960 à 1975 : période de croissance euphorique et d'illusions**

La période euphorique connaît la réalisation des plans nationaux pour répondre aux grandes ambitions de l'éducation nationale. Il est question de pourvoir l'État des cadres qualifiés pour le fonctionnement de l'économie et des services publics, de faire de l'éducation de base un droit inaliénable pour tous, de combler les disparités régionales et sociales et de renforcer l'identité nationale et culturelle. Dans ce contexte propice aux grandes réformes, en mai 1961, s'est tenue une conférence internationale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (l'UNESCO) à Addis-Abeba. Elle recommande la réforme des contenus d'enseignement et la scolarisation pour tous à l'horizon de l'année 1980. Les budgets de l'éducation devaient alors progresser pour atteindre une moyenne de 3,5% des PNB (Produit National Brut) nationaux entre 1970-1980. L'objectif était d'asseoir, à court terme, un système éducatif efficient pour consolider l'indépendance politique, développer le secteur scientifique et technique par une industrialisation rapide et promouvoir le patrimoine culturel des nations. Malgré quelques difficultés liées aux ressources publiques insuffisantes, les taux de progression dans l'ensemble des pays subsahariens sont plutôt encourageants avec une moyenne globale de 6% dans le premier degré, 11% dans le deuxième et 12% au troisième degré. De plus, le taux d'alphabétisation connaît une augmentation notable atteignant dès 1970, 62% pour les hommes contre 42% pour les femmes. Au cours de cette période, des réformes ambitieuses sont entreprises dans divers pays. C'est le cas du Togo dès l'année 1970.

### **De 1975 à 1980 : début des difficultés économiques**

La période allant de 1975 à 1980 est qualifiée de « phase de piétinement et de marasme économique, politique et social ». L'accélération constatée au cours de la phase précédente est brusquement stoppée. Plusieurs réformes entreprises sont suspendues et celles qui ont pu aboutir ne connaissent pas un niveau d'application à la hauteur des ambitions. Le Togo s'inscrit dans ce dernier cas avec sa réforme en 1975. Même si celle-ci connaît une dynamique positive au cours de son démarrage, les mesures prises sont loin d'être toutes appliquées.

## De 1980 à 1989 : déperdition des effectifs d'élèves

La décélération qui s'annonce à la phase précédente se confirme. Les taux de scolarisation annuels chutent et passent dans le premier degré entre 1980-1989, à 2,9% contre 8,4% entre 1970-1980. Au Togo, les effectifs d'élèves ont régressé entre 1980-1986 :

**Tableau 16** *Régression des effectifs toutes écoles confondues dans les trois degrés d'enseignement entre 1980 et 1986*

| Année scolaire | Premier Cycle | Deuxième cycle | Troisième Cycle | Effectif total |
|----------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| 1980-1981      | 506 788       | 108 450        | 16 672          | 631 910        |
| 1981-1982      | 498 639       | 108 251        | 14 674          | 621 564        |
| 1982-1983      | 492 329       | 101 003        | 11 858          | 605 190        |
| 1983-1984      | 457 376       | 84 075         | 11 866          | 553 317        |
| 1984-1985      | 454 209       | 74 415         | 11 330          | 539 954        |
| 1985-1986      | 462 858       | 79 874         | 11 735          | 554 467        |

*Source : Direction générale de la planification de l'éducation au Togo (DGPE)*

La diminution des effectifs est également synonyme de la déscolarisation et de la régression de l'alphabétisation. Les causes de ce rétrécissement de l'offre scolaire, sont essentiellement dues au déséquilibre remarquable entre l'inflation démographique galopante et la crise des ressources économiques dont est tributaire le financement des réformes ambitieuses. L'économie africaine aura subi des impacts importants dans le contexte des conjonctures économiques des années quatre-vingt. Les mesures d'ajustements structurels imposées par le Fonds Monétaire International et la Banque mondiale, les dévaluations de monnaies, les hausses des prix des denrées de premières nécessités, ont démantelé les ambitions de la période euphorique. Dans cette conjoncture économiquement défavorable aux jeunes États africains, J. Ki-Zerbo (1990 : 26) conclut qu'« entre l'inflation démographique et la déflation économique, l'école africaine est piégée ». En conséquence, on assiste à la poussée du libéralisme dans le secteur scolaire. Les coûts de la scolarisation sont déchargés sur les familles, aggravant les inégalités dans l'accès à l'instruction scolaire.

Au Togo, la réalité de ce contexte économiquement drastique dans l'exécution de la réforme est palpable. Les mesures nécessitant un important investissement financier sur le

long terme sont abandonnées ou ne verront jamais le jour. Ainsi, l'inapplicabilité de la réforme linguistique est due, en partie, au manque de financement des mesures techniques devant l'accompagner. Fondamentalement, il manque de matériels didactiques, de la formation des acteurs, du dispositif de recrutement d'enseignements qualifiés. Bref, les moyens matériels et pédagogiques n'étant pas à la hauteur de la réforme, faute de financement, celle-ci est restée donc inefficace et inefficente.

Toutefois, les seuls facteurs techniques et économiques ne suffisent pas à tout expliquer. Il conviendrait d'ajouter d'autres raisons telles que :

— Raison historico-politique : Le paysage politique a été longtemps le théâtre d'une division régionaliste nord-sud. Dans un contexte de grande diversité linguistique, la méfiance et le manque d'estime réciproque entre les gens du Sud et ceux du Nord ont vraisemblablement pris le pas sur le consensus linguistique autour de la réforme linguistique.

— Raison socio-économique : C'est une cause plus factuelle que la première. Le sud abrite la capitale, le centre administratif et le poids économique du pays. Les déplacements se font davantage du nord vers le sud. Dans ce cas, les gens du Nord ont plus d'intérêt à parler l'ewe, mais ne s'imaginent pas l'apprendre à l'école. En revanche, les gens du Sud éprouvent peu le besoin de parler le kabyè.

— Raison psychologique : Elle est faite de l'approche dévalorisante des langues nationales chez les acteurs du monde scolaire (enseignants, élèves et parents d'élèves). Dans certaines familles de classes moyenne et supérieure de Lomé, des parents ne parlent que le français avec leurs enfants et rarement en langues maternelles.

Cette dernière raison est le résultat d'un complexe entretenu à l'endroit de la langue française et des langues étrangères en générale depuis la période coloniale. C. H. Kane résume la réalité de ce complexe par les propos du personnage Daba Mbaye dans son roman *Les gardiens du temple* :

Une minorité d'entre nous a été victime d'un ravissement qui l'a séparé du plus grand nombre. Il en est parmi nous qui ne parlent plus nos langues, je veux dire celles de notre mère l'Afrique de sorte que les frères de lait sont séparés de leurs frères de lait par des langues différentes. (C. H. Kane, 1995 : 106)

Comme l'observe également **I. 9** :

L'intellectuel, le savant, c'est celui qui sait bien parler la langue venue d'ailleurs comme le français. Celui qui parle bien le français s'identifie au vrai européen parce que celui-ci est considéré comme une langue d'ascension sociale et une marque de distinction. Or, vous savez que nous aimons bien être considérés comme quelqu'un de distingué.



L'extraversion linguistique n'influence-t-elle pas finalement tous les processus de nationalisation des projets scolaires amorcés au lendemain des indépendances ? Pourtant, il existe plus de locuteurs des langues nationales que le français. En outre, bien que le français soit établi comme la langue de l'enseignement, très peu d'élèves s'en servent dans la vie ordinaire après les classes. Ainsi, au Togo, je relève deux observations :

— Le français, langue officielle et langue scolaire, est parlé par ceux qui, suivant l'expression triviale au Togo, « sont allés à l'école ». Il ne rentre pas dans les relations interpersonnelles et dans les communications courantes de la vie. En définitive, le locuteur du français est dans un rapport juridique ou de légitimité ; c'est-à-dire qu'il parle le français dans les cas suivants : d'abord, à celui qui ne parle que le français (en général un étranger) ; deuxièmement, au supérieur hiérarchique (dans les institutions), troisièmement, le fonctionnaire parce que c'est la règle (néanmoins, même dans les administrations ou fonctions publiques et privées, il n'est pas rare de voir des collègues de même ethnie parler leurs langues maternelles), enfin le « lettré », c'est-à-dire celui qui est instruit par l'école.

— Les langues maternelles sont le moyen d'expression habituel de la majorité de la population. Mais, comme elles sont quasiment absentes de l'école, elles n'ont pas le statut institutionnel. Ainsi, juridiquement, le français est la langue dominante au Togo comme dans la plupart des pays de l'Afrique noire francophone. Cependant, du point de vue sociolinguistique, il demeure minoritaire au profit des langues maternelles. Au regard de ces observations, la réforme linguistique de 1975, représente, au pire un échec, au moins un projet inachevé. Dans la perspective de la mixité, il conviendrait alors de requestionner la cohérence linguistique dans le système d'enseignement togolais pour redéfinir leurs statuts, peut-être sur la base sociolinguistique plutôt que juridique comme dans le cas actuel.

## CHAPITRE 9

### LA MIXITÉ DU SAVOIR : PERSPECTIVES CONCEPTUELLES ET MÉTHODOLOGIQUES

Ce dernier chapitre permet de formuler quelques perspectives capables de servir de cadres théoriques et méthodologiques à la mixité du savoir sur une base morphologique et non typologique. L'approche morphologique ayant l'avantage d'intégrer les différentes formes éducatives à partir du déterminisme épistémologique plutôt que moral. J'en reviens à la question initiale de ma démarche, à savoir quelles sont les conditions de possibilité de la mixité.

En effet, tenir compte du savoir domestique et de l'école, c'est prendre en compte la réalité sociale et politique telle qu'elle est, aussi bien chez le groupe guin-mina que tout autre groupe qui partage les mêmes rapports historiques déterminés par le précolonial, le colonial et le postcolonial. En revanche, ne pas s'y intéresser est une manière de maintenir à distance l'avant et l'après, le pré et le post, l'éducation domestique et l'école. Or, dans le contexte historique marquée par l'école coloniale, l'après ne peut être défini qu'à partir de l'avant et inversement. Sans cette emprise historique, la place de l'un et l'autre dans la formation des hommes, serait ou bien dévaluée, ou bien surévaluée.

#### **1. Théorie générale de la mixité**

##### Apport de la littérature africaine

Pour introduire une théorie générale de la mixité, je partirai de l'apport descriptif du fait éducatif ou culturel de la littérature africaine d'après les deux Guerres. Les récits de *L'Aventure ambiguë* de C. H. Kane, du *Climbié* de B. Dadié, de *L'enfant noir* de C. Laye et des auteurs togolais, F. Couchoro et D. Ananou formeront le cadre essentiel de cette analyse. En effet, en s'inscrivant généralement dans la problématique du rapport conflictuel entre tradition et modernité, de la quête ou de la sauvegarde d'une identité sociale et culturelle, la littérature africaine est devenue centrale dans les études postcoloniales du fait culturel en général, éducatif en particulier. Dans le même temps, elle révèle les enjeux des discours typologiques sur le fait éducatif, induits par la défense des systèmes éducatifs antérieurs à la colonisation, d'une part et par l'acceptation résignée de

l'institution scolaire d'autre part. L'école, dans la majorité des groupes sociaux subsahariens, soulevait une angoisse existentielle due aux changements importants qu'elle opère.

À ce titre, les interrogations du chef des Diallobé dans le récit de *L'aventure ambigüe* sont très intéressantes : « Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ? [...] Peut-on apprendre ceci sans oublier cela ; et ce qu'on apprend vaut-il ce que l'on oublie ? » (C. H. Kane, 2017 : 45). Au fond d'une telle inquiétude, se pose la question d'« être ». Car, ce que l'on apprend par l'éducation chez les Diallobé, c'est d'abord le savoir-être. C'est également ce même savoir-être (*amenyinyi*) qui est transmis à l'enfant guin-mina. Ce savoir détermine son identité particulière d'homme distingué et lui apprend la notion du bien et du mal. Il le relie à l'environnement naturel et surnaturel que le groupe regarde comme une source de sagesse divine. Le ciel et la terre sont vénérés parce qu'ils sont nourriciers. La corporéité des êtres animés et inanimés, visibles et invisibles traduit la conscience que l'univers est un Tout, à l'intérieur duquel, l'humain est un élément. Il y tire sa vie matérielle et spirituelle dans le respect. Voilà pourquoi, comme l'indiquent **I. 35** et **I. 22** : « On ne tuera pas un coq ou une poule sans lui donner une goutte d'eau, sans lui rendre sa dignité ». Le respect de l'environnement englobant et de tous ses vivants est un indicateur de la sagesse des anciens par laquelle, on attribue tout existant à la volonté d'ordonnement de *Mawu* (Dieu).

Dès lors, l'angoisse existentielle des Diallobé ne relève pas d'un simple aveu de résistance à l'école. Il s'agit d'être certain que « l'être » diallobé pourra survivre à la confrontation du nouveau monde qui se dessine et qui plus est, se déroule dans un contexte de violence coloniale. En d'autres termes, l'enjeu du Diallobé est de savoir comment peut-il continuer à « être », sans désavouer la part intime de lui-même. Ainsi, pour les résistants diallobé, il est improbable de continuer à « être » avec l'école.

Dans le même temps, pour l'auteur de *L'aventure ambigüe*, le problème de l'école n'est guère posé en termes de refus catégorique chez tous les personnages. À l'exemple de La Grande Royale, la question qui se pose est plutôt de savoir, comment vivre avec l'école. En effet, si le Diallobé en tant que groupe social découvrant l'institution scolaire, pose le problème de la survie de son modèle social et éducatif, on observe dans le même temps, la disparité des points de vue selon les différentes catégories sociales qui nourrissent le dialogue dans le récit. En outre, C. H. Kane montre comment les personnages, du chef Diallobé au directeur d'école lui-même, d'une façon générale, sont contrariés par la pénétration de cette école. La réponse du chef diallobé à l'interpellation du maître Thierno,

ostensiblement opposé à l'école, est révélatrice de cette contrariété : « À moins de contrainte, je persisterai dans le refus, maître, s'il plaît à Dieu » (*Ibid.* : 57-58). La réponse se voulait ferme, mais révèle quelque peu l'impuissance du chef. « Je suis de votre avis, chef » (*Ibid.*) ajoute le directeur d'école, avant de poursuivre quelque peu dépité :

[...] je n'ai mis mon fils à l'école que parce que je ne pouvais faire autrement. Nous n'y sommes allés nous-mêmes que sous l'effet de la contrainte. Donc, notre refus est certain... Cependant, la question est troublante. Nous refusons l'école pour demeurer nous-mêmes et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. Mais avons-nous encore suffisamment de force pour résister à l'école et de substance pour demeurer nous-mêmes ?

Le directeur d'école utilise un style de langage particulier qu'on rencontre auprès des peuples qui ont un mode d'organisation très hiérarchique. On le trouve également chez les Guin-Mina où les avis qu'on donne devant un supérieur, qui plus est, un représentant d'un pouvoir temporel (dans ce cas précis, le chef des Diallobé) ou d'un pouvoir religieux (le maître Thierno), ne doivent jamais apparaître comme une certitude ou une injonction. Derrière la question que le directeur d'école estime troublante, se dresse le constat d'une nécessité qui s'impose. À ses yeux, il n'est plus de voie alternative, si ce n'est une seule évidence : apprendre à vivre avec l'école, tout en prenant conscience de la rupture qui s'opère. Même maître Thierno, en dépit de sa résistance, semble percevoir le changement lorsqu'il reconnaît ironiquement un certain avantage de l'école sur le modèle existant. Aussi admet-il : « Il est certain que leur école apprend mieux à lier le bois au bois et que les hommes doivent apprendre à se construire des maisons qui résistent au temps » (*Ibid.* : 23).

Dans ce débat troublant qui laisse apparaître l'angoisse existentielle de ce peuple à l'épreuve de l'institution scolaire, une voix est tant attendue. C'est la parole de La Grande Royale, personnage prestigieux de l'aristocratie diallobé :

Gens du Diallobé, [...] J'ai fait une chose qui ne vous plaît pas, et qui n'est pas dans nos coutumes. J'ai demandé aux femmes de venir aujourd'hui à cette rencontre. Nous autres Diallobé, nous détestons cela, et à juste titre, car nous pensons que la femme doit rester au foyer. Mais de plus en plus, nous aurons à faire des choses que nous détestons et qui ne sont pas dans nos coutumes.

Dans ce propos liminaire, La Grande Royale acte le moment de rupture. Le peuple doit s'attendre au bouleversement de l'ordre existant qu'elle-même inaugure en conviant les femmes à une réunion ordinairement réservée aux hommes. La Grande Royale pose symboliquement un premier acte qui, de toutes les façons, s'imposera demain avec l'école : la mixité du genre dans la prise des décisions publiques. Pour elle, qu'y-a-t-il à

perdre aujourd'hui en faisant venir les femmes, si demain, leur place ne sera plus prioritairement au foyer, mais aussi aux côtés des hommes, aussi bien sur les bancs de l'école qu'ailleurs.

Ensuite, après avoir fait remarquer qu'il s'agit là d'un moment historique pour tout le peuple, La Grande Royale pose un second acte qui clôt le débat :

Je viens vous dire ceci : Moi La Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant [...] L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose, c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre [...].

Quoi qu'il en soit, rien n'est moins certain pour les notables diallobé, si ce n'est que « Nul ne peut être digne que dans sa propre tradition, une dignité d'emprunt n'étant pas convenable » (*Ibid.* : 52). *A fortiori*, Samba Diallo, le personnage principal, représentant la génération scolarisée, justifie l'angoisse existentielle des notables. Au contact de l'école, Samba Diallo aura oublié la relation avec Dieu qui définit le rapport au cosmos. Il aura aussi oublié la pratique religieuse, soubassement de « l'être » diallobé dont elle garantit la persévérance. C'est donc la mort de ce lien vital que redoutait également La Grande Royale. C'est le lien avec soi-même, avec le corps familial et social qu'entretient le « savoir-être » que Samba Diallo aura perdu en faisant l'expérience du savoir scolaire. Il en fait le constat lui-même :

Nous ne vivons plus. Nous sommes vides de substance et notre tête nous dévore. Nos ancêtres étaient plus vivants. Rien ne les divisait d'eux-mêmes [...]. C'est qu'ils avaient des richesses que nous perdons chaque jour un peu plus. Ils avaient Dieu. Ils avaient la famille qui n'était qu'un seul être. Ils possédaient intimement le monde. Tout cela, nous le perdons petit à petit, dans le désespoir. » (C. H. Kane, 2017 : 166-167)

Chez C. H. Kane, l'école s'est imposée comme un élément important du rapport de force déséquilibré entre colonisateur et colonisé. C'est également le cas dans *Climbié* de B. Dadié ou de *L'enfant noir* de C. Laye. L'école dispose d'une raison commune dans la mesure où, elle est devenue un moyen nécessaire de survie pour le colonisateur et pour le colonisé. Pour le premier, l'enseignement scolaire constitue un instrument de maintien du nouvel ordre imposé par la territorialisation coloniale. Pour le second, entre refus et acceptation, l'école demeurera, malgré tout, une conséquence coloniale. De fait, le problème de l'école qu'affrontent ces trois auteurs, n'est pas de savoir s'il fallait passer par

l'institution scolaire du colonisateur, mais de savoir comment y passer sans grand préjudice ; car la nécessité d'une survie l'impose.

C'est ce que révèle l'observation du personnage N'Dabian, l'oncle de Climbié, le personnage principal du récit de B. Dadié (1971 : 8) : « Dans le monde réel, on doit savoir lire et écrire pour être quelqu'un. Non, le temps de l'ignorance est terminé [...] Nos enfants doivent s'instruire ». Cependant, ce n'est pas sans amertume qu'il fait le constat. Car, la rupture qui est désormais actée par l'introduction de l'école, correspond à une étape chaotique de déracinement pour le peuple. Aussi, ajoute l'oncle de Climbié : « Tout un peuple changeant lentement ses coutumes, abandonne ses fondements, les mouvements convulsifs d'un esprit en lutte, la lutte constante et infinie avec soi-même, avec le passé et le présent » (*Ibid.* : 48). Alors, le constat selon B. Dadié est clair : « [...] sans qu'ils le veuillent l'un et l'autre, l'homme nouveau et l'école nouvelle se rencontrent tout de même parce qu'elle lui impose pour vivre, c'est-à-dire pour être libre [...] de passer désormais par ses bancs » (*Ibid.* : 10). De même, *L'enfant noir*, l'itinéraire autobiographique de C. Laye, met l'accent sur la problématique de ce changement social. C'est la manifestation du processus de déracinement et de l'assimilation progressive de l'individu et de son groupe à un nouvel ordre de valeurs. Au terme de ce processus, il ne restera à Laye de son village natal Kouroussa que le souvenir d'un *Éden perdu*.

Quoi qu'il en soit, ces récits ne peuvent se lire sans le contexte de la tragédie coloniale telle qu'elle a été vécue par l'ensemble des peuples qu'ils identifient. Dans le même temps, une coexistence de l'ordre colonial avec les structures sociales et les valeurs culturelles précoloniales est-elle possible sans infléchissements ?

Au Togo, les premiers essais littéraires sont plutôt en accord, voire dans une certaine complicité avec les facteurs du changement. On y voit une expression absolue de sa nécessité qui doit être questionnée. Félix Couchoro<sup>155</sup> et David Ananou<sup>156</sup> sont les deux

---

<sup>155</sup> Né le 30 janvier 1900 à Ouidah (dans l'actuelle République du Bénin), Félix Couchoro est considéré comme le père de la littérature romanesque de langue française au Togo. Il est formé à l'école primaire catholique de Grand-Popo (dans l'actuelle République du Bénin) puis à l'école secondaire du petit séminaire sainte Jeanne-d'Arc de Ouidah de 1915-1917. Il est nommé moniteur de l'école catholique de Grand Popo de 1917 à 1924, avant de devenir plus tard, de 1939 à 1959, agent d'affaires à Aného. Il fonde et dirige le journal *L'Éveil Togolais* de 1931 à 1933. Politiquement engagé dans le CUT (Comité de l'Unité Togolaise), parti politique de Sylvanus Olympio devenu le premier président togolais à l'indépendance du pays en 1960. Son engagement militant lui aura valu, sous la répression française, l'exil à Aflao (frontière entre le Togo français et la Gold-Coast) de 1952 à 1959. De retour à Lomé, il devient rédacteur au service de l'information. Il meurt à Lomé le 5 avril 1968.

<sup>156</sup> Né le 6 août 1917 à Lomé, David Kuessan Ananou entre à l'école primaire catholique de Lomé en 1924. Reçu en 1933 au cours élémentaire en 1933, il commence en 1935 l'école supérieure Victor Ballot de Porto Novo (dans l'actuelle République du Bénin). Il finit sa formation nantie d'un diplôme de fin d'études. Il devient moniteur à l'école officielle de Lomé. Reçu en 1938 premier au concours des cadres des instituteurs,

premiers romanciers de la période d'entre les deux Guerres. Marqués par leur formation catholique à l'école des missions, ces deux romanciers ont tendance à dénoncer des pratiques qu'ils considèrent comme des excès de la culture ancestrale. Félix Couchoro publie en 1929, *L'Esclave*, son premier roman de 304 pages. Il y raconte sous forme de fiction, l'histoire d'une femme nommée Akoéba, mariée à un homme du nom de Komlangan. Cependant, Akoéba entretient également une relation amoureuse avec son amant, un esclave appelé Mawulawoè. Ce dernier assassine l'époux légitime et s'empare de ses biens au détriment des ayants-droits. Par ce récit, l'auteur veut dénoncer une forme d'amour qu'il qualifie « d'impur » parce qu'elle va contre la morale, sans doute, chrétienne.

En 1941, l'auteur publie un nouveau roman de 74 pages — *Amour de féticheuse* — autour du même thème de l'amour. Ce nouveau récit se déroule dans une localité de Dahomey (actuelle République du Bénin). Il raconte l'histoire d'amour d'Anassi, jeune et séduisante fille villageoise qui revient d'un séjour de Lomé — symbole d'émancipation — et décide d'épouser un homme contre la coutume de son village. Elle choisit de se marier avec un certain Pierre Fournie, médecin métis et chrétien. Anassi entrevoyait ce mariage comme une possibilité d'intégration dans une classe sociale supérieure que représente l'homme instruit et chrétien. Cependant, la coutume a eu raison de son désir amoureux et de sa volonté de se hisser dans une classe sociale supérieure. Anassi, devenue adepte de *vodu*, se voit contrainte d'épouser l'abrupte Zingan, fils du grand prêtre *vodu* Kakpo Jimétri. Ce dernier est décrit comme le violeur des filles du couvent. Au détour de cette histoire d'amour manqué et du mariage forcé d'Anassi, l'auteur ne dissimule pas sa charge contre les religions ancestrales du littoral qu'il qualifie de « fétichisme », sous-entendu incompatible avec le catholicisme. Il considère les couvents *vodu* comme des lieux de prédation des filles, de pratiques d'adultères, de viols, d'avortements, de profanations des sépultures et des morts, bref d'obscénité généralisé. Dans les accusations de l'auteur, se dessine une mise en concurrence entre les valeurs chrétiennes prônées par la religion catholique et celles supposément attribuées aux religions ancestrales. On ne peut s'empêcher d'y observer une volonté manifeste d'hierarchisation des valeurs, témoignant

---

il devient responsable du cours supérieur de Lomé jusqu'en 1945 où il cesse sa profession d'instituteur pour raison de maladie grave. Une fois rétabli, David Ananou s'adonne à la peinture. En 1953, il expose ses œuvres à Lomé, puis à la cité universitaire de Paris. Il renoue l'année suivante avec le métier d'enseignant, d'abord au collège privé Atayi, puis au collège moderne de Nyékonakpoè à Lomé. Il devient professeur de français et directeur adjoint de cet établissement. Il meurt en 2000 après avoir été élevé au rang d'officier de l'ordre du Mono en 1966, puis chevalier des Palmes académiques françaises le 9 février 1978.

d'une construction manichéiste, sans nuance, entre l'ancien et le nouveau, la tradition et la modernité qui aura accompagné le catholicisme dans sa fondation sur les terres africaines.

Dans tous les cas, dans *Drame d'amour à Anécho*, son troisième roman, Félix Couchoro demeure constant dans sa perception du monde d'avant et celui d'après. La description de l'environnement (la ville d'Anécho) où se déroule le récit est évocatrice. Il y met en lumière la gare ferroviaire, symbole de la colonisation et de la nouveauté, le marché attendant, lieu de toute sorte de rencontres et d'échanges, les cloches des deux églises catholique et protestante, le train qui permet aux personnages de traverser les paysages du pays, la présence d'une voiture de luxe, la Chevrolet américaine. Même la mention du soleil, l'astre de la lumière, n'est pas anodine. Tout concourt à chanter les bienfaits de la transformation sociale qu'apporte la pénétration occidentale que l'auteur représente, entre autres, par les églises, l'école, le train, la Chevrolet, la médecine, les échanges commerciaux. La trame du récit marquée par l'histoire d'amour du jeune couple Gilbert Stanley Kuessan et Mercy Laté, nourrit également l'idée de la lumière qu'apporte la transformation sociale. En effet, malgré toutes les tribulations liées aux obligations coutumières, le jeune couple finit, grâce à sa résilience, par triompher et connaître le bonheur.

Les trois romans de Félix Couchoro se caractérisent par un thème central : l'amour comme sentiment puissant qui mène le monde avec ses vertus et ses vices. Au détour des récits construits autour de ce thème, il dénonce sans nuance, peut-on le regretter, ce qu'il qualifie de pratiques fétichistes, c'est-à-dire les religions ancestrales du littoral et les confréries religieuses. Celles-ci devraient laisser place au soleil levant de la modernité occidentale.

À la suite de Couchoro, David Ananou publie en 1955, *Le fils du fétiche*, son unique roman. Le récit se déroule en pays watchi, voisin des Guin-Mina. Il raconte la naissance d'un enfant prénommé Dansou<sup>157</sup>. Les parents de celui-ci, Sodji et Avlessi, ont eu du mal à le concevoir. Malgré l'intervention des plus grands guérisseurs traditionnels Hounza et Amoussou Koudolo, aucun remède n'a pu fonctionner pour guérir la supposée stérilité d'Avlessi, l'épouse de Sodji. Le salut est venu du docteur Merlin, un gynécologue blanc et chrétien de Lomé. Toutefois, la naissance de l'enfant sera interprétée par l'oncle de Sodji, comme une volonté de la divinité *dan*, d'où le prénom Dansou donné à l'enfant. Devenu adulte, Dansou s'est illustré par sa dextérité. Il pratique la chasse d'oiseaux, l'agriculture, la pêche et la musique. Personnage important de son clan, il épouse Aflavi contre l'avis du

---

<sup>157</sup> L'ethnonyme Dansou signifie « fils du *dan* (serpent) ». On le trouve chez les ethnies qui pratiquent le culte du *vodu dan* (divinité du serpent).



père de celle-ci qui la destinait à un homme plus âgé. Le non-consentement du père d'Aflavi induit un important désaccord entre le père et sa fille. De cette union sont nés deux enfants jumeaux, Zinsou et Zinsè qui seront tous les deux touchés par une grave maladie. À la suite d'une consultation des devins, il a été recommandé à Aflavi de se réconcilier avec son père pour que les enfants aient la vie sauve. Dansou, de son côté, a dû donner une dot importante pour apaiser définitivement les relations entre les deux familles et permettre au jeune couple de mener librement sa vie familiale. Par la suite, Dansou et Aflavi se convertissent au catholicisme et se font baptiser Paul et Marie. Leurs fils jumeaux seront aussi rebaptisés Côme et Damien.

À la différence de Couchoro, l'auteur de *Le Fils du féticheur*, entend donner au lecteur le moyen de retenir des coutumes, les bonnes pratiques et d'en laisser les mauvaises. Il plaide, en pleine période coloniale, pour l'abandon des pratiques coutumières qu'il juge néfastes à la modernisation de la société. Dans le même temps, il fait voir que tout n'est pas négatif, notamment la recherche de la paix et de la concorde dans les familles. Malheureusement, son parti pris en faveur des valeurs dites nouvelles, attribuées à la colonisation et au christianisme contre les systèmes ancestraux, taxés d'irrationnels et d'incohérents, font du romancier le chantre de la colonisation et de la religion chrétienne catholique. Or, la communion avec les ancêtres — célébrés pour leur héroïsme, leur rayonnement et leur moralité — est une caractéristique incompressible de l'identité culturelle guin-mina<sup>158</sup>. Les membres des différentes collectivités s'efforcent de les rendre toujours actuels en leur rendant périodiquement divers hommages. C'est aussi une manière active de conserver leur mémoire et de diriger la conscience de tous les vivants vers leur exemplarité. C'est ainsi qu'à l'occasion de la célébration du nouvel-An guin-mina, après le rite de *kpesɔɔ*<sup>159</sup>, il est organisé un rituel très codifié pour rendre un grand hommage à tous les ancêtres. Les autorités religieuses et culturelles du pays guin-mina les remercient d'avoir veillé sur toute leur descendance durant l'année écoulée. Elles remettent, par la même occasion, l'année nouvelle sous leur protection et leur bienveillance.

Le culte des ancêtres est alors l'une des manifestations de la religiosité commune aux Guin-Mina. Il ne nécessite aucune allégeance à une divinité ou une appartenance à un

---

<sup>158</sup> Depuis le début de l'année 2022, un groupe d'intellectuels, d'universitaires et acteurs locaux, civils et administratifs guin-mina s'engagent au sein d'une organisation scientifique dénommée « *Académie du guingbe* », à promouvoir une juste compréhension et une connaissance plus large du fait culturel et culturel guin-mina dont le culte des ancêtres. À l'occasion de mes enquêtes, j'ai pu m'entretenir avec quelques-uns dont le président de l'académie, Pr. Gayibor Nikoué.

<sup>159</sup> Le rite de *kpesɔɔ* est décrit dans le chapitre 6 consacré à l'imaginaire guin-mina.

couvent *vodu*. Au travers d'un rituel de déprécation, on peut donc avoir recours aux ancêtres dans toutes les circonstances de la vie, pour les moments difficiles ou pour les événements heureux. On les remercie pour leur prévenance. On leur demande également d'attirer sur toute leur descendance la faveur de *Mawu*, le Dieu tout puissant, dont le Guin-Mina sait la préséance et la suprématie. Voilà pourquoi, le rituel de déprécation commence toujours par l'invocation de *Mawu*. Tous ces attributs sont déclinés (Le Tout-Puissant, Le Créateur de l'Univers...). Ensuite, sont invoqués les grands maîtres des grandes religions du monde, suivi de l'invocation des ancêtres éponymes et, enfin, tous les ascendants par ordre chronologique. À la suite de ces différentes évocations, l'officiant invoque une nouvelle fois, à trois reprises, l'ancêtre du clan ou du lignage. Il accompagne cette invocation par ces mots : « *Ewo ye sɔ kpoa pu anyi ye afi zro to* » (« c'est toi qui a jeté le bâton et la souris a surgi »). En d'autres termes, « c'est de toi que descend tout ce clan ou toute cette lignée ». Il poursuit avec les paroles déprécatoires suivantes :

Ceci est une supplique que nous vous adressons ce jour ; nous ne vous invoquons en ce jour ni avec de mauvaises intentions, ni pour faire du tort à quelqu'un. Nous ne sommes que des enfants, vos enfants qui venons vers vous, présenter leurs prières. Aussi nous vous prions de bien vouloir nous écouter, et transmettre ces doléances au Créateur de l'Univers afin qu'il nous exauce.

Ces paroles déprécatoires témoignent de la vitalité des relations entre les vivants et les morts, le monde visible et l'invisible. Comme l'explique R. Somé (2017 : 136) : « [...] dans le rituel comme fait religieux, l'homme s'entretient avec lui-même et avec les autres en tant qu'il appartient à une communauté qui, dans son ensemble — et à l'occasion du même rituel—, s'adresse à Dieu ou aux dieux ». Le groupe social comprend l'ensemble des vivants et des morts, avec des échanges réguliers et réciproques au travers des services que ces derniers rendent aux premiers et des offrandes que ceux-ci donnent en retour. Les ancêtres sont les chefs véritables, gardiens suprêmes des coutumes. Ils veillent sur la conduite des membres du clan ou de la lignée qu'ils récompensent ou punissent suivant que les rites, les principes et les lois ont été respectés ou non. Le rituel de déprécation instaure une relation profondément religieuse entre le naturel et le surnaturel, le monde humain et le non humain.

Les paroles déprécatoires témoignent aussi de l'idée d'un Dieu créateur, unique, surpassant tout, comme l'indique son nom *Mawu*. Les ancêtres sont des puissances intermédiaires entre les hommes et *Mawu* ainsi que l'ensemble du monde invisible. Cette communion vitaliste explique l'importance du culte des ancêtres et plus généralement des

morts en pays guin-mina. La vénération des ancêtres demeure la pierre angulaire de l'identité guin-mina. Pour **I. 27** : « C'est grâce à la centralité de ceux-ci que le pays guin-mina va de l'avant en dépit des aléas de son histoire et les conjonctures de la vie ». Voilà pourquoi, ajoute-t-il :

Il ne faut pas séparer des valeurs éducatives guin-mina, cette caractéristique fondamentale de l'identité guin-mina que constitue l'ancestralité. En effet, si on doit mettre des valeurs prioritaires *stricto sensu* dans l'éducation qu'on donne aux enfants, c'est l'antériorité des ancêtres qui sont au pays des morts, mais, avec qui, nous entretenons des relations par des sanctuaires domestiques qu'on appelle le *γῶχο*. Notre peuple croit en une vie après la vie qu'on appelle le pays des morts sans spécification. Et dans ce pays des morts également, comme disait ma grand-mère, « si tu fais le bien, tu en récolteras les fruits, si tu fais le mal, tu en récolteras les fruits ». Implicitement donc, cette notion du bien et du mal fait partie intégrante de l'éducation qu'on va donner à l'enfant.

Il convient de noter que l'importance des ancêtres a une implication sociale et éducative qui marque l'identité guin-mina. La recherche du bien passe par celle de l'harmonie et de la paix à l'intérieur de l'ensemble de la communauté et par le rejet du mal grâce au principe des interdits (*ko*)<sup>160</sup>. C'est pour cette raison que dans les paroles déprécatives précédemment citées, l'officiant commence toujours par rassurer les ancêtres : « [...] Nous ne vous invoquons en ce jour ni avec de mauvaises intentions, ni pour faire du tort à quelqu'un. Nous ne sommes que des enfants, vos enfants qui venons vers vous, présenter leurs prières ». Il y a lieu de reconnaître tout un système de représentation éthico-religieux, à l'intérieur duquel, la figure transcendante de l'ancêtre devient immanente. Son immatérialité vient à la matérialité au travers des principes, des comportements, des postures et des lois qu'elle imprime ou inspire. Comme le relève encore **I. 27** :

Quand on quitte les ancêtres, on tombe sur les parents. Le respect du père et de la mère — dont on peut trouver des traces dans la Bible — est aussi du fait que ceux-ci, dans la chaîne humaine, sont plus proches des ancêtres. Ensuite chez les Guin-mina, les tantes maternelles (*tasi* ou *tasino*) sont prépondérantes ; parce que ce sont elles qui épaulent toutes les cérémonies qui réglementent la vie d'un être humain. Par ce rôle prépondérant, elles ont leur mot à dire sur votre vie et donc vous leur devez du respect. Maintenant, dans la hiérarchie des liens entre l'enfant à éduquer et le reste de la parenté, quand on quitte le père et la mère où on invoque les *tasino*, on tombe sur les aînés, c'est-à-dire les grands frères et les grandes sœurs. Cette organisation hiérarchique qui prend sa source depuis le respect dû aux ancêtres, est contenue dans cette proverbe à portée éducative qui dit que « quand ton père te dit quelque chose, ce n'est pas auprès de ton petit oncle (*atavi* = petit frère du père) que tu vas le vérifier ». En effet, il s'agit du principe de l'antériorité, puisque ton père a vu le monde avant ton petit oncle.

---

<sup>160</sup> Les interdits (*ko*) peuvent être claniques — ils sont imposés aux seuls membres des clans —, religieuses — ils concernent beaucoup plus les communautés religieuses, notamment les confréries *vodu* —, sociaux — ils concernent tout le groupe social, comme : ne pas voler —. Cependant, ces ensembles d'interdits peuvent se chevaucher. Les interdits claniques peuvent s'étendre aux interdits religieux et ainsi de suite.

Aussi, l'obligation due aux anciens ou à l'aîné du système éducatif guin-mina part de ce principe d'antériorité de l'ancêtre. Ananou et Couchoro ont, de manière regrettable, mis sous silence, la situation coloniale dans sa totalité et ignoré la résilience des populations qui voulaient continuer à être, tout en accueillant l'école et ses possibilités nouvelles.

#### Les deux pieds de la mixité : être et pouvoir ou le principe de la complémentarité

La question de la mixité se pose comme la capacité à être tout en étant ouvert sur des possibilités nouvelles tant endogènes qu'exogènes. C'est la vision que corrobore mon enquête auprès des Guin-Mina. Avant tout, l'école est un instrument de pouvoir et non d'être. L'être est commandé par les vertus ancestrales de paix, de justice et d'honnêteté. Son univers symbolique régi par la totalité de l'existant visible et invisible, animé et inanimé, établi par *Mawu*, « l'Insurpassable ». C'est sa croyance ancestrale qui lui sert de force de vitalité et de cohésion sociale d'où jaillit la morale collective et individuelle. Bref, ce qui porte fondamentalement l'éducation de l'enfant guin-mina, c'est le savoir-être domestique, celui que lui transmet son groupe social de génération en génération.

Toutefois, l'homme guin-mina, au travers de ses multiples rencontres historiques, a su très rapidement que seul son savoir-être ne suffira pas à tirer profit des relations complexes du monde global auquel il appartient. Il faut qu'il soit capable de faire face aux conjectures du monde extérieur qui vient vers lui et vers lequel il tend à son tour. Aussi, l'indissociabilité du « savoir-être » et du « savoir-pouvoir » est la condition fondamentale de la mixité. La mixité est portée à la fois par la particularité du savoir-être et par le savoir-pouvoir que propose l'école. Le pouvoir constitue l'ensemble de toutes les possibilités de savoirs utiles qu'offre le système scolaire aux enfants pour converser avec le monde aussi bien sur le plan national qu'au plan international. Ces possibilités sont nombreuses dans les domaines de la science, de la technologie, des langues, du discours discursif et des communications pour élargir leur vision du monde. Ces domaines ouvrent à des compétences nouvelles scientifiques et philosophiques auxquelles, l'école occidentale a l'avantage de former.

La vulgarisation scientifique, les technologies nouvelles et de télécommunications sont aujourd'hui accessibles grâce à l'école. De même, l'école apprend à écrire. Il ne s'agit pas d'affirmer que les sciences, les nouvelles technologies et l'écriture sont réservées à l'Occident. L'écriture comme technique de transcription a une existence bien lointaine à l'apparition de l'école occidentale sur le continent africain. Les écritures *basa*, en Sierra Leone, *mende* au Libéria, *nsidibi* au Nigéria oriental et *vili* dans les deux Congo existaient

avant le XIX<sup>e</sup> siècle. On peut remonter à l'écriture du royaume Méroé au II<sup>e</sup> siècle av. J-C ou encore à l'écriture éthiopienne née au IV<sup>e</sup> siècle ap. J-C. Plus récente, l'écriture bamoun fut inventée par le sultan Njoya (1875-1933) vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Toutefois, autant la vérité historique commande à ne pas faire de l'école occidentale l'étalon historique de la science et de la technique sur le continent africain, autant le développement scientifique et technique, dans sa forme actuelle, est lié aux conditions historiques auxquelles participe l'avènement de l'école. Il faut donc dire, de manière triviale, que l'école y est pour quelque chose. En d'autres termes, les mutations sociales et professionnelles, les dynamiques du progrès scientifique et technologique sur le continent — même si du chemin reste à faire — sont actuellement du pouvoir de l'école. En outre, la maîtrise de la pensée et du langage des occidentaux est aussi un instrument de pouvoir pour communiquer avec leur monde.

Quels que soient les motifs et les objectifs qui ont présidé à l'instauration de l'école occidentale en Afrique, les Guin-Mina — et avec eux, les populations togolaises dans leur large majorité — auront compris rapidement le pouvoir qu'ils pouvaient en tirer. L'école paraissait la voie royale vers le fonctionnariat qui, encore aujourd'hui, paraît plus reluisant que l'activité agraire et pastorale. Les familles elles-mêmes percevaient cette école comme pouvant garantir l'avenir professionnel et économique de leurs enfants. L'idée que l'école est un tremplin vers un emploi décent fut et continue d'être le principal moteur de son accueil et de l'adhésion à son pouvoir. L'école d'origine occidentale est devenue indispensable dans la sphère socio-économique. Elle est une institution d'utilité à côté de l'éducation domestique.

La perception du savoir domestique et du savoir scolaire est caractérisée par le principe de la complémentarité. Le Guin-Mina a besoin du savoir-être pour se définir et du savoir-pouvoir pour définir le monde global. Voici quelques discours des enquêtés sur cette perception qui s'ancre dans le rapport d'utilité :

L'instruction occidentale à l'école a beaucoup changé nos mentalités, il y a du bien qu'on a pris là-bas et il y a aussi du mauvais. [...] Il faut chercher justement, une complémentarité entre ce qui se fait chez nous à la maison et ce qui se fait à l'école. (I. 9)

Nous ne pouvons donc pas nier aujourd'hui l'empreinte indélébile de l'école sur nous et sur notre monde, au risque de nous mentir volontairement. Mais nous mentir pour quelle raison ? Je me demande. Le savoir domestique et le savoir scolaire sont comme les deux pieds du corps (humain) qui marchent non pas l'un contre l'autre, mais l'un pour l'autre pour assurer l'équilibre de la marche. Tant que les deux pieds sont bien formés, ça marche. (I. 8)

La morale à l'école donne le poids à ce que nous avons reçu à la maison. Le reste c'est la culture. J'ai appris la géographie, l'histoire, le calcul, les sciences naturelles. C'est souvent ce que nous ne connaissons pas à la maison. Ce qui est de l'école, c'est la culture

générale. L'école ouvre sur le monde, sur ce qui est dans le monde. Si cette culture s'ajoute à l'éducation de maison, alors on est plus complet. On dira que cette personne a plus de culture ; il est plus avancé. Quelqu'un peut avoir l'éducation de maison, mais si celle de l'école lui manque, on voit souvent que son degré de réflexion n'est pas le même. La morale correspond à l'éducation domestique tandis que la culture générale à celle de l'école. [...]. L'école est utile et elle le sera davantage, si elle se tourne beaucoup plus vers ce qui nous entoure. (I. 3)

Pour ce qui concerne la relation entre l'éducation domestique *guin mina* et l'instruction scolaire, d'expérience, les injonctions domestiques rejoignent l'éducation scolaire. Il y a certes des choses qu'on nous dit en éducation domestique qu'on ne retrouve pas en science ; mais la grande partie de l'éducation domestique est corroborée par la science. Donc, on note une complémentarité et non une dichotomie. Prenons l'exemple de la bouillie chaude que les mamans conseillent aux enfants de mettre dans l'eau froide pour la rafraîchir. En science, cet équilibre entre le chaud et le froid, est le deuxième principe de la thermodynamique repris en 1850 par Clausius. De même, qu'il y ait une vie après la mort, les ancêtres le savaient. Le fait que l'âme soit immortelle, ils le savaient également. Mais, ils n'avaient peut-être pas des explications discursives. Comme dit Aristote ce que les us et coutumes ont toujours fait, la philosophie peut se baser là-dessus pour aller à la science. (I. 27)

L'éducation à la maison est toujours différente de l'école. Mais, il appartient à l'enfant de bien retenir les deux. On trouve dans les deux quelques aspects de la vie morale. L'école puise dans la morale de la maison. Le respect de l'adulte par exemple, c'est depuis la maison. Si tu as appris à respecter tout adulte à la maison, tu ne peux que respecter et obéir au maître qui t'enseigne. Comment saluer un adulte, comment parler aux autres. La morale de l'école n'est pas nécessairement loin de celle de la maison. Mais les deux ne se situent pas sur le même plan. Il y a des choses qu'on ne peut apprendre qu'à la maison. D'autres aussi, on ne peut les apprendre qu'à l'école. Les deux peuvent se compléter, mais ça dépend de celui qui apprend. (I. 37)

« Aujourd'hui, les filles et les garçons doivent aller à l'école et c'est tant mieux. L'école doit leur permettre d'évoluer dans la société. Avec l'école ils préparent leur avenir. » (I. 34)

Nous leur disons qu'ici, ils apprennent à vivre. Mais, que c'est l'école qui fera d'eux quelque chose demain qu'on soit fille ou garçon. Nous ne pouvons pas permettre que nos enfants ne soient pas scolarisés. Donc, nos enfants doivent aller à l'école et s'instruire pour ne pas être comme nous. C'est notre responsabilité. Nous sommes le passé et eux l'avenir. Avec le savoir de l'école, ils peuvent chercher du travail et trouver. (I. 26)

Ce lien a été toujours clair pour nous. Les deux se complètent. Nous avons besoin des deux. Et cela se voit dans le quotidien. Aujourd'hui, personne ne peut prétendre se passer de l'école, sauf si on veut créer un autre monde. Le minimum est important. Nous encourageons nos jeunes pour y aller. Certaines générations peuvent être sacrifiées. Mais, ainsi va la vie. Toute nouveauté fait des victimes. Aujourd'hui, je ne connais rien en informatique; mais mes petits-enfants sont dedans à longueur de journée. Dès fois, il faut que je leur fasse appel pour me montrer certaines fonctionnalités toutes simples sur mon téléphone portable. Hier, c'est moi qui rédigeais des courriers de mon père. Ainsi de suite, ce sera comme cela. Tout le travail est de permettre à l'école de nous aider à nous développer. Mais, comment vivre en société, c'est le travail primordial de l'éducation domestique. Je ne trouve pas un autre moyen. (I. 13)

Sur le rapport entre de l'éducation de la maison et l'école, il faut dire l'éducation domestique peut apporter beaucoup de bien à l'éducation scolaire. Pourquoi? Parce que les bases sont déjà posées par les parents à la maison : la docilité, la rigueur, l'attention, être éveillé, rester sage, écouter, le travail à la maison, le respect du supérieur, pas de paresse etc. Comme on dit chez nous, tous les ingrédients sont là. Il reste à préparer la sauce. Le savoir scolaire vient donc se greffer sur le domestique. Il faut identifier ce qui relève de la maison et ce qui relève de l'école. Mais la complémentarité des deux est importante. Et puis, quand certains parents se plaignent de leurs enfants, ils disent : "cet enfant ne travaille pas à l'école, qu'est-ce qu'il va devenir demain" ? (I. 29)

Comme j'ai dit tantôt, les deux se complètent. Nos grands-parents ont compris très vite que les deux sont nécessaires, mais que chacune a son rôle spécifique. Le rôle de l'éducation domestique, c'est ce que je viens de dire. Maintenant, pour ce qui est de l'école, elle prépare l'avenir pour les enfants. Le monde dans lequel nous sommes maintenant, on ne peut pas prétendre se passer de l'école. Ce n'est pas possible du tout. Nous-mêmes, nous étions allés à l'école, et nous en tirons les fruits aujourd'hui. Sans l'école, j'ai pu beau avoir une bonne éducation à la maison avec mes parents. Cependant, je gagne ma vie aujourd'hui, grâce à l'école que j'ai pu fréquenter. Le savoir de la maison t'apprend comment tu dois te comporter en société, ce que tu dois faire, comment vivre avec les autres. On n'insulte pas un aîné, on ne manque pas de respect pour les gens, il faut mesurer sa parole, surtout quand on doit parler en public et surtout lorsqu'il y a un ancien. Il faut savoir bien se tenir, avoir de bons gestes, bref avoir de bonnes attitudes tout temps. C'est plus pratique. Le savoir scolaire doit te permettre d'avoir l'esprit plus ouvert sur le monde, d'être plus à l'aise dans la réflexion, de combler ce que le savoir domestique ne peut pas donner. Dès fois, on rencontre souvent cette remarque : « Pourquoi tu parles comme cela comme celui qui n'est pas allé à l'école ? » Par cette expression, on veut dire que celui qui est allé à l'école doit montrer un visage différent. Il est un homme équilibré et réfléchi. Cela ne veut pas dire que nos grands-parents qui ne sont pas allés à l'école n'étaient pas équilibrés ni réfléchis. Non, c'est que chaque époque avec sa réalité. Ils ont vécu leur époque avec les outils qu'ils avaient et cela leur allait bien. Ils ont réalisé beaucoup de choses, même avec leur simple intuition, ils s'en sont bien sortis. Ils ont réussi à donner sens à ce qu'ils ne pouvaient pas expliquer scientifiquement, mais cela leur suffisait pour mener une vie cohérente avec les valeurs qu'ils portaient. Maintenant, si aujourd'hui, il y a la possibilité d'expliquer ces choses par d'autres outils, c'est tant mieux. Nous n'allons pas les blâmer ; mais nous n'allons pas être contre non plus. Il faut toujours trouver le juste équilibre entre le savoir qu'apporte l'école et le savoir qui vient du terroir. Chez nous, on dit que les hommes murs ne s'asseyent pas sans que rien ne sorte. Cela veut dire que si on met les deux ensembles, il y aura toujours quelque chose de bon qui en sortira. C'est comme cela qu'il faut voir les choses et donner à chacun sa place en toute vérité. (I. 4)

Au regard de ces observations, la complémentarité du savoir domestique et du savoir scolaire oblige à se recentrer sur l'objet et la principale finalité de l'un et de l'autre.

L'objet est l'humain et la finalité est d'apprendre. Dès lors, l'universalité de l'éducation est donc corrélée à celle de la nature humaine. Elle induit la capacité originaire d'apprendre à savoir. Suivant les termes d'O. Reboul (2016 : 23) : « Il y a bien une nature humaine universelle, qui consiste précisément en la possibilité d'apprendre ». En d'autres termes, tous les modèles éducatifs, même en s'exportant à la faveur des contingences historiques, sont particuliers et seuls l'objet (l'humain) et la finalité (apprendre) sont

universels. Pour l'éducation domestique, il est nécessaire de le rappeler, c'est apprendre à être par l'acquisition d'un ensemble d'outils, de valeurs, d'idées et de techniques. L'enfant comble, peu à peu, depuis le sein maternel, son univers des possibles. Il devient humain parce qu'il est éduqué. Ainsi résume **I. 10** :

Nous, nous disons que l'enfant qui n'est pas éduqué, celui que nous appelons encore *dzimakpla* (né sans être éduqué), est *gbemelã* (animal de brousse). Nous ne disons pas qu'il n'est pas quelque chose. Il est quelque chose. Mais ce qu'il est, n'est pas ce qu'il doit être. *Gbemelã*, c'est un mot que vous entendrez souvent quand on veut insulter ou pour dire une parole blessante à l'endroit de quelqu'un. Parfois même, on le dit sans vraiment le penser. Par exemple, un parent peut le dire à son enfant. Mais, il ne le pense pas forcément. C'est juste pour le réprimander pour un comportement. Mais au fond, cela dit tout de la question posée. Cela veut dire que quand on n'est pas éduqué, on n'a pas de vie sociale (*amedomenɔɔ*). Les comportements sociaux sont à déplorer. Car, c'est la vie sociale (*amedomenɔɔ*) qui fait homme. C'est donc clair, la naissance est importante ; nous lui accordons beaucoup d'attention ; mais elle seule ne suffit pas. Il faut de l'éducation qui commence d'ailleurs dans le sein de la mère.

Autrement, la naissance d'un enfant, certes, est un moment important, mais elle n'est pas le tout de l'homme. Il faut encore que le nouveau-né soit éduqué, rendu différent de l'animal de brousse (*Gbemelã*). Comme le rappelle un proverbe bambara : « On ne naît pas tout fait ».

En effet, en naissant, l'enfant est marqué par « la prématurité initiale » selon les termes de D. Le Breton (2021 : 287). Il a un caractère inachevé qui induit la responsabilité des membres de son groupe social. Ceux-ci sont les garants de sa maturité humaine (*amenyinyi*) et sociale (*amedomenɔɔ*). C'est cette double maturité humaine et sociale que les Guin-Mina désignent, d'une part par *amenyinyi* (être humain) et *amedomenɔɔ* (la socialité), d'autre part : par exemple, la manière de saluer un aîné, de se tenir devant lui, de lui parler, de manger, de s'asseoir d'une fille ou d'une femme, de comprendre les phénomènes de la nature, la gestuelle, le rapport à la sexualité, la masculinité, la féminité. Tous les comportements liés à la gestion du corps et sa sensibilité décrits dans le chapitre 4, du langage verbal dans le chapitre 5 et de l'imaginaire social et religieux dans le chapitre 6, forment un ensemble de significations sociales qui définissent l'humanité et la socialité.

Dans tous les cas, il s'agit de permettre à l'enfant d'apprendre. Apprendre, est le terme unificateur des différentes formes éducatives. L'éducation et l'enseignement scolaire font parties intégrantes du processus d'apprentissage de l'enfant pour réaliser au mieux son humanité et développer toutes ses potentialités. De cette façon, il apprend à s'épanouir à tous les niveaux de la vie sociale et politique. En dépit des diverses formes qu'ils peuvent revêtir, ici et là, hier et aujourd'hui, l'éducation et l'enseignement scolaire ont la même



finalité : apprendre à l'enfant à faire corps avec son univers, en tant que réalité socio-historique, dans laquelle il vit, en étant non seulement capable d'y jouer le rôle qui lui est dévolu, mais aussi, celui qu'il choisira dans le monde global.

### Penser la mixité entre identité, mondialisation et interculturalité

Comment penser l'identité avec la mondialisation ? Du point de vue historique, l'identité africaine est aujourd'hui mixte. Du point de vue philosophique et politique, elle ne peut plus être détachée du contexte de la mondialité. Ainsi, en tant que processus historique, la mondialisation conserve des fondements anthropologiques et philosophiques pour penser l'homme dans l'espace et dans le temps. Elle ne se limite pas au seul cadre économique et capitaliste que lui fixerait une assertion primaire, en raison de l'extension du capitalisme occidental au tiers-monde. Même si le capitalisme occidental a joué un rôle non négligeable dans la conceptualisation du terme dans les années 1960-1980, la mondialisation est un processus plus originaire, d'extension géographique, politique, socio-économique et culturel qui englobe tout l'Homme. Il convient juste de regarder à quelle vitesse le *corona virus*, de 2019 à 2021, s'est étendu au monde entier, montrant réellement que toute l'humanité est devenue un village planétaire. Parti de Wuhan en Chine, le virus atteint tous les continents en l'espace de quelques mois. En outre, l'extension technique et technologique grâce aux nouveaux outils de communications des réseaux sociaux apportent une rapidité d'information. En s'étendant, par le processus de la mondialisation, le monde devient petit et proche. Ainsi, il convient de définir la mondialisation comme un phénomène historique d'extension de l'espace géographique, politique, économique, culturel et intellectuel. Dans tous les cas, c'est l'espace dans toutes ces composantes qui subit l'extension au fil du temps. L'Afrique de demain ne pourra pas être celle d'aujourd'hui, comme celle d'hier n'est pas celle d'aujourd'hui. Il y a là, un aveu de fatalité d'une mutation continuelle dans le phénomène de la mondialisation qui peut générer des vulnérabilités sociales et culturelles. Cependant, il s'y trouve « le pied de la liberté » — pour reprendre l'expression de J. Ki-Zerbo (2013 : 16) — pour définir un corps de principes philosophiques et sociales autour des valeurs éducatives fondamentales. Dans ce sens, la mondialisation, en tant que phénomène anthropologique et philosophique est soumise comme tout phénomène humain, aux conditions de l'espace et du temps. Comme tel, elle est une possibilité d'avenir. Cette possibilité inclue aussi bien l'occident que l'Afrique.

Dès lors, le paradigme de la mixité se comprend comme le pont de liaison qui assure la rencontre entre l'Occident et l'Afrique. Entre deux histoires et deux cultures du savoir, créer et maintenir ce pont est un acte éthique, une façon de penser et de percevoir le monde à partir d'un rapport culturel dialoguant. C'est ce dialogue culturel à l'intérieur de la mondialisation, qu'il convient d'appeler l'interculturalité. Il s'agit de prendre en compte l'historicité des cultures pour trouver les moyens critiques de valoriser et d'amender leur sens social et symbolique, en vue de fonder une culture universelle ou les lieux communs fondés sur la nature humaine.

Pour ce faire, il est important de ne pas dissocier l'éducation et la culture, comme la manifestation du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-vivre d'un groupe ; bref, sa manière propre de sentir le monde et de l'exprimer, y compris par son organisation sociale et par ses diverses formes de représentation. Dans cette acception, le groupe social est non seulement l'origine de la culture, mais encore, sa raison d'être. La culture est donc l'espace partagé au travers des significations sociales communes. Autant, il n'y a de culture que si elle est identifiable à un groupe. Autant, celui-ci ne peut dialoguer que s'il y a ouverture. L'identification d'un groupe social à sa culture ne signifie pas l'absence d'échanges ou de rencontre. Sans échange et sans rencontre, les possibilités s'étiolent et le présent se meurt dans le passé qui devient infécond, faute de faire naître l'avenir.

La mondialisation à l'intérieur de laquelle, se joue le jeu interculturel, peut permettre cet espace partagé, d'ouverture dialoguante entre des sujets culturellement différents dans leurs perceptions et impressions. Dès lors, les pratiques culturelles particulières seront appréhendées sous le mode morphologique et non typologique. Au lieu de constituer un obstacle pour la rencontre, elles doivent permettre de la valoriser. Le paradigme de la mixité doit donc permettre de penser la mondialisation comme relation, en favorisant l'ouverture à autrui, tout en permettant d'amender dans tous les groupes humains, l'image de l'autre. Voilà pourquoi la mixité, sur la base de ce principe de relation, est aussi un cadre pédagogique pour l'éducation à l'interculturalité. Celle-ci est une mise en pratique de l'intelligence humaine à appréhender les diversités et les différences, en tant que ressources essentielles, servant à construire des relations justes et équitables dans le système mondial. Dès lors, peut émerger une compréhension respectueuse des divers visages culturels du monde qui induit une réelle démocratie culturelle par l'éducation. La mixité est, de ce point de vue, le pont qui relie l'identité et l'altérité, l'enracinement culturel et l'ouverture, l'être et le pouvoir.

## 2. Principes de pédagogie générale de la mixité

### L'étude du milieu

La pédagogie de la mixité suppose la dissolution de l'opposition schématique entre les formes de savoir. Partant de ce principe, la pédagogie peut s'investir à rechercher des modèles qui auront de l'emprise sur le milieu naturel. Une telle étude peut partir d'une perspective ethnopédagogique, c'est-à-dire « une réflexion méthodique et de type normatif sur l'éducation à partir des données culturelles locales » (P. Erny 2001 : 279). Il s'agit de prendre en compte des données sur les savoirs, les institutions, les langues et les acteurs locaux que sont les chefs coutumiers, prêtres, guérisseurs, tradipraticiens, artisans, paysans, anciens. Ceux-ci détiennent des savoirs dans les domaines vitaux : santé, nutrition, alimentation, environnement, religion. Or, ces savoirs disparaissent, faute d'un effort collectif d'accumulation.

À ce sujet, les propos de **I. 3**, mettent l'accent sur cette incohérence :

On les a beaucoup ignorés et considérés comme mauvais. Moi, je prends l'exemple de nos guérisseurs qui pratiquent de la pharmacopée traditionnelle. Les savoirs médicaux se perdent parce que leurs rôles sont devenus secondaires dans nos milieux. Alors qu'avant même que la médecine moderne n'arrive chez nous, soigner à partir des plantes et des herbes médicinales leurs était très précieux. Je me souviens, chez nous à Agbodrafo, dans les années 40-50, il y avait un homme appelé *Voduv* que tout le monde surnomme le pédiatre d'Agbodrafo. Il n'avait pas fait la médecine conventionnelle. Mais, si ton enfant est malade, c'est la première référence pour tous les parents. Même si c'est dans la nuit profonde, il va chercher de l'herbe dans la brousse pour guérir l'enfant. Il avait une grande connaissance des plantes et des herbes médicinales. Mais il est décédé sans avoir eu le temps de transmettre sa connaissance. Ses propres enfants étaient encore trop jeunes quand il mourait. Pire, on n'écrit pas tout cela. Même si on écrit, est-ce qu'on les connaît ces plantes ? On se contente aujourd'hui des médicaments chimiques fabriqués par les blancs. Moi par exemple, j'ai la maladie de la prostate depuis plus de 15 ans. Mais j'utilise une herbe qui s'appelle pervenche de Madagascar. Celui qui m'a appris cette plante, c'est un monsieur qui souffrait lui-même, on a voulu l'opérer ; un de ses parents lui a dit de ne pas aller se faire opérer. Il lui a cherché l'herbe et il fut guéri. Il y a beaucoup d'exemples comme cela. Les anciens ont des connaissances que vous ne pouvez pas soupçonner. Malheureusement, elles se perdent.

Pour cet interlocuteur, on ne peut pas faire comme si ces savoirs et leurs acteurs n'existent pas. Leur ignorance est un préjudice et une carence qui continuent de se creuser. Heureusement, depuis quelques années, des initiatives sont prises pour créer des ponts entre les pratiques des médecines conventionnelle et ancestrale, deux pratiques et deux visions qui cohabitent et parfois collaborent. Ces initiatives peuvent être, à terme, prometteuses si les pouvoirs publics s'en donnent les moyens. Au Togo, la prise de

conscience date depuis 1991, mais les actes concrets sont plus récents. Par exemple, il est inscrit dans le code de la santé publique des dispositions, réglementant l'exercice de la pratique de la médecine traditionnelle, afin d'éviter les risques d'abus et de déviances. De plus, au sein du ministère de la Santé, il existe une division en charge de la pharmacopée et de la médecine traditionnelle. Cette division ministérielle a établi des autorités relais dans toutes les préfectures du pays.

On peut aussi noter des organisations à l'échelle régionale. Du 12 au 13 décembre 2022, le Togo accueillait dans sa capitale le 14<sup>ème</sup> congrès scientifique annuel de la médecine traditionnelle et conventionnelle. Ce congrès était sous l'égide de l'Organisation Ouest Africaine de la Santé (O.O.A.S.). Il était articulé autour du thème : « Le rôle de la formation et de la recherche dans le développement de la médecine traditionnelle ». L'objectif est de nouer un dialogue autour des enseignements fondamentaux de la médecine traditionnelle à introduire dans les écoles de santé. Le discours d'ouverture du Pr. Moustafa Mijiyawa, ministre togolais de la Santé, témoigne de la prise de conscience du manque à gagner dans cette collaboration. Pour lui : « Depuis plus de vingt ans, la communauté se penche sur son devenir et sa contribution au développement de la santé. Ce congrès vise à faire aboutir une réelle collaboration entre les deux médecines ». De plus, selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), en 2022, plus de quarante pays africains ont élaboré des politiques nationales relatives à la pratique de la médecine traditionnelle. Trente-neuf pays ont adopté des cadres réglementaires et vingt-neuf, des codes déontologiques.

Il convient d'ajouter à toutes ces initiatives, l'intérêt particulier que la médecine ancestrale à base des plantes aura suscité chez les populations africaines pendant la pandémie de la covid 19. Le président malgache Andry Rajoelina, dès octobre 2020, présente à ses pairs africains un remède spécial, à base du principe actif de plantes médicinales malgaches, l'artémisia et le ravintsara pour lutter contre le coronavirus. Partout en Afrique, la vertu des plantes médicinales, longtemps négligées, est remise au goût du jour. Sur les réseaux sociaux, plusieurs remèdes à base des plantes circulaient. Cette mobilisation autour des remèdes ancestraux est aussi pressentie comme une crise de confiance en la gestion du virus par la médecine conventionnelle. Cette crise aura été perçue comme une aubaine pour la médecine ancestrale. Dans tous les cas, la prise de conscience, même lente, semble bien réelle depuis deux décennies.

Cependant, observe **I. 3** :

Il faut aussi dire que nous avons deux défauts qui nous ont retardé ou nous retardent. L'un de nos défauts est que quand quelqu'un connaît, il ne veut pas le montrer aux autres. Moi-même, j'étais en poste dans un village. Un monsieur connaissait une herbe très efficace qui guérit de la morsure du serpent. Lorsqu'il y a un cas de morsure de serpent, l'infirmier du village lui fait toujours appel, car lui il n'avait pas de produit pour cela. J'ai supplié ce monsieur pendant tout le temps que j'ai fait là-bas (plusieurs années) pour me l'apprendre. Je suis même arrivé à payer la scolarité de ses enfants espérant qu'il en tiendrait compte. Il remettait toujours à demain jusqu'à mon départ. Je ne sais même pas s'il a pu montrer ça à ses propres enfants avant de mourir. En médecine traditionnelle, il y a des choses simples qui guérissent pour lesquelles on n'a pas besoin des produits chimiques. Mais comment assurons-nous leur transmission ? Notre second problème, ce sont les missionnaires blancs qui étaient chez nous. Ils ont trompé nos parents en faisant croire que tout est grigri et démoniaque. Tout ce qu'ils ne savent pas et ne comprennent pas vient du mauvais. Est-ce toujours par ignorance qu'ils font ça ou pour nous détourner de nos savoirs ? En tout cas, au lieu d'approcher les connaisseurs de ces savoirs, ils les ont simplement déclarés contre la foi. C'est dommage.

Ces remarques touchent ainsi au problème de la conservation et de la transmission des savoirs ancestraux. **I. 3** explique ce problème par la dissimulation des détenteurs de ces savoirs et par l'anathème des missionnaires blancs. Outre ces raisons, il convient d'observer le facteur culturel de l'oralité et du poids du savoir. L'oralité, sur le temps long, rend difficile la conservation. Sans conservation, il n'y a pas de transmission, tout comme sans transmission, il n'existe pas de conservation. Comme le remarque **I. 16** :

Il faut être avec le détenteur du savoir pour apprendre. Lorsqu'il t'envoie, par exemple chercher telle herbe ou telle plante ; lorsqu'il l'écrase ou fait un mélange devant l'apprenant, celui-ci voit faire et mémorise. On peut le laisser faire par moment, lui expliquer le rôle des ingrédients. Il peut lui-même poser des questions. Il y a aussi certaines herbes qu'on ne cherche qu'à certains moments de la journée.

Or, avec le temps qu'occupe l'école, il est difficile d'être avec pour apprendre. Quant au poids du savoir, il relève de la prudence des anciens. Comme il a été indiqué dans le chapitre 6, le dépositaire du savoir ne le transmet qu'à celui qu'il juge digne. Il doit éprouver et avoir la confiance de celui à qui il le transmet. En l'absence de cette confiance comme certitude de la continuité, il ne peut transmettre ce savoir quel que soit le lien de filiation. Car, dans certains cas, le savoir fera plus de mal que de bien à celui qui l'exerce ou à autrui. C'est le sens de ce proverbe que **I. 16** rappelle : « On ne met pas un couteau dans la main d'un enfant ». En effet, s'il ne se blesse pas, il peut blesser autrui. Bref, le savoir, en l'occurrence, celui qui touche à la vie et à la mort, ne se transmet pas de façon hasardeuse. Or, il y a une rupture de la confiance depuis que des générations scolarisées se sont éloignées des savoirs médicaux ancestraux. En plus, la rationalisation du parcours de soin par la médecine conventionnelle aura contribué à l'éloignement des savoirs

ancestraux et à la rupture de la confiance des anciens. Face aux savoirs européens, l'efficacité intrinsèque des savoirs endogènes a souvent du mal à être valorisée.

De même, tous les autres pans du savoir qu'ils soient artistiques, techniques, environnementaux, agraires, pastoraux, gnomiques et culturels souffrent de la même reconnaissance. La culture proverbiale, par exemple, doit servir de support pédagogique pour une éthique de la sagesse basée sur la valeur et l'intelligence langagière et imaginaire. L'école peut non seulement s'investir dans la conservation-transmission du savoir existant, mais aussi travailler à le performer. À ce titre, la pédagogie scolaire, par son explication rationnelle et sa capacité de conservation plus élaborée a un rôle important de complémentarité à jouer. C'est exactement la proposition que fait **I. 13** à la suite d'autres interlocuteurs, lorsqu'il affirme que l'école doit permettre aux enfants d'apprendre à partir des choses qui les environnent, c'est-à-dire qui sont intrinsèquement liées à leur milieu :

On ne savait pas par exemple que nous avions le cacao chez nous. Il y a un effort à faire pour que le savoir scolaire se tourne vers le local aussi. Il faut en ce sens promouvoir les connaissances locales et ceux qui les disposent. Si on arrive à nous enseigner en bonne et due forme, l'histoire de la France et de ses bons vins, il n'est pas impossible que nous puissions connaître l'histoire de notre pays et de nos ressources agricoles ou minières, surtout que c'est plus proche de nous. L'effort est dans notre camp. Nous apprenions aussi les fleuves français, et ceux du monde, le Nil et tout ça. Mais où sont les nôtres.

Ces propos rejoignent le sentiment de **I. 3** :

Ce n'est pas ce qui nous a été enseigné, tiré de la colonisation qu'il faut pérenniser. Nous avons aussi un environnement, un espace géographique, une histoire, des choses qui nous entourent. L'école peut les enseigner. Le domaine de l'agriculture nous concerne, car c'est même la grande partie des activités. Mais, quelle place occupe-t-elle dans l'enseignement à l'école ? L'école est utile, mais elle le sera davantage, si elle se tourne beaucoup plus vers ce qui nous entoure. Qu'on sache que dans cette région de notre pays, on fait ceci, et que dans une autre, on fait cela. Nous, sur la Côte, nous ne plantons pas d'igname, alors nous ne pouvons pas le savoir à la maison, mais l'école peut nous montrer comment ça se fait.

Dans l'appropriation du milieu, les cadres linguistiques sont aussi concernés. **I. 4** résume cette perspective en ces propos :

Au Ghana (pays voisin de l'ouest), les enfants apprennent au début de la scolarisation, leur langue maternelle. Mais chez nous, ça ne se fait pas. Le gouvernement avait choisi deux langues *ewe* et *kabyè*. Aujourd'hui, même nous les Guin, nous n'arrivons pas à lire notre langue. C'est aussi le rôle de l'école de faire en sorte que les enfants puissent apprendre à lire dans leur langue. Au moins, le milieu dans lequel tu grandis, il faut maîtriser la langue du milieu. La langue doit être prise en charge.

En effet, la langue est un unificateur des éléments épars du réseau de signification que constitue un groupe social. Comme telle, elle est l'une des pierres angulaires de l'ensemble

de l'édifice culturel qui concerne l'ethnopédagogie. Il est donc important d'insister sur tous ces manques à gagner dans le savoir scolaire pour aller vers cette pédagogie de la mixité. Dans une perspective méthodologique, il convient de partir du connu vers l'inconnu, du familier pour l'étendre au lointain. Toutefois, il conviendra de prendre en compte des réalités liées aux contextes économiques et politiques nationaux et mondiaux qui sont, non seulement des facteurs de ruptures importants, mais aussi des possibilités.

### Interaction entre l'école et la production sociale et économique

L'école occidentale s'est enracinée dans l'histoire africaine depuis son apparition. La scolarisation pour tous est devenue le grand pari éducatif depuis les indépendances des pays africains au sud du Sahara. C'est ce pari qui a motivé les différentes réformes et États généraux de l'éducation organisés dans presque tous les pays indépendants dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. C'est le cas du Togo qui a fait l'objet d'un développement dans le chapitre 8. Cependant, la principale préoccupation que soulève l'école depuis les indépendances, est son extraversion. L'école semble trop tournée vers l'extérieur et moins axée sur les besoins propres des sociétés africaines. Si on lui reconnaît d'avoir formé une élite de qualité et capable d'aider à la construction de leurs États, on observe aussi qu'elle est profondément centrée sur le paradigme occidental. Il y a un paradoxe complexe qui s'exprime dans l'idée que l'école peine à interagir avec les sociétés, tant dans leurs modes de vie que dans leurs pensées. Il y a donc lieu de formuler quelques idées de réflexions pratiques pour mettre en adéquation le système scolaire avec son environnement.

La première idée concerne la temporalité de l'école, c'est-à-dire la concordance entre les cycles de production et les calendriers scolaires. Par exemple, les périodes de vacances scolaires sont calquées sur le paradigme occidental : décembre pour le premier trimestre, avril pour le deuxième trimestre et juillet-août pour le troisième. Or, dans la production africaine, les enfants doivent participer au travail de leurs familles. Sur le plan de l'organisation sociale, leurs activités en compagnie des adultes sont aussi les lieux d'apprentissage effectif où, ils acquièrent l'expérience. Comme le rappelle la maxime populaire « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». L'exigence de l'expérience fait partie intégrante du mode de vie et d'apprentissage. Et elle n'est pas incompatible au système scolaire. Les enfants qui, dès leur jeune âge, participent aux activités familiales (agriculture, élevage, pêche, commerce), se soumettent ainsi à une éducation active, tout en contribuant à la production familiale. À quel moment, l'enfant peut-il continuer à se former à la vie active au sein du système de production familiale, sans être contraint d'abandonner

l'école ? Car, dans certains cas, comme indiqué dans le chapitre 4, le financement de l'école est, lui-même, conditionné par ces activités familiales.

Il est vrai que dans certains milieux urbains, les activités professionnelles des parents s'autonomisent vis-à-vis de la production familiale. Certains parents n'ont plus besoin de leurs enfants pour accroître leur production. C'est le cas des employés administratifs, de la fonction publique ou encore des entreprises privées tournées vers le service. Cependant, les populations en Afrique demeurent majoritairement rurales. En dépit de l'émergence de ces nouvelles formes d'activités professionnelles et économiques induites par le savoir-pouvoir, l'activité principale demeure agraire et pastorale. C'est le cas du Togo. Le pays jouit d'un climat tropical avec deux zones climatiques. Une zone subtropicale est située au sud. Elle connaît deux saisons pluvieuses de mars à juillet et de septembre à novembre et deux saisons sèches. La seconde zone est du type soudano-guinéen. Elle est située au centre et dans les régions montagneuses de l'ouest. Elle a une seule saison pluvieuse d'avril à juillet. La température s'établit entre 24 et 33 degrés et la pluviométrie entre 800 mm et 2200 mm, offrant un environnement très favorable à l'agriculture. Le potentiel agricole est réparti en différentes zones agroécologiques. La moitié des sols est ferrugineuse et le reste est constitué de sols ferralitiques et hydromorphes. Avec une superficie totale de sols cultivables autour de 3,6 millions d'hectares, plus de 60% sont encore non exploités. Les outils de travail sont traditionnels. Les paysans utilisent la houe, la daba et le coupe-coupe. Seul 1% environ des terres est mécanisé avec 4% de producteurs qui emploient des outils mécaniques comme le tracteur, la charrue ou le motoculteur. Or, 70% de la population vivent de l'activité agricole, d'où l'importance de la main d'œuvre familiale, majoritairement jeune qui déploie de l'énergie humaine dans une agriculture à la traîne de la mécanisation.

Au regard de ce bref aperçu, il se pose la question de savoir si le découpage du calendrier scolaire en vigueur au Togo est favorable à cette main d'œuvre familiale. En effet, la rentrée académique commence entre septembre et octobre (en pleine saison de pluie pour une partie de la population) et se termine généralement fin juin- mi-juillet (vers la fin de la grande saison des pluies). Les élèves sont à l'école de lundi à vendredi matin et après-midi. Sans tenir compte des établissements qui font des journées continues, les cours de la matinée commencent pour le secondaire à 6h 30 et se terminent à 12h. Ils reprennent après le déjeuner à 14h et prennent fin à 17h<sup>161</sup>. Dans le cycle primaire, les cours

---

<sup>161</sup> À 17 h, la nuit commence déjà à tomber.



commencent 30 minutes plus tard à 7h le matin et finissent 30 minutes plus tôt à 11h30. L'après-midi, les élèves du primaire reviennent à 14h30 pour finir à 17h. Les samedis, certains établissements programment des séances supplémentaires de cours à l'endroit des élèves qui passent des examens officiels de fin de cycles. Il faut ajouter à ces journées, généralement denses, les devoirs de maison et les groupes de travaux entre élèves. Le calendrier scolaire donne peu de répit. Il y a deux petites vacances scolaires de deux semaines généralement calquées sur les périodes de fêtes chrétiennes : Noël (après le 20 décembre au début janvier) et Pâques (variable entre mars et avril). Les grandes vacances correspondent exactement à la période estivale en occident.

Il existe donc un décalage entre les besoins de productivité et l'organisation du calendrier scolaire. D'autant que l'agriculture n'est pas mécanisée et que la main d'œuvre familiale demeure fortement indispensable. Or, l'organisation du calendrier scolaire ressemble manifestement à une copie collée de celle de l'occident, en l'occurrence de la France, laquelle n'est pas contrainte par les mêmes conditions de production, ni les mêmes besoins sociétaux. En attendant, peut-être, une mécanisation à la hauteur du pourcentage des terres exploitées, il est nécessaire de repenser le découpage du calendrier scolaire pour qu'il prenne en compte les modes de vie et de production. Ce faisant, le système scolaire peut atteindre une interaction effective avec la société. Les enfants peuvent alors continuer à apprendre aux côtés des adultes pendant les périodes de semis et de récoltes et être à l'école pendant l'intersaison.

La deuxième idée de réflexion pratique est relative à l'organisation des trois cycles de la formation scolaire. Cette organisation est-elle opérationnelle ? Chaque cycle est-il autonome ? Quel est l'objectif principal de chacun d'eux ? Ces interrogations permettent de relever deux constats : D'abord, chaque cycle est ordonné de telle sorte à préparer le cycle suivant. Ensuite, ce système induit nécessairement un long parcours scolaire pour compter obtenir une compétence. La conséquence de ce système réside dans l'impossibilité de s'arrêter en chemin sans être perdant. L'élève qui abandonne l'école au bout de deux cycles, soit après treize années de formation, ne dispose d'aucune compétence spécifique. Le système pourrait s'organiser autour du principe d'autonomisation des cycles, orientés respectivement vers les trois principaux secteurs de production. Le premier cycle qui couvre les six années de l'école primaire, peut être organisé autour des savoirs du secteur primaire : l'agriculture, la pêche, l'élevage, l'artisanat. Des notions d'histoire et de géographie de l'environnement immédiat y seront associées. Les cours de lecture, d'arithmétique et d'écriture seront maintenus. Les savoirs locaux et les langues

autochtones pourraient faire le pont entre le savoir domestique et le savoir scolaire. L'objectif de cette programmation sera de donner à l'enfant de rester connecté à son milieu de vie, en ciblant des compétences spécifiques. Aussi, l'enfant qui n'aura pas la possibilité d'aller au-delà de ce cycle, peut être en mesure de développer des compétences primaires, au lieu de se perdre dans les généralités que P. Bourdieu qualifie d'« enseignement bourgeois », c'est-à-dire celui qui ne tient pas compte des besoins réels du moment. Le deuxième cycle qui couvre les sept années du collège et du lycée, sera calqué sur le secteur secondaire. Les élèves pourraient apprendre des techniques de transformation des produits du secteur primaire, grâce aux disciplines comme la physique-chimie et la technologie. De cette façon, les apprenants de ce cycle seront initiés à l'entrepreneuriat. Les savoirs historiques et géographiques seront élargis aux espaces régionaux et internationaux. Enfin, l'enseignement universitaire portera beaucoup plus sur le secteur tertiaire. Tous les savoirs dont les populations ont besoin pour répondre aux défis conceptuels et d'ingénierie mondiaux.

L'autonomisation relative des cycles pourrait répondre à deux défis pédagogiques et méthodologiques spécifiques au système scolaire national. D'une part, il s'agit de partir du particulier pour aller vers le général, partir de l'étude du milieu pour s'externaliser. La popularisation du secteur primaire et la démocratisation du secteur secondaire constituent deux atouts que l'école peut permettre, en s'appuyant sur les savoirs locaux pour les perfectionner. D'autre part, il convient de professionnaliser le système scolaire pour l'adapter aux besoins réels des populations et des États. Ce système a été déjà expérimenté pendant la période coloniale. Voici un rapport de l'administration française portant sur l'organisation générale de l'enseignement scolaire, présentée au Conseil de la Société des Nations (SDN) en 1936 :

Diverses modifications à l'organisation de l'enseignement officiel sont à l'étude et vont intervenir incessamment : 1. La limite d'âge sera reculée de 1 an afin de permettre de conserver à l'école des élèves à un âge où ils sont le plus aptes à bénéficier de l'enseignement et surtout à profiter de l'initiation aux travaux pratiques. 2. 3 écoles nouvelles vont être ouvertes dans des villages importants : 2 dans le Cercle du Sud et 1 dans celui du Nord. 3. Enfin le cycle des études de l'enseignement élémentaire sera complété par le rétablissement du cours supérieur dont le but est de préciser et de développer les connaissances acquises dans les écoles régionales : 2 cours supérieurs seront ainsi ouverts à Lomé et à Atakpamé. Écoles : Les effectifs sont toujours en augmentation sur ceux de l'année précédente, 4.175 élèves (filles et garçons) en 1936 contre 3.660 en 1935. L'école professionnelle de Sokodé a continué à fonctionner dans les conditions prévues à l'arrêté du 27 octobre 1933, sous la direction des Travaux publics. 7 élèves en sont sortis en 1936, 4 ajusteurs-forgerons et 3 menuisiers. [...] Cours complémentaire : Par arrêté du Commissaire de la République du 26 octobre 1935 et décision n° 1.357 de même date du Lieutenant-Gouverneur du Dahomey, le Cours

complémentaire de Lomé a été rattaché à l'école primaire supérieure Victor-Ballot à Porto-Novo, où les élèves de la section Togo suivent les mêmes cours que leurs camarades du Dahomey. [...] *Enseignement pratique* : L'année 1936 a été une année de réalisation pour l'enseignement pratique dans les écoles du Territoire, aussi bien celles des centres urbains que les écoles rurales. Sans négliger l'enseignement général, les écoles ont tenu, selon les prescriptions mêmes de l'arrêté du 18 janvier 1935, à donner aux enfants un enseignement pratique conforme au milieu dans lequel ils vivent. Cet enseignement a pour but notamment de diffuser dans la masse les principes élémentaires d'hygiène et de l'initier à l'exécution de certains travaux pratiques [...]. Toutes les écoles sont pourvues de terrains de culture et beaucoup de jardins potagers. Les travaux agricoles effectués par les élèves ont eu pour objet les cultures vivrières locales (maïs, manioc, igname, riz, haricots, mil, arachides) ; les cultures maraîchères européennes (choux, carottes, pommes de terre, etc.) ; et les cultures d'exportation (arachides, coton, café, etc.). Les écoles ont été aidées dans leur tâche par les sociétés de prévoyance et le Service de l'Agriculture. Dans beaucoup d'écoles ont été constitués de véritables vergers : orangers, papayers, avocatiers. Des pépinières de bougainvilliers, d'ibiscus, de crotons, de lauriers, de rosiers ont été constituées. Par ailleurs, les élèves sont initiés à l'élevage des porcs, des moutons, des chèvres, des volailles et se familiarisent avec les outils les plus usuels. *Enseignement féminin* : 2 écoles ménagères fonctionnent au Territoire : une à Lomé, l'autre à Anécho. Les fillettes y reçoivent un enseignement général et un enseignement ménager pratique. (*Archives de la Société des Nations, cote R4112-6A-1672-30487*)

Enfin, la troisième idée de réflexion concerne la formation professionnelle. En effet, pendant la période coloniale, les écoles professionnelles ont permis de former un nombre important de jeunes aux métiers de la forge, de la serrurerie, de la menuiserie et de la maçonnerie. À Lomé, l'école professionnelle fondée en 1903, sous la colonisation allemande, formait aussi bien des élèves sortant du cycle primaire que des jeunes non scolarisés ayant entre 16 et 25 ans. Au cours de leur formation qui dure entre trois et quatre ans, ils recevaient une rémunération. Deux ans plus tard, en 1905, une école professionnelle catholique a aussi vu le jour à Lomé pour former des jeunes cadres ouvriers en menuiserie, en sculpture, en imprimerie, en peinture, en cordonnerie. L'objectif des missionnaires était de créer une société chrétienne solide grâce à une classe moyenne composée d'employés et d'artisans. Ces écoles ont eu d'importants impacts dans la professionnalisation de ces métiers de base. Sous l'administration française, d'autres écoles professionnelles ont été fondées. Parmi celles-ci, figure l'école professionnelle de Sokodé dans la région centrale, créée le 21 septembre 1922, pour accueillir des jeunes gens de conditions physiques robustes. Ils étaient formés en quatre ans aux métiers de la maçonnerie, de filage-tissage, de la menuiserie, de la fonderie et de la forge. Un enseignement général leur était également dispensé en français, en arithmétique, en dessin pour allier la théorie et la pratique. On peut citer également l'école d'agriculture de Tové dans la région des Plateaux pour former des moniteurs agricoles. Cette école allie les travaux pratiques aux cours élémentaires de la botanique, de la biologie végétale, de la

topographie, d'arpentage, de la parasitologie agricole, de la préparation des principaux produits agricoles.

À toutes ces écoles, s'ajoute l'école des ouvriers du chemin de fer, créée le 19 avril 1923, pour former des ouvriers qualifiés dans les services techniques : ajusteurs, charpentiers et forgerons. De même, par arrêté du 28 avril 1926, fut créée la section professionnelle de l'école régionale d'élite de Lomé. Celle-ci recrutait dix élèves par école régionale de Lomé, d'Aného, de Kpalimé et d'Atakpamé. Elle les formait en deux ans dans les métiers de la forge, de la menuiserie, de la charpenterie, et de la maçonnerie. Ces élèves étaient rémunérés et bénéficiaient de soins médicaux gratuits.

Ce type d'organisation de la période coloniale, même s'il est conçu pour répondre aux besoins coloniaux, a l'avantage de lier la théorie et la pratique. Il peut encore servir d'exemple dans la professionnalisation massive du système scolaire pour l'adapter aux besoins actuels du pays et des populations dans les différents secteurs d'activités, y compris ceux de l'innovation technologique.

### **3. La place de la langue guin**

La controverse linguistique pendant la période coloniale allemande entre les missionnaires catholiques et protestants

Quelle place la langue guin ou le *gɛgbe*, en tant que langue ethnique peut-elle occuper dans le système scolaire togolais ? La question de la langue d'enseignement à l'école s'était déjà posée à l'époque coloniale allemande dans la partie sud du pays. Quelle langue entre l'ewe et le *gɛgbe* devrait-on introduire dans l'enseignement ? Les missionnaires catholiques et leurs homologues protestants avaient une divergence de vue fondamentale. Les premiers étaient en faveur du *gɛgbe* tandis que les derniers optaient pour l'ewe ou *ɲlɔ̃*. Le rappel de cette controverse qui, dès 1902, a fait l'objet d'un article de I. J. Burg, permet de contextualiser et d'actualiser le débat sur le choix linguistique dans l'enseignement national au Togo.

En effet, les arguments des deux camps opposés sont de quelques ordres principaux qui se résument ainsi :

#### **Ordre utilitaire**

Les protestants ont débuté leur évangélisation à Kéta dans la région de la Volta au Ghana auprès des locuteurs *ɲlɔ̃-ewe*. Les catholiques ont, quant à eux commencé à Aného

en pays guin-mina et à Grand Popo au Bénin. Tous avaient édité des textes dans les langues respectives de leur terre de mission. Les protestants avançaient l'argument selon lequel, il existait déjà une importante documentation en langue anɔlɔ-ewe. Les catholiques estimaient l'antériorité de l'édition en langue guin du catéchisme *Doctrina Christiana* composé par les pères capucins en 1658 en Espagnol et en langue *arda* que les Guin comparaient à leur langue.

### **Ordre dit de pureté linguistique**

Les partisans de l'anɔlɔ-ewe estimaient que cette langue offre plus de clarté et plus d'homogénéité par son vocabulaire. Ils reprochaient au *gɛgbe* d'avoir beaucoup emprunté des langues yoruba du Bénin et du Nigéria, gɔ de la Gold Coast, lieu d'origine des Guin. Cette spécificité, argumentent les protestants, fait du *gɛgbe* une langue corrompue et donc confuse. Les catholiques soutenaient que ces emprunts étaient majoritairement de la langue ewe. Pour eux, les emprunts étant plutôt lexicaux, ils n'affectaient pas les normes grammaticales de la langue, ni la tonalité. Ils considéraient, en plus, que la morphologie du *gɛgbe* était plus assimilable pour les Européens.

### **Ordre démographique et socio-économique**

Les partisans du *gɛgbe* estimaient que sur toute la Côte où l'enseignement scolaire était le plus développé, les locuteurs du *gɛgbe* étaient plus nombreux. De plus, ils soutenaient que cette langue faisait le lien entre les différentes langues de la Côte du Dahomey à l'est à la Gold Coast à l'ouest. Pour eux, même les populations de l'intérieur pouvaient comprendre plus aisément le *gɛgbe*. Bref, ils estimaient que le *gɛgbe* était parlé même par les locuteurs non natifs à l'extérieur comme à l'intérieur du Togo, surtout sur les places des marchés. Leurs opposants répliquaient que la capitale du Togo était sur le point d'être transférée d'Aného à Lomé, majoritairement peuplé d'Anɔlɔ-Ewe.

### **Ordre politique**

Sur le plan politique, il revenait à l'administration coloniale allemande de mettre fin à la controverse. Celle-ci désigna l'anɔlɔ-ewe comme langue d'enseignement dans les écoles. Ainsi, la publication des textes dans cette langue conforta la position de celle-ci au détriment du *gɛgbe* au grand regret des catholiques.

### **Le statut du *gɛgbe* aujourd'hui**

La question de la langue d'enseignement a ressurgi au moment de la réforme de 1975 dont il a été question dans le chapitre 8. En plus de l'ewe, le kabyè fut introduit dans le système scolaire sur le plan national. Ce choix a été guidé par la nécessité de

représentativité des deux parties méridionale et septentrionale du pays. L'ewe représente la partie sud et le kabyè la partie nord. Néanmoins, le choix politique des langues ewe et kabyè n'empêche pas de questionner sur le statut des autres langues, en l'occurrence le *gɛ̀gbe*. Quel peut-être alors le statut du *gɛ̀gbe* dans l'enseignement scolaire ? La question se pose d'autant plus que l'ewe, langue du sud souffre de deux problèmes majeurs. D'abord, quel standard doit être enseigné ? Car, il existe des variantes selon qu'on soit ewe de l'est ou de l'ouest. Même à l'intérieur des régions, les locutions ne sont pas les mêmes. De plus, l'ewe est difficile à comprendre et à parler par des locuteurs non-natifs. En conséquence, cette langue est plus circonscrite chez les locuteurs natifs et se trouvait difficilement assimilable par les non-natifs. Il se pose alors l'autre problème qui est celui de sa dynamique sociolinguistique. En d'autres termes, quelle peut-être l'influence de l'ewe sur le plan national ? Or, ces deux problèmes sont moins visibles avec la langue guin, surtout avec sa forme parlée qui est le mina.

La dynamique sociolinguistique est donc en faveur du mina qui est parlé du nord au sud. Dans un article « Le Gen dans la question de la langue d'enseignement », M. A. Quashie explique cet avantage sociolinguistique du mina sur l'ewe en ces termes :

L'ewe constitue le parler familial tandis que le mina est la langue de communication, et ce d'autant plus qu'en situation d'échange avec un locuteur gen, c'est l'ewe qui s'adapte. Plus encore, nombre de locuteurs gen disent ne pas comprendre l'ewe alors que l'inverse est rare surtout s'il s'agit du mina parlé couramment. Ce dernier comportement est très marqué chez les jeunes de Lomé qui, du temps où il y avait encore des cours d'ewe, affirmaient ne pas comprendre du tout la langue qu'on leur enseignait.

De plus, le mina, il faut le rappeler se retrouve sur la plupart des grands marchés du Togo. C'est donc la langue commerciale du pays. Il déborde le cadre familial et ethnique en s'externalisant plus aisément. Ainsi, dans la perspective de l'enseignement des langues nationales, il serait plus intéressant de tenir compte de cette dynamique sociolinguistique. Or, il est clair que le choix de l'ewe depuis la colonisation et entériné par la réforme de 1975, est politique et démographique en se basant sur la proportion des locuteurs natifs de toutes les variantes de la langue ewe. Sans remettre en cause l'option politique, celle-ci gagnerait de pertinence si, au moins, un effort de standardisation de l'ewe était fait. Il se pose alors des questions essentielles pour que l'enseignement de l'ewe soit concrétisé dans les écoles togolaises : Quel standard qu'il faudra retenir ? Quelles seront les compétences attendues selon les degrés d'enseignement ? Quelles seront la finalité et la méthode de cet enseignement ? L'ewe sera-t-il une langue enseignée dans toutes les écoles ou une langue

d'enseignement ? Sans une politique linguistique coercitive, l'indifférence générale à l'égard des langues nationales dans l'enseignement scolaire perdurera.

Quant à la langue guin-mina, la dynamique sociolinguistique est un atout pour sa mise en valeur et sa promotion. C'est l'objectif des membres de l'académie « *Gêgbe b'Ado* – Académie du guingbe et des savoirs guin-mina » créée en 2022<sup>162</sup>. Ses moyens d'action sont :

— Encourager la maîtrise de la langue guin à travers des travaux sur le *gêgbe*, la diffusion de son apprentissage et son utilisation partout besoin sera ; — promouvoir la vie scientifique, artistique et littéraire en pays guin-mina, au Togo, au Bénin et à l'étranger ; — assister et conseiller tant l'État togolais que les institutions privées en matière de définition et de mise en œuvre de la politique nationale dans le domaine linguistique, de la culture, des cultes, des sciences, arts et lettres.<sup>163</sup>

En tous les cas, ni les statuts de l'académie du *gêgbe*, ni les entretiens que j'ai eus avec quelques membres en septembre 2023, ne montrent une intention de remettre au goût du jour le débat autour du choix linguistique dans l'enseignement togolais. La vision qui se dégage, se résume en deux points clairement exprimés dans le préambule des Statuts :

La démocratisation du *gêgbe* et de son usage en tant que langue véhiculaire au Togo et au Bénin et la mise au service du bien-être intégral de chaque Guin du savoir, du savoir-faire et de la connaissance dans tous les domaines en langue guin. La promotion et la diffusion de la langue guin.

Par cette perspective, les membres de cette nouvelle académie qui portent aujourd'hui la cause de la langue guin, se situent dans une stratégie d'optimisation de la dynamique sociolinguistique actuelle en faveur du *gêgbe*. Il ne s'agit plus de la logique concurrentielle qui alimentait la controverse née de la période coloniale allemande. Il est plutôt question de renforcer la capacité de la langue à continuer à servir de langue véhiculaire de savoirs et de connaissances par la création et le parrainage d'instituts ou de structures appropriées.

Ce positionnement stratégique me paraît équilibré. Il n'est guère utile, au stade actuel, où, la mise en pratique de la réforme linguistique de 1975 tarde à se concrétiser, de remettre en question la préférence nationale de l'éwé et du kabyè. Ceux-ci restent les langues nationales devant prendre place dans l'enseignement. Dans un pays qui dispose d'une variété de langues, c'est un pas important d'introduire de façon raisonnée, selon des degrés divers et des objectifs spécifiques, ces deux langues dans le programme scolaire.

---

<sup>162</sup> Parmi ses missions, l'académie cherche à favoriser la production et la vulgarisation des connaissances, susceptibles de contribuer au prestige et au rayonnement de la langue et de la culture guin-mina.

<sup>163</sup> Les Statuts sont en cours d'élaboration. J'ai pu consulter l'avant-projet qui n'est pas mis à la disposition du public.

Ainsi, elles pourront servir d'instruments de consolidation de l'unité nationale sur tout le territoire. Ensuite, pourrait s'ajouter une langue régionale pour chacune des cinq régions administratives du pays. Celles-ci seront dispensées dans les régions respectives à titre accessoire. Le but est d'encourager les intégrations régionales, tout en ménageant les susceptibilités des régions. Dans ce second cas, la langue guin-mina peut avoir un rôle à jouer. Somme toute, l'usage des langues nationales à l'école permettra de rester attaché aux pratiques sociales des pays et de valoriser les savoirs qui sont localement produits. L'avantage du paradigme de la mixité qui concilie le savoir scolaire et le savoir domestique, est de tenir compte d'une société en phase avec la réalité sociale et historique qui englobe les dynamiques linguistiques.

\*\*\*

Les premiers contacts des Guin-Mina avec les écoles occidentales remontent à la fin du xv<sup>e</sup> siècle sur la Côte de l'Or, d'où ils sont originaires. Ces écoles sont d'abord introduites à l'intérieur des forts et des comptoirs à destination, en priorité, des enfants métis dont les géniteurs sont contraints d'assurer leur instruction. L'historiographie de A. Van Dantzing (1980) dans *Forts and Castles of Ghana*, révèle cette contrainte législative qui impose aux géniteurs blancs, l'obligation d'assurer l'éducation de leurs enfants métis :

*« Yet, many a company official took an african wife, and the fathers of children born out of such unions were compelled by law to pay for their upkeep and some education. Several families in places like Elmina, Cape Coast and Accra still carry names of seventeenth and eighteenth century company officials ».*

À ces métis, s'ajoutent accessoirement quelques enfants autochtones. E. Reynold (1974 : 87) rapporte que les enfants métis et certains autochtones sont parfois amenés à poursuivre leur instruction en Europe : *« The Dutch and the Danes had made half-hearted efforts to operate schools for mulattos and periodically some these and other Africans had been sent to Europe to be educated »*. Ce contexte particulier est compris comme une opportunité pour former un nouveau corps d'élite autochtone et semi-autochtone. Celui-ci est destiné à jouer des rôles économiques et politiques importants, en phase avec les objectifs commerciaux des Européens.

Dès lors, ce contexte d'échanges commerciaux aura permis l'émergence de riches commerçants autochtones et européens ainsi que des marchands venus de la Sierra Léone et du Brésil. À cette nouvelle classe, s'ajoutent les soldats et des missionnaires européens qui accompagnent particulièrement les marchands européens. La plupart de ces nouveaux



acteurs, qu'ils soient autochtones ou étrangers, ont reçu, au minimum, une instruction élémentaire de l'école occidentale. Dans *Education and social change in Ghana*, P. Foster (1965 : 52-58), insiste sur l'important niveau de culture occidentale de ces acteurs autochtones. Ceux-ci pouvaient parler aisément et écrire dans des langues européennes. En outre, ils avaient de bons niveaux arithmétiques. De même, Edward Reynolds (1974 : 106) confirmant le niveau de culture occidentale des autochtones de la Côte de l'Or, observe que ceux-ci avaient un niveau d'éducation et de culture équivalent à celui de leurs interlocuteurs européens.

Cependant, cette élite autochtone s'est mue progressivement en élite politique et sociale<sup>164</sup>. Le cas d'Akueté Zankli Lawson rapporté dans les chapitres 1 et 7 est une illustration de cette mutation. C'est aussi lui qui est à l'origine de la première école chez les Guin-Mina dès 1842. En pénétrant le territoire guin-mina, l'école occidentale s'est forgée autour d'un *credo* fondé sur l'idée d'une ascension socio-économique qui a prospéré jusqu'à maintenant. D'autant que la vision éducative collective du groupe est radicalement fondée sur les valeurs ancestrales humanité (*amenyinyi*) et de la socialité (*amedomenɔnɔ*). Aussi, retrouve-t-on la déclaration de I. 27 : « C'est grâce à la centralité de ceux-ci (les ancêtres) que le pays guin-mina va de l'avant en dépit des aléas de son histoire et les conjonctures de la vie ». De plus, lorsqu'il s'agit d'interroger l'opinion guin-mina sur la relation entre l'éducation domestique et le savoir de l'école, la maxime suivante a force de principe moral : « C'est sur l'ancienne corde qu'on tisse la nouvelle ». L'ancienne corde représente les principes ancestraux. De fait, les ruptures s'entendent comme l'introduction du nouveau dans l'ancien qui demeure, en tout état de cause, le repère de la vision du monde des Guin-Mina.

---

<sup>164</sup> Ces mutations ne manquent pas de susciter des conflits avec des autorités traditionnelles qui voient leurs autorités marginalisées.

## **CONCLUSION**

## Du savoir endogène à la mixité du savoir

L'endogène n'est ni un trésor enfoui que nous devons déterrer ni une diapositive figée pour la contemplation. C'est le moment d'un processus : un mixte dans la verticalité du temps entre l'ancien et le neuf et dans l'horizontalité de l'espace "poreux à tous les souffles du monde".

Joseph Ki-Zerbo

En introduisant cette étude sur la mixité du savoir, j'ai indiqué les approches théoriques et terminologiques qui l'ont influencé, tant par leurs apports que par les écueils qu'ils révèlent ou qu'ils ont eux-mêmes produits. Parmi les auteurs que j'ai signalés, j'ai montré un intérêt particulier à J. Ki-Zerbo dont la théorie de *l'éducation originelle* et de *l'éducation endogène* ont nourri mes études antérieures entre 2018 et 2023 : d'abord, en master de philosophie<sup>165</sup> autour du thème : *Philosophie de l'éducation de Joseph Ki-Zerbo en Afrique noire francophone* ; ensuite dans l'article « Enracinement et engagement. Double exigence de la pensée de Joseph Ki-Zerbo »<sup>166</sup>, et enfin dans deux chapitres d'ouvrages collectifs<sup>167</sup> dont le dernier est intitulé « Joseph Ki-Zerbo et la vision de l'enfance en Afrique subsaharienne ». Au moment de conclure mon étude, j'assume l'influence de la pensée éducative de J. Ki-Zerbo à partir de laquelle, est construit mon problème à savoir : comment concilier l'école et les systèmes éducatifs autochtones en dehors de tout cadre typologique ? Quelles sont les conditions de la mixité du savoir dans un contexte marqué par deux histoires éducatives ? Dans le même temps, en formulant de la sorte le problème, il est également question de reformuler ma position vis-à-vis de la théorie ki-zerbienne fondée sur la terminologie de l'éducation originelle — entendue tout système éducatif avant l'intrusion occidentale — et la théorie de l'éducation endogène. Ce positionnement a l'intérêt de nouer un rapport plus authentique avec l'épistémologie ki-zerbienne marquée par un rapport typologique entre l'éducation originelle et l'école.

Pour ce faire, j'ai fait le pari du paradigme de la mixité au regard du contexte actuel de l'Afrique subsaharienne. En effet, après avoir connu la période coloniale, les peuples africains sont marqués par la culture occidentale dont l'école demeure un levier fondamental. Il est vrai que l'éducation doit être faite pour permettre à des êtres humains,

---

<sup>165</sup> Master de philosophie soutenu en mai 2018 à l'Institut Catholique de Paris sur le thème : *Philosophie de l'éducation de Joseph Ki-Zerbo en Afrique noire francophone*.

<sup>166</sup> « Enracinement et engagement. Double exigence de la pensée de Joseph Ki-Zerbo », *Revue internationale de philosophie. Le cahier philosophique d'Afrique. Actes colloque international de Ouagadougou 18 et 19 mars 2019*, Tome 1, n°0018, 2019, 79-94.

<sup>167</sup> « Joseph Ki-Zerbo », in A. Mutuale ; G. Weigand (2019 : 319-341) ; « Joseph Ki-Zerbo et la vision de l'enfance en Afrique subsaharienne », in A. Mutuale ; S. Parayre ; A. Olivier (2023 : 181-185).

situés dans un espace socioculturel particulier, d'être, de vivre et de prospérer. C'est ce qui détermine bien entendu le paradigme de l'éducation endogène dans la pensée éducative ki-zerbienne. Il implique de prendre en compte le passé précolonial, le passé colonial, le présent et le futur. Il faut partir d'une histoire « d'hier à demain », expression qui sous-titrait déjà en 1978, le premier *opus* de Ki-Zerbo : *Histoire de l'Afrique noire. D'Hier à Demain*. En d'autres termes, il faut partir des particularités propres aux pays africains sur un temps long. Celui-ci va du précolonial au postcolonial, afin de libérer ces pays des influences contradictoires à leurs besoins d'être, de vivre et de prospérer. Dans cette perspective, l'endogène signifie, dans la vision ki-zerbienne, le « mixte entre l'ancien et le neuf », entre l'originel et le non-originel, les systèmes éducatifs originels et l'école occidentale.

Or, en cherchant à conceptualiser par le paradigme endogène, la contradiction logique entre l'ancien et le neuf, l'éducation originelle et l'école nouvelle, la théorie de l'éducation endogène bute sur une élaboration du savoir piégée entre l'idéalisation d'une part et la diabolisation de l'autre. Une telle approche, suggère une conception typologique du savoir. Celle-ci empêcherait toute démarche de conciliation. Dans le cas espèce du paradigme de l'éducation endogène, la construction typologique est marquée par deux déterminismes fondamentaux. Le premier est le rapport moral trop important au profit du savoir originel et au dépend du savoir de l'école. De fait, s'observe un idéalisme ki-zerbien qui s'enracine dans son rapport privilégié à l'éducation originelle. Pour Ki-Zerbo, l'école est nécessaire. Cependant, elle contribue à disloquer l'éducation originelle, considérée plus en phase, en tout point de vue (social, économique, politique et religieuse), avec les sociétés africaines. Aussi soutient-il : « La plupart des enfants africains reçoivent aujourd'hui, une éducation qui détruit leur avenir sur tous les plans. À bien des égards, on pourrait dire que nous avons intérêt à diminuer le nombre d'écoles, car elles ne sont pas adaptées à nos pays, ni culturellement ni socialement » (J. Ki-Zerbo, 2013 : 200). Cette conception de l'école qui s'affirme, est une constante aussi bien dans *Éduquer ou périr* que dans son dernier entretien avec René Holenstein, publié en 2003, sous le titre *À quand l'Afrique ?*

Le second déterminisme de la construction typologique est l'ambiguïté sémantique du terme *endogène*. Celui-ci ne paraît pas signifier le phénomène qu'il semble décrire dans la théorie ki-zerbienne. En effet, toutes les catégories de signification pour lesquelles, le terme endogène est appliqué dans le *Grand dictionnaire français Le Robert*, ont une base étymologique commune : le préfixe grec *endo*. Celui-ci sert à construire des sens avec l'idée de l'intérieur, de « qui provient de l'intérieur ; qui est dû à sa cause interne ».

Lorsqu'on s'intéresse au domaine de la psychologie, l'endogène se dit de ce qui a son origine dans l'être ou dans la personne elle-même. Dans la perspective ethnologique, on peut donc dire qu'il réfère à ce dont la cause et l'origine se trouvent à l'intérieur d'un groupe social. La définition du terme endogène renferme, sans ambiguïté, l'idée d'une provenance ou d'une cause interne. Or, en s'appropriant ce terme pour désigner un système éducatif qui serait propre aux groupes sociaux africains, incluant le modèle occidental — reconnu comme tel —, il apparaît que Ki-Zerbo ne prend pas toute la mesure de la signification profondément intrinsèque du préfixe grec *endo*. En d'autres termes, le poids sémantique du qualificatif « endogène » ne corrobore pas, conceptuellement, la réalité d'un système endogène de l'éducation qui inclut un autre modèle venu d'ailleurs, fut-il modifié.

Il se peut que Ki-Zerbo fasse une utilisation analogique du terme « endogène ». Dans ce cas, celui-ci signifierait simplement, ce sur quoi les gens concernés ont la main ou ce dont ils tiennent le destin. Même dans cette supposée analogie, il se pose toujours le problème de l'inclusivité ou non de l'école dans le système endogène, tel qu'il se définit étymologiquement. D'autant que, l'école occidentale, sans conteste, vient d'ailleurs. Elle est historiquement exogène. De plus, la description que fait Ki-Zerbo lui-même de cette école, démontre le caractère extrinsèque de celle-ci. Tantôt décrite comme une « prothèse », tantôt comme un « cancer », l'école peut-elle être considérée comme pouvant faire partie de la biosphère de l'éducation endogène ? En d'autres termes, peut-on faire d'un savoir endogène et d'un savoir exogène, un autre savoir endogène ?

En conséquence, le fait que Ki-Zerbo désigne par l'éducation endogène, serait, en réalité, une autre façon de dire l'éducation originelle, celle qui vient historiquement de l'intérieur des groupes. Autrement dit, entre l'éducation originelle et l'éducation endogène, je ne trouve qu'un rapport de synonymie. C'est donc le piège de cette complexité conceptuelle de l'endogène qui induit chez Ki-Zerbo, la construction typologique autour de la terminologie du savoir originel au dépend du savoir scolaire. Car, l'endogène tel qu'il le conçoit en tant que le « mixte entre l'ancien et le nouveau », ne peut être significatif que si le jugement de valeur est en faveur du savoir originel. Et cette prédominance morale du savoir originel est très marquée dans la théorie Ki-Zerbienne.

Or, dans les sociétés africaines à l'intérieur desquelles, les identités se trouvent peu ou prou complexifiées, les systèmes éducatifs le sont également. Peut-on récuser, même avec précaution, la part de l'école à la détermination des identités actuelles ? **I. 8** semble apporter une réponse très à propos :

Mais, nous ne pouvons pas non plus nier aujourd'hui, l'empreinte indélébile de l'école sur nous et sur notre monde, au risque de nous mentir volontairement. Mais nous mentir pour quelle raison ? Je me demande. Le savoir domestique et le savoir scolaire sont comme les deux pieds du corps (humain) qui marchent non pas l'un contre l'autre, mais l'un pour l'autre pour assurer l'équilibre de la marche. Tant que les deux sont bien formés, ça marche.

En effet, depuis la pénétration coloniale, apparaît aux côtés des divers modes éducatifs en Afrique, l'école occidentale. Celle-ci induit une cohabitation qui n'est pas que géographique, mais se trouve présente dans la conscience collective des peuples. En conséquence, face à l'interprétation typologique dans la construction du savoir, la vision que défend cette thèse, à partir du contexte spécifique guin-mina, est celle d'une interprétation morphologique. Celle-ci, conduit à infléchir les formes éducatives présentes vers la mixité, comme paradigme de complémentarité dans la conception et la transmission du savoir.

Ainsi, « le mixte dans la verticalité du temps entre l'ancien et le neuf et dans l'horizontalité de l'espace "poreux à tous les souffles du monde" » n'est plus une modalité du paradigme endogène tel que Ki-Zerbo le conçoit. Le mixte est lui-même le paradigme de conciliation et de complémentarité qui s'impose, à la fois comme une perspective philosophique et une visée méthodologique. Perspective philosophique, parce qu'aucune des deux formes de savoir n'épuise le besoin de la formation humaine, physique, sociale, économique, politique et spirituelle des générations postcoloniales, inexorablement engagées dans la mondialisation. Comme le suggère un proverbe guin-mina : « Le savoir est un baobab ; une seule personne ne peut l'étreindre ». Alors, se justifie la complémentarité nécessaire entre l'éducation domestique y compris les modèles apparentés et l'école. Visée méthodologique, d'autant que les objectifs spécifiques de l'une et de l'autre forme du savoir ne sont ni assimilables ni contradictoires. Il est donc utile de savoir tirer le meilleur de chacune d'elles pour penser et actualiser les conditions d'une pédagogie nouvelle et systématique dont la vocation est d'aller vers l'avenir.

### **Pour un devenir humain intégral : bâtir sur les valeurs humaines fondamentales**

En parlant d'avenir, les deux notions *devenir humain intégral* et *valeurs humaines fondamentales* constituent la base éthique de la mixité. La première est un objectif, et la seconde, le moyen. En effet, de différentes manières et suivant les réalités historiques et politiques propres, la question éducative revêt des spécificités aussi conciliantes

qu'antagonistes. Néanmoins, la question du devenir humain est un lieu commun à la littérature éducative. Le livre des *Lois* dans lequel Platon détaille sa vision de l'éducation en Grèce antique est un exemple. On ne peut pas dire qu'il s'agit d'une vision *ex nihilo*. Celle-ci est nécessairement, de l'observation d'une pratique existante, — peut-être imparfaite aux yeux de Platon —, et qu'il tente de mettre en système. L'éducation qui concerne tous les hommes et toutes les femmes durant la vie, doit modeler les comportements des citoyens, afin qu'ils puissent obéir aux lois de la cité, par habitude, sans y réfléchir. C'est déjà une première conceptualisation de la socialisation par l'éducation : faire rentrer des êtres nouveaux dans un moule citoyen. Pour Platon, l'éducation s'applique également aux embryons et aux nourrissons qui seront soumis à des mouvements appropriés (VII, 788d-793e). Dès trois à cinq ans, les petits garçons et les petites filles seront réunis dans un temple sous la responsabilité de douze femmes (VII, 739e- 794c). À partir de six ans, on commencera l'éducation proprement dite (VII, 794c-804c). Celle-ci présente des aspects suivants : c'est d'abord le rôle de la cité (VII, 804c-822d) ; elle se déroule dans les édifices publics (VII, 804c-d) ; elle suit des horaires bien déterminés (VII, 806c-822d) et intéresse le corps et l'âme (VII, 794c-795d) ; on y apprend la lecture, l'écriture, la musique, la danse, le théâtre, les mathématiques et même l'astronomie (VII, 809e-822d) ; les fêtes sont également des moments éducatifs où on s'adonnera à des compétitions physiques et musicales ainsi qu'à la chasse. Tout le parcours est supervisé par un responsable de l'éducation (VI, 765d-766). Ce dernier est soutenu par les présidents des concours (VI, 764c-765d). Quant aux dirigeants de la cité et leurs conseillers, ils recevront un enseignement supérieur (XII, 965b et ss). Ces détails quoi que très sobrement repris, démontrent l'intérêt particulier que revêt l'éducation intégrale chez Platon pour la marche de la cité.

La vision platonicienne se résume ainsi autour de quatre points focaux : l'éducation est l'affaire de la cité ; elle s'adresse à tous (garçon et fille) et à tous les âges ; elle doit façonner le corps et l'âme ; enfin, elle doit former aussi bien les citoyens que les dirigeants qui trouvent leur légitimité dans leur savoir supérieur. À ce niveau, je conclus que la vision philosophique platonicienne est une prémisse du processus de la formation intégrale de l'humain. Le terme « intégral » y trouve son sens, parce qu'il renforce la prise en compte de la totalité de l'être humain, c'est-à-dire ses dimensions physique et corporelle, intellectuelle et spirituelle.

En prolongeant cette vision holiste de l'éducation, le christianisme y introduit une dimension transcendante. La sagesse divine devient le modèle à imiter et le Christ,

comme éducateur, le maître intérieur du disciple dont l'œuvre doit s'intérioriser aussi bien par l'éducateur que par l'éduqué. L'éducation n'est effective que lorsque l'enfant baptisé aura achevé de réaliser en lui, l'*imago Dei* (image de Dieu). L'Église enseignante est orientée par ce but en cherchant à corriger les errances naturelles. Dans cette perspective, la pédagogie *pansophique* de J. A. Comenius (1592-1670) illustre bien la vision de l'éducation à l'humanité intégrale. Littéralement, « *pan sophia* » signifie « sagesse totale », sous-entendu, regarder le monde comme un Tout. Dans cette conception théologique de la Création, la Nature est une partie intégrante d'un ordre de l'histoire et du monde trouvant son origine en Dieu et renvoyant vers Dieu. C'est avec cette idée cosmique en arrière-plan, que Comenius aborde sa théorie didactique et pédagogique.

En effet, la pédagogie comeniusienne commence par une discussion passionnante entre le maître et ses élèves. S'ensuit un récit qui part sur Dieu, parcourt tout l'ordre de la Création (l'homme, les animaux, les plantes, les institutions du monde) puis revient à Dieu. Rien n'est regardé de façon isolée. Chaque chose se situe à sa juste place. C'est « la sagesse du Tout » qui part de Dieu et retourne à Dieu.

Plus tard, la philosophie humaniste mettra, en revanche, l'accent sur l'action de l'homme au sein du monde qu'il doit maîtriser. L'homme doit se former pour devenir homme. Ainsi, conclut J. J. Rousseau, (1951 : 12) : Il est moins utile qu'on destine Émile à « l'épée, à l'église, au barreau ». C'est « à la vie humaine que la nature l'appelle ». L'éducation doit s'occuper de l'humanité d'Émile plutôt que de toute autre chose.

R. Barbier résume le paradigme humaniste en ces termes :

Pendant longtemps encore, l'éducation relie la nature à son mouvement de création d'essence spirituelle. Avec Rousseau et son *Émile* (1762), le mot éducation prend son sens moderne plus existentiel, renvoyant le terme à la fois à une nature qu'il s'agit d'observer et à une volonté d'autonomie proprement humaine. (*Sens* 3 : 2)

Dans le même temps, observe R. Barbier : « Étatisée, l'éducation voit son sens réduit à une direction programmée qui surdétermine toute signification et laisse de côté l'univers des sensations non utilisables socialement » (*Ibid.*). Ce réductionnisme des significations jugées non utilisables ou non significatives que soulève Barbier, entraîne le report de l'intérêt de l'éducation sur l'individu, plutôt que sur le lien social ou communautaire qui intègre l'ensemble de la nature matérielle et immatérielle.

Il s'agit là d'une mutation importante de l'intérêt communautaire ou social de l'éducation vers un intérêt plus individuel. C'est Émile qui compte avant tout. Ce n'est ni l'épée ni l'Église, ni le barreau, symboles des formes diverses de socialisation. Ce contexte



de mutation que Barbier identifie comme propre aux sociétés modernes occidentales, n'épargne guère la société guin-mina de tradition communautaire. On retiendra de cette étude que l'éducation domestique s'organise autour des rapports familiaux et communautaires à l'intérieur desquels, la personne est prise en charge dans un processus d'humanisation-socialisation. De même, le groupe continue de considérer l'éducation domestique et l'école comme des vecteurs complémentaires de savoir. Toutefois, les mutations sociales fragilisent les valeurs fondamentales ancestrales, même si celles-ci sont toujours visibles. Maintes fois, dans les entretiens, cette lente fragilisation a été constatée. Voici deux observations :

Dans le temps, même l'adulte qui rencontre un enfant dans la rue en train de se comporter comme un *dzimakpla*, peut lui tirer les oreilles sans que les parents de l'enfant ne réagissent. Mais aujourd'hui, cet état de fait disparaît de plus en plus. Tu touches à l'enfant d'autrui, celui-ci va te désapprouver dans des termes injurieux : c'est toi qui lui donnes à manger ? Combien de fois lui as-tu donné de l'argent de poche pour aller à l'école ? Tu lui as une fois acheté un médicament ? Même des propres parents peuvent tenir de tels propos pour te désapprouver devant leurs enfants. Du coup, on est plus réticent aujourd'hui à corriger l'enfant d'autrui quand il se comporte mal. L'enfant n'a plus peur d'autres adultes. Et ces derniers n'osent plus interpeler n'importe quel enfant dans la rue. Le pire, c'est qu'il n'y a plus tellement de pères responsables dans notre village. Il y a aujourd'hui beaucoup de femmes étrangères qui ont fait des enfants à nos frères et à nos enfants. Ces enfants malheureusement sont souvent restés à la charge des seules femmes qui peinent à les éduquer. On est en phase d'une généralisation de la délinquance qu'autrefois, nous n'avions pas l'habitude de voir. Les pères de famille sont démissionnaires. Ils ne sont plus là pour mettre de l'autorité dans l'éducation des enfants. Cela constitue un réel danger dans notre société. Les clans n'ont plus beaucoup de pouvoir sur les enfants. Les enfants sont à la charge des femmes qui ne trouvent pas de moyens pour assurer convenablement l'éducation de l'enfant. (I. 3)

Aujourd'hui, tout porte à croire, qu'arrivé à certain âge, on ne peut plus rien interdire aux enfants. Alors que dans le temps, quand quelqu'un a un comportement déviant, il est soumis aux réprimandes des tantes et des oncles qui représentent toute la famille. Cette situation porte beaucoup de préjudice à notre communauté. Car, si l'enfant a une bonne éducation, il fait l'honneur de la famille. Mais si ça ne va pas, il fait la honte de la famille. Aujourd'hui, les mères de famille doivent vraiment avoir du cœur pour supporter tous ces changements. (I. 14)

Alors, quelles peuvent être les formes de résilience ? Le Guin-Mina pourra-t-il, à l'avenir, faire participer les projets collectifs et ceux individuels ? Comme le suggère I. 9, il faut constamment demander : « Qu'est-ce qu'il faut prendre ? Que faut-il garder chez nous pour améliorer ? Que faut-il abandonner pour rester nous-même ? ». Il faut, ajoute-t-il : « chercher justement, une complémentarité entre ce qui se fait chez nous à la maison et ce qui se fait à l'école ».

C'est dans cette perspective de complémentarité que s'inscrit, la vision du devenir humain intégral, en tant que processus de réalisation de soi qui ne s'échappe pas des

conditions individuelles et collectives de l'éducation. Il s'agit d'articuler progrès commun et émancipation de la personne, corps et âme dans un monde en constante complexification. Il s'agit de recouvrer les ressources physiques, matérielles, sociales, spirituelles et intellectuelles pour être et pouvoir. La mixité du savoir intègre un corps de principes, reposant sur des valeurs humaines fondamentales : l'homme, la nature, l'antériorité ou l'autorité morale des ancêtres, la solidarité, la responsabilité, le travail, les croyances religieuses. En effet, si l'humanité est la valeur suprême, la nature comme écosystème de l'univers visible et invisible qui entoure l'humain, en est inéluctablement sa condition de possibilité. La valeur travail est le moyen de réalisation de soi et du soi collectif. Quant à la solidarité, elle est l'exigence de la coresponsabilité dans les relations intersubjectives et intergénérationnelles. Enfin, les croyances religieuses sont l'expression d'une vitalité spirituelle qui nous fait découvrir la possibilité du divin en nous, la possibilité de relier notre âme à un Tout-Autre que les Guin-Mina nomment *Mawu*, c'est-à-dire l'Insurpassable, le Transcendant ou Dieu.

## **BIBLIOGRAPHIE**

ADJAKLY, Edoh

1985, *Pratique religieuse et reproduction sociale chez les Guin/Mina du sud-est du Togo*, Genève, Institut universitaire d'Études du Développement, p. 152.

AGBANON II

1991[1934], *Histoire de Petit-Popo et du royaume guin (1934)* (N. L. Gayibor, et al.), Paris, Karthala, 208 p.

AGBOBLY-ATAYI, Bertin

1980, *L'enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux-guerres : scolarisation et perspectives socio-politiques 1919-1939*, thèse de doctorat, Université de Paris I, 381 p.

AGUESSY, Honorat

1972, « Tradition orale et structures de pensées : Essai de méthodologie », *Cahiers d'histoire mondiale*, XIV, Paris, n°2.

AKAKPO, Kouassi. Amétowoyona

2014, *Discours et contre discours sur le Togo sous l'empire allemand*, Le Manuscrit, Collection carrefours d'empires, 396 p.

AKOTIA, Benjamin

2006, « Les noms sculptés. L'art de communiquer avec l'inconnu », *Cahiers de littératures orales*, n°59-60, pp. 31-55.

2016, « Le feu de Constantin », postface in KATCHÉKPÉLÈ, Léoanard, Amoussou *Les enjeux politiques de l'Église en Afrique. Contributions à une théologie du politique*, Paris, Les éditions du Cerf, pp.515-117.

ALAIN

1990, *Propos sur l'éducation suivie de pédagogie enfantine*, Paris, PUF, Quadrige, 2<sup>ème</sup> éd., 266 p.

1943, *Préliminaire à la mythologie*, Paris, Hartmann, 222 p.

ALLYN, Yves, Anoumou

2023, « Joseph Ki-Zerbo et la vision de l'enfance en Afrique subsaharienne », in Augustin Mutuale ; Séverine Parayre ; Anne Olivier, *Les grandes figures de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, pp. 181-185.

2020, « Plurilinguisme et enseignement scolaire au Togo : problèmes et perspective » in Dominique Groux, Emmanuelle Voulgre et alli (dirs.), *Plurilinguisme et développement durable : enjeux priorité et défis*, Paris, L'Harmattan, pp. 67-80.

- 2019 a, « Enracinement et engagement. Double exigence de la pensée de Joseph Ki-Zerbo » in *Revue internationale de philosophie. Le cahier philosophique d'Afrique. Actes colloque international de Ouagadougou 18 et 19 mars 2019*, Tome 1, n° 0018, pp. 79-94.
- 2019 b, « Joseph Ki-Zerbo », in Augustin Mutuale; Gabrielle. Weigand, *Les grandes figures de ma pédagogie* (2<sup>e</sup> éd.), Paris, Éditions Pétra, pp. 319-341.
- 2018, *Philosophie de l'éducation de Joseph Ki-Zerbo en Afrique noire francophone*, Mémoire de Master, Institut Catholique de Paris, 100 p.
- ARENDT, Hannah
- 2010 [1972], *L'impérialisme*, trad. Fr. de M. LEIRIS et H. FRAPPAT, Paris, Fayard, coll. « Points Essais », 1031 p.
- ASSABA, Claude
- 2000, *Vivre et savoir en Afrique : Essai sur l'éducation orale en yoruba*. Paris, Harmattan, 203 p.
- ASSIMA-KPATCHA, Essoham, ; MARGUERAT, Yves ; SEBALD, Peter
- 2011, « L'éducation sous domination coloniale » in Gayibor, Nicoué Ladjou, (Éd.), *Histoire des Togolais : Des origines aux années 1960*, Paris/ Lomé, Karthala/Presses de l'université de Lomé, pp. 101-159.
- AUGÉ, Marc
- 1992, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil, coll. La librairie du xx<sup>e</sup> siècle, 151 p.
- 1986, *Une ethnologie dans le métro*, Paris, Hachette littérature, 123 p.
- 1979, *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Paris, Hachette, 216 p.
- BACHELARD, Gaston
- 1940, *La philosophie du non*, Paris, PUF, 134 p.
- BADIAN, Seydou
- 1972, *Sous l'orage*, Paris, Présences Africaines, 253 p.
- BADUEL-MATHON, Céline
- 1971, « Le langage gestuel en Afrique occidentale : Recherches bibliographiques », *Le Journal de la société des Africanistes* (tome 41, fascicule 2), pp. 203-249.
- BALANDIER, Georges
- 1982, *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, Paris, PUF, 4<sup>ème</sup> éd., 529 p.
- 1967, *Anthropologie politique*, Paris, PUF, 240 p.

BARBIER, René

*Éducation et sagesse : La quête du sens*, Paris, Albin Michel, 376 p.

*L'éducateur comme passeur de sens*, [www.sietmanagement.fr](http://www.sietmanagement.fr). (Consulté le 5 juillet 2022).

BARBOT, John

1746, *A description of the coasts of North and South Guinea*. London, Henry Lurtot and John Osborn, 668 p.

BASSA, Komlan Oboibé

2006, « Genèse et transformation d'une institution politique coloniale. Les *Yovofia* chez les Akposso, Bèdrè et Ekpèbè du Togo », in *Journal des anthropologues*, pp. 104-105.

BEART, Charles

1955, *Jeux et jouets de l'Ouest africain*, Dakar, IFAN, 890 p.

BENEDICT, Ruth

1935, *Patterns of culture*, London, Routledge et Kegan Paul Ltd., 223 p.

BENVENISTE, Émile

1993 [1966], *Problèmes de linguistique générale, tome 1 et 2*, Paris, Gallimard, 296 p.

BÉTI, Mongo,

1999 [1957], *Mission terminée*, Paris, Buchet/Chastel, 254 p.

BIANCHINI, Pascal

2004, *École et politique en Afrique noire : Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 286 p.

BIYA, NDEBI, Robert

1995, *L'être comme génération : Essai critique d'une ontologie d'inspiration africaine*, Strasbourg, Université des sciences humaines, 306 p.

BLAIS, Marie-Claude ; GAUCHET, Marcel ; OTTAVI, Dominique

2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 307 p.

BLAY, Michel (dir.)

2003, *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse, 1105 p.

BOEVI-TAY, Amewusika, Kwadzo

1988, « Socialisation de l'enfant dans le milieu familial et hors de la famille », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 179-1998.

BONINI, Nathalie

1996, *Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre, Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Thèse de doctorat, EHESS, 2 vol., 466 p.

BONTE, Pierre ; IZARD, Michel (Éds.)

2013, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (4<sup>ème</sup> éd.), Paris, Presses Universitaires de France, 842 p.

BOSMANN, Willem

1705, *Voyage de Guinée, contenant une description nouvelle et très exacte de cette côte où l'on trouve et où l'on fabrique l'or, les dents d'éléphants et des esclaves*, Utrecht, Utrecht Schouten, 520 p.

BOUCHARLAT, Alain

1975, *Le commencement de la sagesse. Les devinettes au Rwanda*, Paris, SELAF, 175 p.

BOUCHE, Denise

1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Paris, Champion, tome I, 432 p. tome II, 515 p.

1966, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », *Cahiers d'études africaines*, n°22, Vol. VI, pp. 228-267.

BOURDIEU, Pierre,

2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 150, décembre, pp. 43-58.

2002, *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 277 p.

1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 279 p.

BREMMER, Jan Nicolas, & ROODENBURG, Herman

1992, *A cultural history of gesture*, Ithaca, Cornell University Press, 268 p.

BRUN, Samuel.

1913 [1624], *Schiffarten*, Gravenhage, Honore Naber, S. P., 149 p.

BRUNSCHVIG, Léon

1945, *Héritage des mots, héritage d'idées*, Paris, PUF, 85 p.

BÜRGI, Ernest

1847, *Übungen in der Evhe Sprache*, Brême, 120 p.

CALAME-GRIAULE, Geneviève

1965, *Ethnologie et langage : La parole chez les Dogon*, Paris, Gallimard, 589 p.

CAMARA, Laye

1953, *L'enfant Noir*, Paris, Plon, 256 p.

COMPION-VINCENT, Véronique

1970, « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, pp. 437-450.

CASSIRER, Ernst

1975, *Essai sur l'homme*, Paris, Minuit, 336 p.

CAUVIN, Jean

1980, *L'image, la langue et la pensée*, Saint-Augustin, Anthropos Institut, vol. 1 : 704, vol. 2 : 751 p.

CELIS, Georges

1990, *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 167 p.

CENTNER, Th.

1963, *L'enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga*, Élisabethville, C. E. P. S. I, 412 p.

CHANGEUX, Jean-Pierre ; RICŒUR, Paul

2008, *La nature et la règle : Ce qui nous fait penser*, Paris, Odile Jacob, 333p.

CORMIMBOEUF, Christian

1978, *Le jeu de l'identité et de la différence : Le cas d'Esse-Sogbedji. Mini diaspora adangbe dans le Sud-Est du Togo*, Thèse de Doctorat 3ème cycle, Université de Paris I, 477 p

CORNEVIN, Robert

1973, *Le Togo*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 1272, 2<sup>e</sup> édition, 128 p.

1988, *Le Togo : des origines à nos jours*, Paris, Académie des sciences d'outre-mer, 556 p.

COULOMME-LABARTHE (de), Ghislaine

1988, « Développement de l'enfant dans le monde en mutation : L'exemple de l'Afrique », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 179-208.

DADIÉ, Bernard

1971, *Climbié*. Paris, Seghers, 260 p.

Van DANTZIG, Albert

1980, *Forts and castles of Ghana*, Accra, Sedco Publishing Limited, 96 p.

DAPPER, Olfert

1687, *Description de l'Afrique*, Amsterdam, Wolfgang, 534 p.

DELALEU, Didier ; JACOB, Jean-Pierre ; SABELLI, Fabrizio

1983, *Éléments d'enquête anthropologique*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 152 p.



- DELVAL, Raymond  
1980, *Les musulmans au Togo*, Paris, Publications orientalistes de France, CHEAM, 340 p.
- DEMORGON, Jacques  
1996, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Ed. Anthropos, 318 p.
- DÉSALMAND, Paul  
1983, *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire. I. Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CEDA 456 p.
- DIAGNE, Mamoussé  
2005, *Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*, Paris, Karthala, 600 p.
- DIETERLEN, Germaine  
1941, *Les âmes des Dogons*, Paris, Institut d'ethnologie, 268 p.
- DOGBÉ, Yves, Emmanuel  
1979, *La crise de l'éducation*, Paris, Akpagnon, p. 179.
- DRAVIE-Houenassou-Houngbe, Kayissan  
1988, *L'éducation africaine face à l'école coloniale. Dualisme de l'éducation dans les pays de la Côte Ouest-Africaine*, Lomé, 153 p.
- DUPONT, Véronique  
1983, *La scolarisation et ses déterminations comme expression des stratégies de reproduction sociale dans un pays en voie de développement. Première approche à partir du cas des populations urbaines du Sud-Ouest Togo*, mémoire de DEA, Paris, IEP, 106 p.
- DURKHEIM, Émile  
1992[1922], *Éducation et sociologie*, Paris, Puf, Quadrige, 130 p.  
1990, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 403 p.  
1985, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 7<sup>ème</sup> éd. 647 p.
- DURAND, Gilbert  
1992 [1969], *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 536 p.
- ERNY, Pierre  
2005, *L'éducation au Rwanda au temps des rois : Essais sur la tradition culturelle et pédagogique d'un pays d'Afrique centrale*, Paris, L'Harmattan, 204 p.  
2001, *Essais sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 351 p.  
1988, *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 358 p.

1987, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire : Essai sur l'éducation traditionnelle*, Paris, L'Harmattan, 308 p.

1968, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Le livre africain, 197 p.

FAURE, Jean

1978, *Histoire des missions et églises protestantes en Afrique occidentale des origines à 1884*, Yaoundé, édition CLÉ, 363 p.

FÉDRY, Jacques

2010, *Anthropologie de la parole en Afrique*. Paris, Karthala, 357 p.

1976, « L'expérience du corps comme structure du langage, essai sur la langue sar (Tchad) », *L'Homme*, janvier-mars, 16(1), pp. 65-107.

1971, « Indications anthropologiques autour du nom », *Afrique et Parole*, 33-34, pp. 7-11.

FOSTER, Philip

1965, *Education and social change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 322 p.

FOX, Robin

1972, *Anthropologie de la parenté : Une analyse de la consanguinité et de l'alliance*, Paris, Gallimard, 268 p.

FREEMAN, Thomas Birch

1968 [1844], *Journal of various visits to the kingdoms of Ashanti, Aku, and Dahomi in West Africa*, (3<sup>e</sup> édition), Londres, Franck Cass and co Ltd, 364 p.

GADAMER, Hans-Georg

1976, *Vérité et Méthode*, Paris, Éditions du Seuil, 346 p.

GAYIBOR, Nicoué, Lodjou

2011, *Histoire des Togolais. Des origines aux années 1960*, Paris, Karthala, Tome 1 et 4, 716 p, 759 p.

2001, *Le tricentenaire d'Aného et du pays guin*, Actes du colloque sur le tricentenaire du pays guin (Aného 18-20 septembre 2000), coll. « Patrimoines », n° 11, Lomé, PUB, 2 vol., 680 p.

1996, *Le peuplement du Togo, : État actuel des connaissances historiques*, Lomé, PUB, 180 p.

1994, *Les Togolais face à la colonisation*, coll. Patrimoines, n°3, PUB, 291 p.

- 1990, *Le Genyi : Un royaume oublié de la côte de Guinée au temps de la traite des noirs*, Lomé- Paris : Éditions Haho-Karthala, 321 p.
- 1985, *L'aire culturelle ajadato des origines à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle*, thèse de doctorat, Université de Paris I, 3 vol., 1305 p.
- 1977, *Recueil des sources orales de la région d'Aného*, Lomé, École des Lettres, Université du Bénin, 65 p.
- GBLEM-POIDI, Honorine ; KANTCHOA, Lare
- 2012, *Les langues du Togo : État de la recherche et perspectives*. Paris, L'Harmattan, 338 p.
- GÉRARD, Étienne
- 1992, *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, thèse de doctorat, Université de Paul Valéry-Montpellier III, 725 p.
- GOODY, Jacques
- 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, Paris, 343 p.
- GUERNIER, Eugène
- 1951, *L'encyclopédie de l'Afrique française, Cameroun, Togo*, Paris, Éditions de l'Union française, 572 p.
- GRIAULE, Marcel
- 1938, *Jeux dogon*, Paris, Institut d'ethnologie, 290 p.
- GRIAULE, Marcel ; DIETERLEN, Germaine
- 1965, *Le Renard pâle*, Paris, Institut d'ethnologie, 544 p.
- HAGEN, Maximilian von
- 1923, *Bismarcks Kolonialpolitik*, Stuttgart, F.A. Perthes.
- HAMBERGER, Klaus
- 2011, *La parenté vodou : organisation sociale et logique symbolique en pays ouatchi (Togo)*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 679 p.
- 2009 : « Matrilinéarité culte des aïeules chez les Ewe », *le Journal des Africanistes* 79 (1), p. 241-279.
- HANRY, Pierre
- 1965, *Projet d'éducation sexuelle adaptée à la République de Guinée*, Strasbourg, thèse de doctorat.
- HARDY, Georges
- 1917, *Une conquête morale : L'enseignement en A.O.F*, Paris, Arman Colin, 356 p.

HOLAS, Bohumil

*Civilisation et arts de l'Ouest africain*, Paris, PUF, 201 p.

ISERT, Paul, Erdman

1989 [1793], *Voyages en Guinée et dans les caraïbes en Amérique*, Paris, Maradan, 269 p.

IZARD, Michel ; SMITH, Pierre

1978, « Aspects de l'organisation des rites », *La fonction symbolique*, Paris, Gallimard, 269 p.

JACOBSON, Ronan

1980, *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Minuit, 187 p.

KACHIM, Joseph Udimal

2013, «African Resistance to Colonial Conquest : The case of Konkomba resistance to German Occupation of Northern Togoland, 1896-1901» in *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, vol. 1, 03 août 2013, pp. 162-172.

KANT, Emmanuel

2004[1966], *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philonenko, Paris, Vrin, 160 p.

2014[1944], *Critique de la raison pure*. Paris, Puf/Quadrige (8<sup>ème</sup> édition)), 584 p.

2014[1943], *Critique de la raison pratique*, Puf/Quadrige (8<sup>ème</sup> édition), 189 p.

KANE, Cheikh Hamidou

1995, *Les gardiens du temple*, Paris, Seuil, 338 p.

1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 190 p.

KATCHÉKPÉLÈ, Léoanard, Amoussou

2016, *Les enjeux politiques de l'Église en Afrique. Contributions à une théologie du politique*, Paris, Les éditions du Cerf, 528 p.

KAWADA, Junzo

1998, *La voix : Étude d'ethno-linguistique comparative*. Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 253 p.

KEITA, Thérèse

1988, « Phénoménologie traditionnelle de l'enfance en Afrique », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 99-139.

KI-ZERBO, Joseph

2012, Joseph, *Réflexion sur le développement*, Ouagadougou, Fondation Joseph Ki-Zerbo, 185 p.

2010, *Éducation et développement en Afrique : cinquante ans de réflexion et d'action*, Ouagadougou, fondation Joseph Ki-Zerbo, 240 p.

- 2010, *À propos de la culture*, Ouagadougou, Fondation Joseph Ki-Zerbo, 147 p.
- 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan, 120 p.
- 1987, « L'éducation pour la coopération internationale : quelques préconditions pour l'Afrique » in *educafrica*, Paris, UNESCO, pp. 277-287.
- 1986, *Histoire générale de l'Afrique I*, Paris, Présences Africaines, 416 p.
- 1978, *Histoire de l'Afrique noire*. D'Hier à Demain, Paris, Hâtier, 731 p.
- KLUCKHOHN, Clyde
- 1939, «Theoretical bases for an empirical method of the studying acquisition of culture by individuals», in *Man*, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, pp. 98-103.
- KOMLAN, Ahloko
- 1982, *Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884-1960*, thèse de doctorat n°111, Université de Genève, 354 p.
- KOMLAN, Ahloko ; QUASHIE, Adjo
- 1986, *Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975*, Lomé, Université du Bénin. Institut national des sciences de l'éducation, Études et documents de sciences humaines, série A, n° 12, 105 p.
- KNÜSLI, J.
- 1891, *Ewe-German-English vocabulary, Ewe Deutsch- englisches Wörterbuch*, Keta, 1084 p.
- LAFITTE, Irénée
- 1876, *Le pays des Nègres et la Côte des Esclaves*, Tours, Alfred Mame et Fils, 238 p.
- 1872, *Le Dahomey : Souvenir de voyage et de mission*, Tours, Alfred Mame et Fils, 29 p.
- LANGE, Marie- France
- 1991, « Le choix des langues enseignées à l'école au Togo. Quels enjeux politiques ? *Cahiers des sciences humaines*, n°27 (3-4), pp.477-495.
- 1991 b, *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives*, Lomé, Coll. « Les dossiers de l'URD », Université du Bénin, Unité de recherche démographique, 174 p.
- 1998, *L'école au Togo Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LEBEUF, Jean-Paul
- 1961, *L'habitation des Fali, montagnards du Cameroun septentrional : Technologie, sociologie, mythologie, symbolisme*, Paris, Librairie Hachette, 607 p.

LE BRETON, David

2021, *Anthropologie des émotions*, Paris, Petite biblio Payot Essais (Nouvelle édition), 379 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude,

1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 454 p.

LEVY-BRUHL, Lucien

1925, *La mentalité primitive*, Paris, Alcan, 537 p.

LIFSCHITZ, Deborah ; PAULME, Denise

1953, Les noms individuels chez les Dogon, *Mélanges ethnographiques*, Dakar, IFAN, pp. 307-357.

LOCOH, Thérèse

1986, « Évolution des effectifs scolaires au Togo 1971-1983 », *Études togolaises de population*, n°11, pp. 1-13.

LOMO MYAZHIOM, Aggée Célestin

2001, *Sociétés et ritualités religieuses au Cameroun sous domination française (1916-1958)*, Paris, L'Harmattan, 349 p.

MAASOLE, Cliff

2006, *The Konkomba and their neighbours in the pre-European period up to 1914 : a study in inter-ethnic relations in northern Ghana*, Accra, Ghana Universities Press, 191 p.

M'BAYE, Malick

1988, « Éducation intégrative en milieu familial et communautaire. Le cas du Sénégal », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 140-150.

MAINE, Henri, Sumner

1861, *Ancient law : its connection with the early history of society and its relation to modern ideas*, Boston, Boston Press, 462 p.

MARGUERAT, Yves

2002, *La guerre de 1914 au Togo. Histoire militaire et politique d'un épisode décisif pour l'identité nationale togolaise*, Lomé, Presses Universitaires de l'UL, 32 p.

2001, « La voie royale vers la promotion et vers l'exode : le rôle du cours élémentaire de Lomé dans la formation des élites togolaises et la place des ressortissants du Sud-Est (1922-1945) », in *Le Tricentenaire d'Aného et du pays guin*, Lomé, PUB, coll. Patrimoines, n°11, vol. 2, pp. 587-605.

1994, *Population, migration, urbanisation au Togo et en Afrique noire*, Lomé, PUB, Coll. Patrimoines n°2, 299 p.

- 1993, *La naissance du Togo selon les documents de l'époque. Première période : L'ombre de l'Angleterre*, Lomé/Paris, Haho/Karthala, coll. Les Chroniques anciennes du Togo, n° 4,
- 1985, *L'armature urbaine du Togo*, Paris, Collection « Études et thèses », ORSTOM, 166 p.
- MAROIX, Jean, Eugène, Pierre
- 1938, *Le Togo. Pays d'influence française*, Paris, Larose éditeurs, 136 p.
- MARTINET, André
- 1960, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 223 p.
- MARTIN, Jean-Yves
- 1970, *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, Yaoundé, Centre ORSTOM, 100 p.
- MAUSS, Marcel
- 1950, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 389 p.
- 2002 [1947], *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot et Rivages, 362 p.
- 2021 [1926] *Les techniques du corps ; suivi de L'expression obligatoire des sentiments ; et d'effet physique chez l'individu de l'idée de mort suggérée par la collectivité*, Paris, Payot et Rivages, 142 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice
- 2009 [1976], *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 537 p.
- MEYEROWITZ, Eva, Lewin, Richter
- 1974, *The Early History of the Akan States of Ghana*, London, Red candle Press, 228 p.
- MIGNOT, Alain
- 1985, *La terre et le pouvoir chez les Guin du Sud-Est du Togo*. Paris, Publications de la Sorbonne, 288 p.
- MÜLER, Karl
- 1968, *Histoire de l'Église catholique au Togo. 1892-1967*, Lomé, édition Librairie bon pasteur, 253 p.
- MUTUALE, Augustin ; PARAYRE, Séverine ; OLIVIER, Anne (dirs.)
- 2023, *Les grandes figures de l'éducation. De l'éducation spécialisée à l'éducation inclusive*, Paris, L'Harmattan, Coll. Pédagogies, formations et recherches, 337 p.
- MUTUALE, Augustin ; WEIGAND Gabriele (dirs.), *Les grandes figures de la pédagogie* (2ème édition revue et augmentée), Paris, Éditions Pétra, 395 p.
- NATHAN, Mathew

1904, The Gold Coast at the end of seventeenth century under the Danes and the Dutch, *Journal of the royal african society*, 13, pp. 1-32.

N'DIAYE, P. G.

1980, « Le développement culturel en Afrique : Évolution, expériences et perspectives », *Le développement culturel, Expériences régionales*, Paris, UNESCO, pp. 15-80.

NOERREGARD, Georg

1956, *Danish settlements in Est-Africa 1658-1850*, Boston, Boston University Press, 287 p.

NUKUNYA, Godwin, Kwaku

1969, *Kinship and Marriage among the Anlo Ewe*, London, Athlone Press, 217 p.

OCHANSEY, Kwami

1972, *Contribution à l'histoire de l'enseignement au Togo*, thèse de doctorat en droit, Université de Strasbourg, 511 p.

OTT, Louis

1955, *Précis de théologie dogmatique*, Mulhouse, Éditions Salvator, 712 p.

OYONO, Ferdinand

1954, *Une vie de boy*. Paris, Julliard, 185 p.

OZANNE, Paul

1965, «Ladoku, an early town near Prampram », *Ghana notes and queries* (7).

PAIRAULT, Claude

1970, *Langage et culture*, Lyon, Afrique et Langage, 79 p.

PÂQUES, Viviane

1964, *L'arbre cosmique dans la pensée populaire et dans la vie quotidienne du Nord-Ouest africain*, Paris, Institut d'ethnologie, 696 p.

PAULME, Denise (dir.)

1971, *Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Plon, 365 p.

PAZZI, Roberto

1984, « Aperçu sur l'implantation actuelle et les migrations anciennes des peuples de l'aire culturelle Aja-Tado », in François de Meiros (éd.), *Peuples du Golfe du Bénin (Aja-Ewé)*, Paris, Karthala :11619.

1981, *Dictionnaire de la langue gen avec grammaire et Recueil de textes ancestraux*, Lomé, INSE/UB, 333 p.

1979 a, *Introduction à l'histoire de l'air culturelle Ajatado*, Lomé, Université du Bénin, Institut des sciences de l'éducation, études et documents de sciences humaines, 323 p.



1979 b, « Éléments de cosmogonie et d'anthropologie Eve, Adja, Gen, Fon », *Anales de l'université du Bénin*, Série Lettres, n° spécial :41-55.

1976, *L'homme evhe, adja, ge, fon et son univers (dictionnaire)*, Fascicule ronéotypé, distribué par l'auteur, Lomé, 362 p.

1968 a, « Essai sur la conception religieuse du peuple mina », in *Bulletin de l'Institut d'Enseignement Supérieur du Bénin*, vol. 7, pp. 87-183.

1968 b, « Culte de mort chez le peuple mina », in *Cahiers des Religions Africaines*, vol. 2 n°4, pp. 249-260.

PESCHEUX, Gérard

2003, *Le royaume asante, Ghana*, Paris, Karthala, 582 p.

PETIT, Jean-François

2005, *Penser après les postmodernes*, Paris, Buchet/Chastel, 136 p.

PIAGET, Jean

1989 [1945], *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, 310 p.

PLATON,

2011, *La république, Œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2198 p.

QUENUM, Jean-Claude

1998, *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes dans la dynamique du développement socio-économique du Bénin*, Paris, L'Harmattan, 195 p.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred, Reginald

1968, *Structure et fonction dans la société primitive*, traduction de Françoise et Louis Marin, Paris, Les éditions de Minuit, 363 p.

RATTRAY, Robert Sutherland

1932, *The tribes of the Ashanti hinterland*, Oxford, Clarendon Press, 2 vol. 604 p.

REBOUL, Olivier

1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 249 p.

2016 [1989], *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 121 p.

1984, *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*, PUF, 168 p.

REINDORF, Carl Christian

1966, *The history of Gold Coast and Asante. Based on traditions and historical facts comprising a period of more than three centuries from about 1500 to 1860*, Accra, University Press 351 p.

REYNOLDS, Edward

1974, *Trade and economic change on the Gold Coast, 1807-1874*, New York, Longman Inc, 207 p.

RICOEUR, Paul,

1990, *Sois même comme un autre*, Paris, Seuil, 425 p.

1985, *Temps et récit III*, Paris, Éditions du Seuil, 533 p.

RIVIÈRE, Claude

1981, *Anthropologie religieuse des Éwé du Togo*, Lomé, Les nouvelles éditions africaines, 215 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques

1951, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 664 p.

SANTERRE, Renaud

1973, *Pédagogie musulmane en Afrique noire*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 75 p.

SANTERRE, Renaud ; MERCIER-TREMBAY, Céline

1982, *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 889 p.

SARTRE, Jean-Paul

1950 [1940], *L'Imaginaire*, Paris, PUF, 246 p.

SCHMIDLIN, Joseph

1913, *Die Katholischen Missionen in den deutschen Schutzgebieten*, Münster, Aschendorff, 324 p.

SCHLEGEL, Joseph Bernhard

1859, *Schlüssel zur Ewe-Sprache*, Stuttgart, 328 p.

SEBALD, Peter

2011, « L'organisation administrative du Togo allemand », GAYIBOR, Nicoué, Ladjou, (Éd.), *Histoire des Togolais : Des origines aux années 1960*, Tome 3, Paris/ Lomé, Karthala/Presses de l'université de Lomé.

2001, « Aného 1880-1914 », in GAYIBOR, Nicoué, Ladjou, (Éd.), *Le Tricentenaire d'Aného et du pays guin*, Lomé, PUB, Coll. Patrimoines n°11, vol. 1, pp. 235-276.

1988, *Togo. 1884-1914 : Eine Geschichte der deutschen Musterkolonie auf Grundlage antlicher Quellen*, Berlin, Akademie Verlag, 792 p.

SEMBÈNE, Ousmane

1969, *Le mandat*, précédé de *Vehi Cosane*, Paris, Présences Africaines, 190 p.

SOMÉ, Roger

2019, « Quelle finalité pour l'école », *Quelle école pour demain ? Enjeux, priorité et défis, Actes du 15<sup>e</sup> Colloque de l'AFDECE du 5 au 7 novembre 2018 à Yaoundé*, Paris, L'Harmattan, pp. 35-49.

2017, *Anthropologie et philosophie du sensible*, Paris, Connaissances et savoirs, 264 p.

2010, « « A quand l'Afrique ? » Penser l'avenir entre identité, colonisation et mondialisation » in BANTENGA, Moussa, Willy et ali. (Éds), *Hommage au professeur Joseph Ki-Zerbo. Actes du Colloque international sur l'histoire du Burkina Faso, Ouagadougou 26 novembre 2008*, pp. 298-321.

2006, « Qu'est-ce que la mondialisation ? », *Revue africaine*, 1, 19-40.

2005, « La figure de l'ancêtre. Une anthropologie de l'altérité en Afrique noire », *Revue des sciences sociales*, 34, 34-43.

2003, *Le musée à l'ère de la mondialisation. Pour une anthropologie de l'altérité*, Paris, L'Harmattan, 127 p.

SPIETH, Jakob

1911, *Die Religion der Eweer in Süd-Togo*, Leipzig, Göttingen, 316 p.

1906, *Die Ewè-Stämme : Material zur Kunde des Ewè-Volkes in Deutsch-Togo*, Berlin, 962 p.

TETEKPOE, Dosseh

1988 a, « La famille traditionnelle togolaise face à un développement endogène et centré sur l'homme africain », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 22-38.

1988 b, « Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels », *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, UNESCO, pp. 63-98.

1967, « Quelques aspects de la personne humaine chez les Mina du Bas-Togo », in *Bulletin de l'Institut d'Enseignement Supérieur du Bénin*, vol. 2, pp. 41-48.

THEBAULT, Eugène Pierre

1939, « La fondation de la colonie allemande du Togo », *Revue politique et parlementaire*, Paris, pp. 102-120.

THOMAS, Louis-Vincent

1959, *Les Diola : Essai d'analyse fonctionnelle sur une population de Basse-Casamance*, Dakar, IFAN, 2 vol. 822 p.

THOMAS, Louis-Vincent ; LUNEAU, René

1986, *La terre africaine et ses religions : Traditions et changements*. Paris, L'Harmattan, 335 p.

1969, *Les religions d'Afrique noire : textes et traditions sacrés*, Paris, Fayard : Denoël, 407 p.

TILLEMANN, Erick

1697, *En linden enfoldig bertning om det landskab Guinea*, Copenhagen, Ogdets Beskafened.

TORRE (de la), Inès

1991, *Le Vodou en Afrique de l'Ouest. Rites et Traditions. Le cas des sociétés guen-mina (Sud-Togo)*. Paris, Harmattan, 176 p.

TRABANT, Jürgen

1990, *Traditionen Humboldts*, Frankfurt, Suhrkamp, 261 p.

TRAUTMANN, René.

1939, *La divination à la Côte des Esclaves et à Madagascar*, Dakar, IFAN, 155 p.

1927, *La littérature populaire à la Côte des Esclaves*, Paris, Institut d'ethnologie, 105 p.

TROTHA, Trutz von

1993, « La dépossession du pouvoir et la déresponsabilisation de l'individu dans l'évolution vers la constitution de l'État et l'acquisition de son monopole de la violence » in LE ROY, Étienne et al. (Dir.), *La violence et l'État : formes et évolutions d'un monopole*, Colloque franco-allemand d'anthropologie du droit, Saint-Riquier, novembre 1990, Paris, L'Harmattan, 272 p.

VALERY, Paul

1942, *Poésies*, Paris, Gallimard, 269 p.

VAN WING, Joseph

1959, *Études Bakongo : Sociologie, religion et magie*, Bruges, Desclée de Brouwer, 512 p.

VERNANT, Jean-Pierre

1974, « Parole et signes muets », *Divination et rationalité*, Paris, Seuil, 318 p.

WARD, William, Ernest, Frank

1952, *A history of Gold Coast*, London, Allen, and Unwin, 348 p.

WESTERMANN, Diedrich

1942, *Der Afrikaner heute und morgen*, Essen, Essener Verl. Anst, 348 p.

1935, *Die Glidyi-Ewe in Togo. Züge aus ihrem Gesellschaftsleben*. Mitteilungen des Seminars für orientalischen Sprachen zu Berlin, 332 p.

1905-1906, *Wörterbuch der Ewe-Sprache*, Berlin, E. Vohsen, 2 vol. 603, 235 p.

WILKS, Ivor

1957, «The rise of akwamu empire 1650-1710. 2, 96-136», *Transactions of the historical society of Ghana*, II, pp. 99-136.

WONYU, Eugène

1975, *L'histoire des Bassa du Cameroun de l'Égypte des pharaons à nos jours*, Douala, Culture et progrès, 56 p.

WULF, Christophe

1999, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, Harmattan, 239 p.

## SOURCES D'ARCHIVES

### Au Togo

#### **Archives nationales du Togo**

— Séries françaises : APA, C, D

— Collections photographiques

#### **Archives de la maison royale d'Agbodrafo**

#### **Archives de la ville d'Aného**

### En France et en Europe

#### **Archives nationales françaises — Section Outre-mer (Aix-en Provence)**

— Cote 40 COL 767 « Contrat passé entre le roi de Grégi<sup>168</sup>, les autorités de Petit-Popo et celles de Débénou<sup>169</sup> et la maison Cyp. Fabre et Cie de Marseille 1<sup>er</sup> janvier 1878 ».

— Cote 40 COL 763 « Demande de protectorat à la France par les chefs de Petit-Popo<sup>170</sup> et de Porto Seguro<sup>171</sup> (Golfe de Bénin) ».

— Cote 40 COL 694 « Décret établissant le protectorat français sur les territoires de Petit-Popo, Grand-Popo, Porto-Seguro et Agwey 19 juillet 1883 ».

— Cote 40 COL 623 « Protectorat français de Grand-Popo et de Petit-Popo 11-12, 16-17 avril 1885 » L'exercice du protectorat français est confié aux soins du commandant particulier de Cotonou chargé d'en faire la proclamation et de procéder à son organisation.

---

<sup>168</sup> Au lieu de Grégi, lire Glidji (le royaume guin).

<sup>169</sup> Au lieu de Débénou, lire Dégbénou chef-lieu de la chefferie adjigo rivale de la chefferie des Lawson d'Aného.

<sup>170</sup> Petit Popo, c'est encore Aného.

<sup>171</sup> C'est l'actuel Agbodrafo.

Les procès-verbaux de proclamation sont datés des 12 et 17 avril 1885. Le chef Georges Lawson a refusé de signer le traité concernant Petit-Popo. Signataires français : Pornain, lieutenant de vaisseau, délégué du commandant particulier de Cotonou, assisté de Cantaloup, agent consulaire de France aux Popos, Agoué et Porto-Seguro.

— Cote 40 COL 765 « Procès-verbal d'installation du pavillon français à Kotonou<sup>172</sup> 14 septembre 1885 ».

— Cote 40 COL 604 « Procès-verbal de proclamation du protectorat français à Abananquem<sup>173</sup> 11 décembre 1885 ». En présence du commandant et d'un détachement de marins du Guichen, du commandant particulier des Établissements français du golfe de Bénin et de Piattet, représentant du protectorat à Grand-Popo.

**Archives de la commission des Mandats de la Société des Nations (SDN) — Genève**

— Cote : R4112/6A/38594/1672 : Un extrait du journal officiel du Togo relatif au prochain rapport annuel/ <https://archives.ungeneva.org/ladministration-des-territoires-sous-mandat-francais-au-togo-communique-aux-membres-de-la-commission-permanente-des-mandats-un-extrait-du-journal-officiel-du-togo-relatif-au-prochain-rapport-annuel/download> (consulté le 2 septembre 2023).

— Cote : R2337/6A/21381/2705 : Correspondance relative à la frontière douanière entre le Dahomey et le Togo, 1930-1933/ <https://archives.ungeneva.org/mandat-francais-sur-le-togo-correspondance-relative-a-la-frontiere-douaniere-entre-le-dahomey-et-le-togo/download> (consulté le 2 septembre 2023).

— Cote : R4112/6A/30487/1672 : Rapport sur l'administration du Mandat, 1936/ <https://archives.ungeneva.org/togo-francais-rapport-sur-ladministration-du-mandat-1936/download> (consulté le 3 septembre 2023).

---

<sup>172</sup> Lire Cotonou.

<sup>173</sup> Lire Agbanakin.

## Liste des tableaux

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tableau 1</b> <i>Comparaison typologique de l'éducation traditionnelle et l'enseignement scolaire de P. Désalmand.....</i>                                   | 19  |
| <b>Tableau 2</b> « <i>Liste comparative par ordre alphabétique des inventaires linguistiques de 1983-2012</i> » (H. Gblem-Poidi ; L. Kantchoa, 2012 : 341)..... | 57  |
| <b>Tableau 3</b> <i>Termes généraux de la parenté guin-mina.....</i>                                                                                            | 76  |
| <b>Tableau 4</b> « <i>Tableau analytique des termes de consanguinité</i> » (K. Hamberger, 2011 : 55).....                                                       | 78  |
| <b>Tableau 5</b> <i>Termes relatifs de la parenté.....</i>                                                                                                      | 80  |
| <b>Tableau 6</b> <i>Quelques prénoms claniques suivant la classification d'Agbanon II (1991 : 135).....</i>                                                     | 187 |
| <b>Tableau 7</b> <i>Récapitulatif des rites essentiels du rite de la Pierre sacrée .....</i>                                                                    | 192 |
| <b>Tableau 8</b> <i>Pourcentage par ethnie et origine géographique des élèves entre 1922-1944.....</i>                                                          | 222 |
| <b>Tableau 9</b> <i>Taux de scolarisation en Afrique française en 1957.....</i>                                                                                 | 258 |
| <b>Tableau 10</b> <i>Progression des effectifs entre 1960 et 1970 .....</i>                                                                                     | 258 |
| <b>Tableau 11</b> <i>Progression des diplômes obtenus entre 1960 et 1970 .....</i>                                                                              | 259 |
| <b>Tableau 12</b> <i>Progression des effectifs dans le premier degré toutes les écoles confondues entre 1970 et 1987.....</i>                                   | 260 |
| <b>Tableau 13</b> <i>Progression des effectifs dans le deuxième degré entre 1970 et 1987.....</i>                                                               | 260 |
| <b>Tableau 14</b> <i>Progression des effectifs dans le troisième degré toutes les écoles confondues entre 1970 et 1987.....</i>                                 | 261 |
| <b>Tableau 15</b> <i>Volumes horaires des langues enseignées aux deuxième et troisième cycles .....</i>                                                         | 265 |
| <b>Tableau 16</b> <i>Régression des effectifs toutes écoles confondues dans les trois degrés d'enseignement entre 1980 et 1986.....</i>                         | 267 |

## Liste des images

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Image 1</b> « <i>L'ainée intermédiaire de 12 ans, deuxième de la fratrie, portant sur son dos son frère cadet de 2 ans et demi</i> » (Agbodrafo, avril 2021).         | 107 |
| <b>Image 2</b> « <i>Cadette de 9 ans, troisième de la fratrie, préparant le repas de famille</i> » (Agbodrafo, avril 2021).                                              | 108 |
| <b>Image 3</b> « <i>L'ainé âgé de 14 ans donnant le bain à son cadet de 2 ans et demi</i> » (Agbodrafo, avril 2021).                                                     | 109 |
| <b>Image 4</b> « <i>Cadet de 4 ans, quatrième de la fratrie, en train de faire la vaisselle</i> » (Agbodrafo, avril 2021).                                               | 110 |
| <b>Image 5</b> « <i>Une partie de jeu d'ampé entre filles</i> » (Agbodrafo, avril 2021).                                                                                 | 112 |
| <b>Image 6</b> « <i>Fillette de 3 ans s'exerce au balayage de la cour de maison</i> » (Anfoin, Avril 2021).                                                              | 149 |
| <b>Image 7</b> « <i>Enfant de 8 ans portant un sceau d'eau en revenant de la fontaine</i> » (Agbodrafo, Avril 2021).                                                     | 150 |
| <b>Image 8</b> « <i>Enfant de 12 ans, s'exerçant à l'activité de piroguier</i> » (Agbodrafo, Avril 2021).                                                                | 151 |
| <b>Image 9</b> « <i>Une maman travaillant au champ avec son petit garçon de 5 ans</i> » (Anfoin, Avril 2021).                                                            | 152 |
| <b>Image 10</b> « <i>Femme commerçante portant son enfant au dos, accompagnée de sa fille ainée de 9 ans qui s'initie à l'activité de sa mère</i> » (Aného, Avril 2021). | 153 |
| <b>Image 11</b> « <i>Petite fille de 9 ans en train d'écraser des épices pour la préparation du repas de famille</i> » (Agbodrafo, avril 2021).                          | 153 |
| <b>Image 12</b> « <i>Garçon de 10 ans préparant le feu pour la cuisine</i> » (Agbodrafo, Avril 2021).                                                                    | 154 |
| <b>Image 13</b> <i>Danses populaires du clan tugbã d'Agbodrafo à l'occasion de la fête yèkè-yèkè, édition septembre 2023.</i>                                            | 203 |
| <b>Image 14</b> <i>Exemple de déguisement pour la danse de kpãtchõtchõ à l'occasion d'ekpe ekpe 2021 (Agbodrafo, septembre 2021).</i>                                    | 206 |

## Liste des cartes

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Carte 1</b> : <i>Carte administrative du Togo.</i> .....            | 9  |
| <b>Carte 2</b> : <i>La Côte de l'Or et la Côte des Esclaves.</i> ..... | 10 |
| <b>Carte 3</b> : <i>Le Sud-Est du Togo.</i> .....                      | 10 |



|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Carte 4</b> : Carte des groupes ethniques. ....                                                | 12  |
| <b>Carte 5</b> : La Côte de l'Or.....                                                             | 43  |
| <b>Carte 6</b> : Glidji et ses environs aux XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> siècles. .... | 52  |
| <b>Carte 7</b> : L'aire d'extension du royaume guin .....                                         | 53  |
| <b>Carte 8</b> : Carte linguistique du Togo.....                                                  | 61  |
| <b>Carte 9</b> : La carte du Togo-allemand .....                                                  | 237 |

## TABLE DES MATIÈRES

*Dédicace*

Remerciements

|                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b>                                                                                          | <b>7</b>  |
| <b>THÉORIES ET TERMINOLOGIES</b>                                                                             | <b>13</b> |
| Justificatif du choix de la terminologie de l'éducation domestique                                           | 15        |
| Contextes historiques et socioculturels : lieux d'interprétation du fait scolaire en Afrique subsaharienne   | 22        |
| Le paradigme de la mixité                                                                                    | 25        |
| <b>DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE PLURIDISCIPLINAIRE</b>                                                            | <b>27</b> |
| L'approche diachronique comme grille de lecture                                                              | 27        |
| L'enquête qualitative : la collecte des données, les difficultés et les solutions                            | 28        |
| La perspective philosophique de l'éducation                                                                  | 34        |
| <b>APERÇU GENERAL DE L'OUVRAGE</b>                                                                           | <b>35</b> |
| Cadres socio-ethnographiques de l'éducation guin-mina                                                        | 35        |
| Le modèle éducatif domestique : sens, moyens et méthodes                                                     | 36        |
| L'école et la mixité du savoir                                                                               | 39        |
| <b>PREMIÈRE PARTIE CADRES SOCIO-ETHNOGRAPHIQUES DE L'ÉDUCATION GUIN-MINA</b>                                 | <b>41</b> |
| <b>CHAPITRE 1 ETHNOGENÈSE DU PAYS GUIN-MINA</b>                                                              | <b>42</b> |
| 1. L'effondrement du royaume gâ sur la Côte de l'Or et la naissance du royaume guin sur la Côte des Esclaves | 43        |
| 2. La constitution de l'ethnie guin-mina                                                                     | 53        |
| 3. Le Pays guin-mina aujourd'hui                                                                             | 62        |
| <b>CHAPITRE 2 LA PARENTÉ</b>                                                                                 | <b>70</b> |
| 1. Morphologie et terminologie                                                                               | 71        |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2. Fonction sociale et pédagogique                                                   | 80         |
| 3. Le statut de l'enfant                                                             | 89         |
| CHAPITRE 3 L'ESPACE ET LE TEMPS                                                      | 94         |
| 1. L'espace objectico-symbolique                                                     | 94         |
| 2. La construction de l'espace social : le triptyque maison, quartier et village     | 103        |
| 3. Le temps de la formation du moi social                                            | 114        |
| <b>DEUXIÈME PARTIE LE MODÈLE ÉDUCATIF DOMESTIQUE <i>SENS, MOYENS ET MÉTHODES</i></b> | 119        |
| CHAPITRE 4 LE CORPS ET LA SENSIBILITÉ                                                | 120        |
| 1. Le corps : réalité vivante, sensible et affective                                 | 120        |
| 2. Les techniques du corps                                                           | 130        |
| 3. Les usages artistiques du corps                                                   | 143        |
| CHAPITRE 5 LA PAROLE                                                                 | 158        |
| 1. L'importance de la voix ( <i>egbe</i> )                                           | 158        |
| 2. Causalité de la langue et de l'apprentissage                                      | 169        |
| 3. Significations symboliques de la parole                                           | 176        |
| CHAPITRE 6 L'IMAGINAIRE                                                              | 182        |
| 1. Mythes et cosmogonies                                                             | 182        |
| 2. Le rite de la pierre sacrée : haut symbole de la religiosité guin-mina            | 190        |
| 3. La gestion du savoir sacré et la morale religieuse                                | 209        |
| <b>TROISIÈME PARTIE L'ÉCOLE ET LA MIXITÉ DU SAVOIR</b>                               | <b>218</b> |
| CHAPITRE 7 GÉNÉALOGIE DE L'INSTRUCTION SCOLAIRE EN PAYS GUIN-MINA                    | 219        |
| 1. L'installation de l'école et son évolution en territoire guin-mina et au Togo     | 220        |
| 2. Les objectifs scolaires des missions chrétiennes                                  | 230        |
| CHAPITRE 8 L'ÉCOLE PENDANT ET APRÈS LA COLONISATION                                  | 236        |
| 1. La fabrique de l'état colonial allemand                                           | 238        |
| 2. La scolarisation sous l'ère française                                             | 250        |
| 3. La réforme scolaire de 1975 : orientations et résultats                           | 255        |
| CHAPITRE 9 LA MIXITÉ DU SAVOIR : PERSPECTIVES CONCEPTUELLES ET MÉTHODOLOGIQUES       | 270        |
| 1. Théorie générale de la mixité                                                     | 270        |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. Principes de pédagogie générale de la mixité                                | 287 |
| 3. La place de la langue guin                                                  | 296 |
| <b>CONCLUSION</b>                                                              | 302 |
| Du savoir endogène à la mixité du savoir                                       | 303 |
| Pour un devenir humain intégral : bâtir sur les valeurs humaines fondamentales | 306 |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>                                                           | 311 |
| Liste des tableaux                                                             | 331 |
| Liste des images                                                               | 332 |
| Liste des cartes                                                               | 332 |

## MIXITÉ DU SAVOIR. UNE ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN PAYS GUIN-MINA DU SUD-EST TOGO

### Résumé

Cette thèse interroge les conditions historiques et sociales de la mixité du savoir chez les Guin-Mina. Comment ceux-ci perçoivent-ils leur relation avec l'école d'origine occidentale et l'éducation domestique, de nature familiale et communautaire. L'énoncé du problème repose sur trois observations : 1. L'éducation domestique est différente de l'instruction scolaire par le contenu, la finalité et la méthode. Toutefois, les deux ne s'opposent pas. C'est sur leur distinction et non sur leur opposition que se tient le rapport qu'établissent les interlocuteurs guin-mina. 2. La finalité de l'éducation domestique est d'apprendre à être en s'appropriant l'espace physique, social et représentatif, à l'intérieur du système de parenté. 3. Le Guin-Mina a un rapport historique privilégié à l'école qui lui confère un savoir-pouvoir, en termes de possibilités économiques, sociales et politiques. Ainsi, entre l'exigence du *savoir-être* et la nécessité du *savoir-pouvoir*, se joue le jeu de la mixité ou la complémentarité des savoirs scolaires et domestiques.

**Mots clés :** *éducation, école, mixité, savoir, guin-mina, espace, parenté, corps, parole, imaginaire.*

### Abstract

This thesis examines the historical and social conditions of the mixed knowledge among the Guin-Mina. How do they perceive their relationship with the school instruction and domestic education of a family and community nature ?

The statement of this problem is based on three observations : 1. Domestic education differs from school instruction in content, purpose, and method. However, they are not opposed. It is based on their distinction, not on their opposition, that the report drawn up by the guin-mina interlocutors is based. 2. The purpose of domestic education is to learn to be by appropriating the physical, social and representative environment within the relationships of the kinship system. 3. The Guin-Mina has a privileged historical relationship with the school that gives him economic, social and political possibilities.

Thus, between the requirement of the domestic education and the need for school knowledge, there is a place of the mixity or the complementarity of knowledge.

**Key words:** *education, school, mixity, knowledge, guin-mina, space, kinship, body, speech, imaginary.*

**ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
PERSPECTIVES EUROPÉENNE (ED 519)**

**Laboratoire Interdisciplinaire en Études culturelles UMR 7069 (LinCS)**

# THÈSE

présentée par :

**Anoumou Mawa ALLYN**

soutenue le : **31 mai 2024**

pour l'obtention du grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Sciences sociales/ Ethnologie**

## MIXITÉ DU SAVOIR

### UNE ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN PAYS GUIN-MINA DU SUD-EST TOGO

*Volume 2 : Transcription — traduction, description de scènes et annexes*

**THÈSE dirigée par :**

**SOMÉ Roger**

Professeur des universités en Ethnologie,  
Université de Strasbourg

**RAPPORTRICES :**

**GOBATTO Isabelle**

Professeure des universités en Anthropologie,  
Université de Bordeaux

**GROUX Dominique**

Professeure honoraire en Sciences de l'éducation,  
Université des Antilles

**AUTRES MEMBRES DU JURY :**

**PETIT Jean-François**

Maître de conférences, HDR en Philosophie,  
Institut Catholique de Paris

**LOMO MYAZHIOM Aggée Célestin**

Maître de conférences, HDR en Sociologie,  
Université de Strasbourg

## Note sur les transcriptions phonétiques

Le *gen*, aussi appelé *gen-gbe*, *gengbe*, *gẽ*, *gen*, *gẽgbe*, *mina*, est la langue en usage en pays *guin-mina*. Toutefois, la dénomination (orthographe et prononciation) la plus exacte est l'endoglossonyme proposé par l'académie de la langue *gengbe* du Togo en 2006 dans *Hlẽ gẽgbe le kɔkɔ me* est « gẽgbe ». La langue *gẽ* ou le *gẽgbe* fait partie de la famille des langues Kwa, appartenant au groupe des langues soudanaises qui s'étend de l'ouest du Soudan à la côte orientale de l'Afrique et au sous-groupe des langues nigéro-congolaises.

### L'alphabet du *gẽgbe*

En se basant sur *Hlẽ gẽgbe le kɔkɔ me*, le *gẽgbe* a un système tonal classique ; néanmoins, il utilise une double tonalité avec un ton haut et un ton bas qui se distinguent par le port du tilde qui fait baisser automatiquement les tons. Il compte 30 sons représentés par les lettres alphabétiques (*Ɖɔɣlɔdzesi*) dont 23 consonnes et 7 voyelles :

Voyelles : A a, E e [é], Ɛ ɛ[è], I i, O o, Ɔ ɔ, U u [ou]

Voyelles nasalisées : ẽ [ɛn], ǣ [an], ɔ̃ [ɔn], ĩ [in], ù [un]

Exemples :

ẽ : gẽ se lit gen ou guin

ǣ : dǣ (serpent) se lit dan

ɔ̃ : lɔ̃lɔ̃ (amour) se lit lɔnlɔn ou lonlon

ĩ : azĩ (œuf) ce son n'existe pas en français mais peut-être transcrit par in avec accentuation du i.

Consonnes : B b, D d, Ɖ ɖ, f F, ɸ ɸ [ɸ], G g, ɣ ɣ [ɣ], H h, X x, K k, L l, M m, N n, Ɗ ɗ [ɲ], P p, R r, S s, T t, V v, W w, X x, Y y, Z z.

Les diagraphes : GB gb [gb], KP kp [kp̄], NY ny [ɲ].

Lettres n'existant pas en français : ɖ Ɖ, ɛ Ɛ, ɸ ɸ, ɣ ɣ, x X, ɲ Ɗ, ɔ Ɔ.

Les consonnes représentées différemment prononcées en gẽgbe et en français :

j= **ɖj** (comme dans Ndjamena) ; c= **tch** (comme dans le mot Tchad).

Les tons : le gẽgbe est une langue tonale qui utilise deux variations tonales pour distinguer les mots. Les deux tons haut et bas se présentent comme ci-après :

— Le ton haut est marqué par un accent aigu sur la voyelle ; exemple : é, ó, í, é.

— Le ton bas est marqué par un accent grave sur la voyelle ; exemple. : è, ù, ì, è, ò, à.

#### Note sur l'anonymisation des interlocuteurs

Les interlocuteurs avec lesquels je me suis entretenu à l'occasion des enquêtes de terrain, sont « anonymisés » dans le texte par la lettre majuscule « **I** » (signifiant interlocuteur ou informateur sans distinction de sexe) suivie d'un chiffre correspondant à chacun d'eux ; le tout en gras (ex : **I. 1** ; **I. 8**).



**TRANSCRIPTION — TRADUCTION ET DESCRIPTION**

## **Thème 1 : L'éducation domestique**

### *Sujet 1 : Définition conceptuelle*

Qu'entend-on par l'« éducation domestique » ?

Pourquoi dire domestique ?

Identification de métaphores et/ou de récits explicatifs.

### *Sujet 2 : Le but de l'éducation*

À quoi sert l'éducation domestique ?

Quel rapport avec l'histoire du pays ?

Identification de métaphore, d'image, de proverbe, de récit explicatif.

### *Sujet 3 : Les moyens*

Quels sont les moyens qui sont mis en œuvre ?

Sont-ils efficaces ou ont-ils des limites ? Identification de cas.

## **Thème 2 : L'enfant et son environnement physique et social**

### *Sujet 4 : L'enfant et son éducateur/ Parenté et statut de l'enfant*

Qui éduque-t-on ?

L'éducation domestique est-elle limitée dans le temps ? Identification des étapes éducatives.

Quand dit-on qu'un enfant est éduqué ou a reçu une éducation ? Peut-on dire qu'un enfant est bien ou mal éduqué ? Dans quels contextes ? Identification des cas.

Quelles sont les conséquences d'une bonne éducation ? Identification des récits, anecdotes, proverbes, etc.

Peut-on dire qu'une éducation est mauvaise ? Dans quel cas et quelles en sont les raisons ? Identification des récits, anecdotes, exemples, proverbes, etc.

Qu'attend-t-on d'un enfant qu'on éduque ? Identification des comportements.

Qui éduque et qui peut éduquer ? Identification des critères, des qualités pour être éducateur.

Quelle est la relation entre l'enfant et son éducateur ?

### *Sujet 5 : Espace et Temps*

Comment décrire le rapport des guin-mina au monde ? Et quelle est son influence sur l'éducation des enfants ? Quel rapport l'éducation de l'enfant a avec la nature, l'environnement ?

Comment fonctionnent ces cadres constitutifs de l'espace social guin-mina ?  
Qu'apprend-on aux enfants sur la lignée, le clan, le village ? Quelle est la place des aînés ? Comment est-elle traduite dans l'éducation domestique ?

Pourquoi le regroupement genré dans les quartiers ?

Comment la communauté villageoise est-elle impliquée dans l'éducation domestique ? Identification des acteurs.

Combien de temps faut-il pour atteindre la maturité humaine et sociale ?  
Identification des signes ou des qualités, des étapes successives, etc.

Comment la conscience d'être *guinvi* s'articule-t-elle dans l'éducation ?  
Comment l'éducation participe-t-elle à la conscience d'être *guinvi* ?

Quels sont les comportements et les paroles proscrits en présence des enfants ?

#### *Sujet 6 : Langage, corps et sensualité*

Quelle est la place de la langue dans l'éducation ? Comment la langue participe-t-elle à l'éducation ? Est-ce qu'il y a une manière d'utiliser la langue que l'enfant doit apprendre. Identification des codes de langage et leur impact sur l'éducation domestique.

Y a-t-il des gestes et habitudes corporels à acquérir ? Quelles sont leurs significations et rôles et en quoi sont-ils fondamentaux ou non ? Identification des rites de passage ou initiatiques explicites ou implicites.

Quel est le rôle du jeu et du patrimoine folklorique dans l'éducation domestique ?

### **Thème 3 : La parole et l'imaginaire**

#### *Sujet 7 : L'être de la parole*

Que signifie *enya* (la parole) ? Quelle est la différence entre *enya* et *egbe* (la voix), leur importance dans la culture (de la naissance à la mort) et leur impact dans l'éducation ?

Pourquoi dit-on que *amea miɔ nu* (la personne a fermé la bouche) quand une personne décède ?

Quel est le rapport entre la bouche et la parole, la parole et la mort ?

#### *Sujet 8 : Fonctions sociales et épistémologiques de l'imaginaire*

Quelles sont les fonctions des mythes et des structures imaginaires ?

Comment participent-ils à l'éducation domestique ?

#### *Sujet 9 : Éthique sociale*

Identification des principes dominants de l'éthique sociale : Homme — Dieu — L'univers.

Comment les rites et les pratiques religieuses participent-ils à l'éducation de l'enfant ? Quelle place pour les croyances ? Sont-elles nécessaires ? Quel rôle jouent-elles ?

Identification du déterminisme religieux : les fonctions éducatives des dieux et leurs interdits ; l'influence des dieux et leurs adeptes sur l'éducation globale de la société.

Étude du cas de la vie des couvents *vodu* : critère et choix des novices, le contenu et le temps de la formation, les résultats et leur application dans la vie courante, incidence et perception dans la société.

Place et rôle du travail. Comment participe-t-il à l'éducation domestique ?

Identification du rapport à l'étranger. Comment est-il perçu ?

#### **Thème 4 : Être et pouvoir**

##### *Sujet 10 : L'école et la mondialisation*

Quelle est la perception de l'école par la société guin-mina ? Quelle influence sur l'éducation domestique ?

Identification des lieux de rupture et de continuité.

Que pense-t-on des atouts de l'école et sa culture ?

##### *Sujet 11 : Sur la mixité*

Quels sont les véritables lieux de mixité ?

Identification des conditions d'une intégration linguistique. Quel fondement pour la pratique des langues dans le contexte de mixité ?

Identification des critères de mixité. Quels sont les aspects utilitaires et fonctionnels dans l'exercice de la mixité ?

Comment mettre au profit des enfants la double référence culturelle de la mixité ?

## Sociographie des enquêtés

\*Mode d'entretien (Présentiel ou Distanciel).

\*\*Format d'entretien (Individuel ou collectif).

\*\*\*Remarques (Entretien enregistré/ Entretien non enregistré).

| <i>Enquêté<br/>&amp; âge</i>                   | <i>Statut de<br/>l'enquêté</i> | <i>Date et<br/>durée</i> | <i>MDE*<br/>(P/D)</i> | <i>FDE**<br/>(I/C)</i> | <i>R***<br/>(EE/<br/>ENE)</i> |
|------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|
| <b>I. 1 : 56 ans</b>                           | Chef de famille                | 03/05/2021<br>46 mn      | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 2 : 63 ans</b>                           | Chef de quartier               | 06/05/2021<br>45 mn      | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 3 : 95 ans</b>                           | Régent de canton               | 02/05/2021<br>1 h 06 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 4 : 63 ans</b>                           | Inspecteur des écoles          | 19/04/2021<br>1 h 13 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 5 : 75 ans</b>                           | Cadre                          | 06/05/2021<br>30 mn      | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 6 : 76 ans</b>                           | Chef de famille                | 03/05/2021<br>25 mn      | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 7 : 66 ans</b>                           | Mère de famille                | 05/05/2021<br>52 mn      | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 8 : 69 ans</b>                           | Enseignante retraitée          | 03/05/2021<br>1 h 05 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 9 : 57 ans</b>                           | Directeur d'école              | 20/04/2021<br>1 h 51 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 10 : 80 ans</b>                          | Chef de quartier               | 17/09/2023<br>1 h 22 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 11 : 83 ans</b>                          | Chef de quartier               | 02/05/2021<br>1 h 32 mn  | P                     | I                      | EE                            |
| <b>I. 12 : 77 ans</b><br><b>I. 25 : 57 ans</b> | Chef de famille Parent         | 23/04/2021<br>1 h 37 mn  | P                     | C                      | EE                            |
| <b>I. 13 : 56 ans</b>                          | Notable                        | 24/04/2021<br>1 h 28 mn  | P                     | I                      | EE                            |

|                                                                         |                           |                         |   |   |     |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------|---|---|-----|
| <b>I. 14</b> : 87 ans                                                   | Personne<br>ressource     | 02/05/2021<br>30 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 15</b> : 76 ans                                                   | Personne<br>ressource     | 08/05/2021<br>22 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 16</b> : âge<br>inconnu                                           | Prêtre <i>vodu</i>        | 15/04/2021<br>35 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 17/I. 18/ I. 19</b> : âges<br>inconnus                            | Adeptes du<br><i>vodu</i> | 03/05/2021<br>1 h 09 mn | P | C | EE  |
| <b>I. 20</b> : 60 ans                                                   | Enseignant                | 04/05/2020<br>12 mn     | D | I | ENE |
| <b>I. 21</b> : 67 ans                                                   | Chef canton               | 10/09/2023<br>1 h 15 mn | P | I | ENE |
| <b>I. 22</b> : 55 ans<br><b>I. 23</b> : 16 ans<br><b>I. 24</b> : 59 ans | Père<br>Fille<br>Mère     | 09/09/2023<br>25 mn     | P | C | EE  |
| <b>I. 26</b> : 70 ans                                                   | Chef religieux            | 06/09/2023<br>50 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 27</b> : âge<br>inconnu                                           | Cadre<br>(universitaire)  | 11/09/2023<br>1 h 10 mn | P | I | EE  |
| <b>I. 28</b> : 76 ans                                                   | Chercheur                 | 06/05/2021<br>20 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 29</b> : 57 ans                                                   | Personne<br>ressource     | 05/05/2021<br>1 h 02 mn | P | I | EE  |
| <b>I. 30</b> : 58 ans                                                   | Personne<br>ressource     | 02/09/2020<br>25 mn     | D | I | ENE |
| <b>I. 31</b> : 55 ans                                                   | Parent                    | 12/09/2020<br>22 mn     | D | I | ENE |
| <b>I. 32</b> : âge<br>inconnu                                           | Cadre<br>(universitaire)  | 12/09/2023<br>1 h 06 mn | P | I | EE  |
| <b>I. 33</b> : 45 ans                                                   | Parent                    | 07/09/2023<br>30 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 34</b> : 69 ans                                                   | Chef religieux            | 06/09/2023<br>33 mn     | P | I | EE  |
| <b>I. 35</b> : 55 ans                                                   | Chef de<br>famille        | 15/09/2023<br>50 mn     | P | I | EE  |

|                                 |                         |            |   |   |    |
|---------------------------------|-------------------------|------------|---|---|----|
| <b>I. 36</b> : 67 ans           | Personnes<br>ressources | 05/09/2023 | P | C | EE |
| <b>I. 37</b> : 56 ans           |                         | 59 mn      |   |   |    |
| <b>I. 38</b>                    | Personnes<br>ressources | 17/09/2023 | P | C | EE |
| <b>I. 39</b>                    |                         | 45 mn      |   |   |    |
| <b>I. 40</b>                    |                         |            |   |   |    |
| <b>I. 41</b>                    |                         |            |   |   |    |
| <b>I. 42</b> : âges<br>inconnus |                         |            |   |   |    |

## Les entretiens

Le nombre d'entretiens s'élève à trente-deux (32) dont cinq (5) collectifs et vingt-sept (27) individuels. Vingt-sept (27) entretiens sont enregistrés et cinq (5) non enregistrés. Ils sont regroupés suivant le guide d'entretien ci-dessus, en quatre thématiques : l'éducation domestique, l'enfant et son environnement physique et social, la parole et l'imaginaire, Être et pouvoir. En outre, les entretiens sont traduits dans un style plus proche de l'oralité dans le but de rester beaucoup plus fidèle aux discours des enquêtés. En effet, trente entretiens sur trente-deux, ont été réalisés exclusivement en langue guin-mina dont je suis moi-même locuteur. Enfin, sont mises en crochets la description des situations rencontrées et les réactions des interlocuteurs durant l'entretien.

### **Transcription 1 : Entretien avec I. 9**

Contexte : Entretien réalisé le 20 avril 2021 au bureau de l'enquêté dans l'établissement scolaire dont il est le directeur.

Durée de l'entretien : 1 h 51 mn.

#### ***Qu'entend-on par l'éducation domestique ou l'éducation de maison ?***

Chez nous, *l'éducation de maison* (*axome be kpakpla*), c'est l'ensemble des règles et principes que la communauté cherche à inculquer à ses membres dès le bas-âge. Ce n'est pas comme il faut attendre 4 ou 6 ans avant d'envoyer l'enfant à l'école pour l'instruire. L'instruction de base, en milieu guin, commence même depuis les entrailles ; dès la conception. Elle consiste à inculquer à l'enfant les règles élémentaires de la bienséance, de la salutation, du respect de l'autre, notamment, du plus âgé que soi, des aînés. Et cette éducation est basée sur le respect de tout ce qui nous entoure. Le milieu naturel est très important jusqu'aux animaux domestiques. Dans certaines maisons, on confie les animaux aux enfants pour les nourrir en élevage domestique. C'est une éducation basée au départ sur les règles de bienséance, de la politesse, du respect de l'environnement et de la personne ; surtout des personnes qui sont plus âgées que nous. Tout cela s'acquiert dès la maison. Voilà pourquoi, nous disons que « *kpakpla axome be so na* » (l'éducation vient de la maison). On le dit aussi autrement : « *tablabla, axome be so na* » (savoir nouer un foulard à la tête provient de la maison).

#### ***Qui éduque ?***

Cette éducation ce n'est pas seulement la famille restreinte— entendue père, mère et enfants—. Chez nous, c'est la famille élargie comme on le dit (*xome*). Nous ne



connaissions pas les termes cousin, tonton et autres. C'est la famille tout court. C'est tout le monde qui s'en occupe. L'enfant de ma sœur, je suis son père. Cette notion de famille élargie fait que dans la conception de la maison (*axome*), c'est tout le monde qui s'occupe de l'éducation de l'enfant. L'enfant de ma sœur, je suis son père tout court. La formule le dit si bien chez nous : « *amedeka ye dzi na vi, edu ye kpla nè* ». « C'est un seul parent qui fait son enfant, mais c'est l'ensemble de la société qui s'occupe de l'éducation de l'enfant.

### ***Quelle est la distinction entre éducation et instruction ?***

Cette éducation ne porte pas seulement sur l'instruction où l'enfant va à l'école pour apprendre à écrire et à lire. À la maison, on peut aussi lui apprendre à lire et à compter mais dans sa propre langue et ce sont les parents qui ne sont pas allés nécessairement à l'école qui lui apprennent cela. Mais ils ont eux aussi cette pédagogie d'inculquer à l'enfant les règles et les principes comme je l'ai dit plus haut.

### ***Quelle est la relation qui existe entre le milieu naturel et l'éducation ?***

Il s'agit de tout ce qui nous entoure. On apprend par exemple à l'enfant de ne pas faire son besoin partout dans la concession. Chez nous quand tu veux aller faire tes besoins, on dit : « je vais derrière la concession (*mu le yi nugodo*) ». C'est une formule voilée et dès que quelqu'un dit cela, on comprend ce qu'il veut dire. Très tôt, on lui apprend également que la cuisine n'est pas le lieu des besoins, la chambre à coucher ou dans la cour non plus. Il y a un endroit réservé qui est réservé à l'écart, et qu'on peut traduire cela *nugodo*, c'est-à-dire derrière la concession. Derrière la maison, il y a un endroit fait pour les besoins. On apprend à l'enfant à respecter l'environnement, la propreté, la salubrité. On ne jette pas l'eau sale, l'eau de ménage n'importe où. On ne se lave pas la figure le matin comme on le dit chez nous au tour du puits. Après la lessive, on ne jette pas l'eau sale n'importe où. Il y a un endroit derrière la concession, où il faut la jeter. On ne garde pas les ordures ménagères à la maison, les poubelles pour ordures ménagères sont au dehors. Et, il y le dépotoir où il faut aller les jeter. L'arbre qui est planté à l'intérieur de la cour de la maison, est à arroser, à entretenir. C'est ce que nous faisons aujourd'hui. Quand on nous demande de planter des arbres pour la végétation et la reconstruction de la flore, c'est ce qu'on faisait, le respect des arbres. Ces arbres dans la maison servent d'arbres à palabres le soir pour les vieux. Ils servent de lieu de réunion du village et ça mérite le respect. Cela dit, ils font partie de la vie familiale et villageoise. Il y a déjà la culture de l'environnement du milieu à travers l'éducation de maison.

### ***Dans quelle mesure l'histoire d'origine intervient dans l'éducation ?***

À commencer par les patronymes. Toutes les lignées ou clans portent des patronymes suivant l'ordre de naissances et d'arrivée. Toutes les composantes de la communauté guinmina portent des noms en fonction des ordres d'arrivée dans l'ordre des garçons et dans l'ordre des filles. À travers cela, on apprend à l'enfant l'histoire de sa communauté et ici, il y a deux grandes communautés comme le nom l'indique. Avant il n'y avait pas cette distinction ; maintenant, on le fait de plus en plus pour savoir qui est qui. Il y a aussi d'autres qui sont venus qui se sont inféodés au milieu comme les Pla. L'éducation consiste non pas à faire de ségrégation ou à mettre à l'écart, mais à savoir que ceux-ci appartiennent à telles collectivités. L'arbre généalogique aussi participe à cela. Chez nous la culture des portraits est aussi importante. On montre la photo des aïeuls. La présence des cases aux morts est également quelque chose.

### ***Quels sont les moyens mis en œuvre pour cette éducation ?***

C'est l'oralité. Cependant, ce n'est pas une oralité répétitive. Le Guin a cette particularité de parler peu. Il préfère communiquer surtout par les gestes, par le regard. Chez nous, on dit que le regard éduque. Il y a des regards doux, le regard tendre et le regard grave. Il suffit de voir le regard grave de ton père qui te défigure pour savoir que ce que tu fais est contraire à la normale. Les moyens dont on dispose c'est l'oralité bien sûr mais cette oralité n'est pas répétitive, comme on dit que dans la pédagogie que c'est la répétition qui éduque. Le patriarche qui éduque parle peu. Il parle en paraboles, en proverbes, avec des dictons, par des comportements, par des gestes symboliques, plutôt que de remplir des tonnes de papiers par le verbiage. Le Guin aime plutôt donner l'exemple. Lui-même, le patriarche, à travers son comportement, t'indique déjà ce qu'il faut faire. Moi je me rappelle que mon père de son vivant à la maison, dès qu'il y a un visiteur qui apparaît, il vous fait des signes des yeux et puis vous disparaissent ; après avoir fini de manger, pour ranger la table, la manière dont il vous regarde, vous savez qu'il a fini. À la rigueur, il fait un bruit de fourchette, et vous savez qu'il a fini. Les moyens, c'est être modèle soi-même, parce que l'enfant apprend aussi à partir de ce qu'il voit à la maison. La première personne qui symbolise le respect, c'est le parent qui ne doit pas faire ce qu'il interdit lui-même. Ce ne sont pas des règles écrites qu'on transmet, puisque l'écriture est venue après, et en milieu guin, il n'est pas dit qu'on puisse écrire ces règles. C'est par les actes, les gestes surtout l'expérience du regard. Dès que le père te fixe des yeux, il te dévisage, tu sais ce qu'il veut dire. Il a des regards d'appréciation et de rejet.

*Kplam* : en me copiant comme je suis un modèle. En me copiant, tu copie ce que j'incarne comme valeur en termes de valeurs morales, spirituelles et humaines qui constituent le socle de l'éducation chez les Guin-Mina. C'est aussi pour cette raison que comme parents, nous faisons beaucoup attention à ce que nos enfants voient et entendent. S'il arrive que par distraction ou par toute autre circonstance, un adulte tient des propos indécents ou pose un acte délictueux en présence des enfants, d'autres adultes lui rappellent que les enfants sont là. Par exemple, des propos ou des actes du sexe, sont proscrits devant eux. Car, vous savez que l'enfant est le modèle de l'imitation par excellence. Cela est tout à fait remarquable quand on observe les bébés. Ils imitent la mère qui sourit. Ils soulèvent la main en voyant faire. Ils éprouvent du plaisir en répétant les gestes qu'ils voient faire autour d'eux et murmurent ce qui tombe dans leurs oreilles. Ainsi, s'explique l'interdiction de tenir des propos ou de poser des actes à caractère sexuel, y compris injurieux en public.

### ***Qui éduque-t-on ?***

En priorité, c'est l'enfant qui par définition, ne sait pas encore parler ; qui par définition ne connaît pas encore ; qui par définition, ne connaît pas le permis et le défendu en rigueur dans la société guin-mina ; qui par définition ne connaît pas encore le modèle de vie et les comportements en milieu guin-mina. Mais, on éduque aussi l'étranger qui n'est pas coutumier ou habitué à nos modes de vie. Il y a une manière de saluer chez nous ; ce qui n'est pas le cas dans d'autres cultures. Il y a une manière d'enterrer nos morts, de célébrer nos mariages, il a une manière d'aller dans sa belle-famille, de saluer sa belle-famille.

Donc en premier, on éduque l'enfant mais, ensuite, celui qui est étranger, qui n'est pas habitué à nos mœurs et coutumes, on l'éduque aussi. En matière de mariage, lorsque le Guin va épouser une personne d'une autre culture, il va de soi que ce n'est pas la même éducation de base ; il a des choses que nous ne disons pas publiquement, il y a des passes mots ; je ne peux pas me permettre de dire je vais aux toilettes, mais que je vais derrière la concession ; tu ne peux pas saluer quelqu'un sans te brosser les dents avec la cure dent ; tu ne peux pas te lever du lit et saluer ; celui qui le fait on le rappelle à l'ordre. On contacte de plus en plus avec le brassage des populations, dans les maisons de locataires que les gens d'une autre culture, quand ils se lèvent, pensant bien faire se précipitent pour saluer le propriétaire ou le voisin sans d'abord faire la toilette. Chez nous, quand une femme se lève le matin, elle doit faire sa toilette d'abord, elle doit se mettre propre, même si elle n'a pas eu de rapports sexuels. Tu ne peux pas sortir de ta chambre avec ton pot d'urine de la veille

et saluer quelqu'un. Alors le Guin lui te le dit : quand on n'a pas encore brossé les dents, on ne me salue pas, c'est notre culture, c'est notre éducation.

On éduque l'enfant ; mais aussi toute personne qui n'est pas habituée à nos pratiques : on les lui apprend. Comment faire le repas ? Les recettes de cuisine, la mère ne donne pas par écrit, la jeune fille la regarde faire : comment éplucher l'igname ? Comment enlever l'écaille du poisson ? Elle regarde la mère faire et apprend à faire de même.

***Y-a-t-il un temps pour l'éducation au-delà duquel on considère qu'un enfant est un cas désespéré ?***

Primo, il n'y a pas d'âge pour l'éducation d'un enfant. Ça commence dès les entrailles et au fur et à mesure, que l'enfant grandit, il acquiert ce qu'il faut. Deusio, chez nous il n'y a jamais de cas désespéré. La preuve, le sentiment de maternité et de paternité dure tant que l'on a les parents à nos côtés. On n'est jamais grand pour nos parents : « *Evi mu si na na etɔa ku nɔa o* ». Nos mères surtout ont cet instinct qui leur font croire qu'elles ont toujours un droit de regard sur ce que nous faisons, sur nos comportements, même si tu es marié. Moi je me rappelle en 1994, devant ma femme et mes enfants, mon père a dit qu'il peut encore me donner la fessée.

Donc, il n'y a pas de cas désespéré. C'est vrai qu'il a des enfants caractériels, il y a dépravations des mœurs. Ce sont des déceptions ; Mais, en réalité, il y a toujours quelqu'un dans la famille qui intervient pour ramener sur le bon chemin. Il y a un patriarche, une tante un oncle quelque part, à qui on fait appel uniquement pour toi. Il vient ; il dort avec vous dans la maison et au petit matin on te réveille, et parfois c'est solennel. Je me rappelle qu'une fois, il y a problème dans la maison, mon père a fait venir deux oncles et deux tantes, les mères des enfants en question, et à 4 h du matin, après le rosaire, je me rappelle bien, on a convoqué une réunion de famille comme ça pour trouver la solution. Des cas désespérés, c'est rare ; mais s'il y en a, on ne baisse pas les bras. On continue toujours à vouloir ramener la personne sur le bon chemin.

***Est-ce qu'il y a des étapes ?***

Naturellement, il y a des étapes. De 0 à 5 ans ce n'est pas la même éducation ni de 5 à 11 puis à l'adolescence que nous nous ne connaissons pas avant. La notion d'adolescent est occidentale. Nous l'enfant part de l'enfance à l'âge adulte. Chez les Adangbé par exemple, ils font la cérémonie d'*adifo*. Mais en règle générale, il n'y a pas d'étape limitée ; mais c'est tout au long de la vie ; et parfois, on te le rappelle qu'à ton âge, tu dois savoir comment ça se passe à la maison. D'où le parallèle que nos parents font entre l'éducation occidentale et ce qu'il nous donne à la maison. Parce que tu peux être un grand

intellectuel ; mais il se pourrait que tu manques d'éducation élémentaire de base domiciliaire. Donc quelqu'un qui ne connaît pas les modalités pour aller annoncer la mort d'un parent, ça s'apprend. Il y a des formules qui s'apprennent : *papa dzo lé mia gbɔ, papa yi nugbe*. On n'appelle pas le nom du défunt. On dit *ameyinugbe*. Tout cela s'apprend. Cette éducation n'a pas de limite et c'est à tout âge qu'on continue à la faire. On peut être un grand intellectuel et ne pas connaître certains aspects de l'éducation de maison.

***Quel regard porte le Guin-Mina sur l'étranger et quelle conception transmet-il de l'étranger à son enfant ?***

Très belle question ! [*Un petit moment de silence*]. En mina, l'étranger s'appelle *amedzro*, si on décompose, ça veut dire que « *amea dzro wo be axɔ* » (celui que tu prends plaisir à recevoir). Tu es venu chez moi, c'est vrai qu'on se connaît, mais par rapport à ma famille, tu es *amedzro*. Tu es venu chez moi ; je te désire. Chez nous littéralement, l'étranger, c'est celui qu'on désire et qu'on aimerait recevoir sur sous son toit. Comme tu y es désiré, tu fais partie de la famille. Lorsque je te reçois à la maison, je dois faire comprendre à mes enfants que celui-là est quelqu'un qui est voulu par notre famille et donc ce serait les mêmes comportements de politesse, de bienséances et de bienveillance envers celui qui est sous notre toit. Parfois même, à cause de l'étranger, les habitudes changent dans la maison, parce qu'il faut sauver l'honneur de la famille. Il ne faut pas décevoir l'étranger qui est parmi nous. Il ne faut pas montrer de mauvaises images, de mauvaises attitudes, parce qu'habituellement, lorsque les enfants se comportent mal dehors, ce sont les parents qu'on accuse et il y a des formules qui le disent bien chez nous. Le malpoli c'est celui que les parents n'ont pas éduqué. Il y a aussi celui qui a refusé l'éducation, alors on suppose que tout parent a quand même bien voulu éduquer. Mais c'est l'enfant qui n'a pas reçu l'éducation. C'est pourquoi, il y a des « *kplamase* » ; ce sont ceux qu'on a éduqué mais qui n'ont pas acquis l'éducation. Il y a les « *dzimakpla* ». Ce sont ceux qui n'ont pas du tout été éduqués par la démission des parents ou par leur propre caractère. Donc, si l'étranger est là, les enfants le regardent comme quelqu'un que les parents ont bien voulu recevoir. Et, en conséquence, on lui doit tout le respect nécessaire.

Maintenant, l'étranger qui est avec moi, comme je l'ai dit, on l'éduque aussi et on constate que n'ayant pas la même culture que moi, il a certains caractères qui peuvent agir sur l'orientation. Par exemple, dans notre culture, l'enfant ne s'attable pas avec son père. Supposons que l'étranger est là, lui voulant faire bonne mine, autorise mes enfants à manger avec lui, je lui dirais : « Ah attention, chez nous ce n'est pas comme ça que ça marche ». Indirectement, l'étranger a forcément reçu lui aussi chez lui l'éducation, peut-

être que chez lui, un tel comportement est admis. L'étranger peut finir de manger, mais il n'est pas dit que les enfants peuvent s'occuper du reste. Il fallait d'abord demander aux parents.

### ***Que signifient « dzimakpla et kplamase » du point de vue éthique ?***

En réalité, ce sont des insultes qui résultent d'une réaction de quelqu'un qui a constaté un écart de comportement chez un enfant.

« *Dzimakpla* » veut dire littéralement tu n'as pas reçu de l'éducation.

« *Kplamase* », c'est qu'on a tout fait. C'est plus le premier qui est courant, puisqu'en milieu guin-mina, on suppose que c'est l'enfant lui-même qui ne se laisse pas éduquer. Et donc, si on lui dit ainsi ça fait mal aux parents. C'est pourquoi, en milieu guin-mina, chaque parent fait l'effort pour que de l'extérieur, son enfant soit bien vu. Quand on demande : « C'est l'enfant de qui ça ? » Et qu'on répond : « c'est l'enfant de X et Y », Ça fait honneur que de dire que ton enfant là est vraiment impoli. Même en milieu scolaire, quand nous convoquons les parents, nous faisons attention pour ne pas heurter leur sensibilité, pour ne pas les frustrer. D'ailleurs, en discutant avec les parents, on sait quelle éducation l'élève a reçu à la maison. L'enfant est le miroir de l'éducation reçue à la maison. Si cette éducation s'est bien passée, à l'extérieur aussi, il est bien vu. Si c'est raté, il va de soi que ça se sache. C'est d'ailleurs pourquoi, en milieu guin-mina, tout adulte a droit de regard. Aujourd'hui, les choses ont un peu changé. Cela fait que dans la rue, c'est difficile de faire des remarques désobligeantes à l'enfant. Aujourd'hui avec les droits de l'homme, droits des enfants, l'école..., tout le monde ne peut plus faire de remarques aux enfants.

### ***Quels sont les indicateurs ou révélateurs d'une bonne éducation ?***

Les révélateurs sont d'abord les comportements de l'enfant lui-même, l'attitude de l'enfant à accepter les remarques. Nous remarquons cela dans les milieux scolaires. L'enfant poli vous salue plus d'une fois par jour. À la base, vous pouvez dormir avec vos parents à la maison ; mais le matin, après avoir fait ce qu'il faut faire, vous saluez les parents. On ne peut pas voir une personne qu'elle soit âgée ou non et la dépasser dans la rue. Il faut toujours saluer. Il faut lire à travers le comportement de l'enfant, l'attitude à accepter les remarques. Il y a des enfants, quand on leur fait des remarques, ils ne sont pas d'accord et le manifestent à travers des mines bizarres qui montrent qu'ils ne sont pas d'accord avec la remarque que vous leur avez faite. L'enfant éduqué, c'est celui qui sait présenter des excuses, après avoir commis un mauvais acte, il sait demander pardon ; il ne boude pas même si les remarques qu'on lui a fait ne sont pas justifiées. Il peut, à la rigueur,

en toute politesse, aller vers le plus âgé et lui expliquer les motifs de son acte que l'adulte a jugé déplacé. Donc l'enfant c'est le miroir de l'éducation et de la famille.

On attend beaucoup du comportement de l'enfant ; il doit restituer ; il doit démontrer qu'il n'est pas sorti de la rue ; il n'est pas un enfant de rue. Il doit démontrer qu'il est l'enfant de telle famille. Il y a de grandes familles à Aného qui sont très attachées à leur honneur. Tu ne peux pas porter tel nom et aller poser un acte qui va jeter l'opprobre, la honte sur la famille. Nos parents y tiennent. On entend dire « *ato le axue ya me adosi nu wã ?* ». Il y a des familles respectueuses, des familles royales, des lignées princières. Et quand tu portes leur patronyme, attention ! Tu ne peux pas te comporter comme un enfant de ghetto. Il y a des familles qui s'y accrochent. C'est très important en milieu guin. Tu agis en fonction du rang social que tu occupes. Tu agis en fonction de ta position dans la société. Tous les enfants ne sont pas dépravés, ne sont pas mauvais, ne sont pas vicieux. Chaque enfant est le reflet de sa famille, surtout dehors et c'est là qu'on va voir vraiment un enfant qui a été bien élevé, bien éduqué depuis la maison.

« *Ewo guinvi ye le wo nu wã ?* » c'est aussi une façon de jouer à l'hégémonie sur les autres. Mais, en réalité, quand on parle des Guin-Mina, du fait de l'histoire, et c'est la même chose avec tous les peuples qui ont accès à la mer, ils ont eu le premier contact avec les blancs, pas forcément en bien ou en mal. On a quand même obtenu de ce premier contact, un choc culturel, qui a quelque chose de positif, quoi qu'on dise. Par exemple, on apprend que les Allemands ont mis 18 ans pour pacifier le Togo, mais le sud (où ont eu lieu des premiers contacts, puisque les premiers voyages étaient des voyages maritimes) avait eu contact avec quelque chose qu'on peut qualifier de lumière qui éclaire le chemin de l'existence. Les Guin-Mina ont eu ce privilège. C'est la même chose pour les peuples côtiers, les premiers qui avaient contact.

Le Guin a cette éducation stricte et rigoureuse, parfois rigoriste, parce qu'il y a des choses qu'on ne tolère pas, que nos parents ne pouvaient pas tolérer. Même à l'école, on suppose que les guin-mina dont les ancêtres ont eu le premier contact avec les occidentaux, doivent évoluer plus dans les études par rapport à celui qui n'a pas eu ce contact et n'a pas bénéficié d'aucun atout de base. « *Ewo guinvi ye le wo nu wã ?* » (C'est toi l'homme mina qui fait ça ?). C'est grave comme remarque. Cela veut dire que tout est contraire à tout ce qu'on racontait sur le guin-mina, comme étant l'incarnation de la bonne éducation, de la bonne manière, surtout de la rigueur avec laquelle, les ancêtres ont éduqué les progénitures. Les comportements sont donc essentiels.

### ***Et le voisin ?***

Le voisin c'est celui d'à côté. Il peut être un proche parent. C'est le cohabitant avec qui on partage le même espace géographique, peut-être la même histoire, la même réalité socio-économique. On peut confier les enfants au voisin et voyager. On suppose que dans sa maison aussi, il y a de la rigueur, il a la même éducation. On lui fait confiance. Le regard que nous portons sur le voisin, est un regard positif d'abord, puisque vous cohabitez ensemble dans le même quartier

Au sujet des Watchi, il y a toute une histoire avec les guin-mina, liée justement à l'époque coloniale. En ce temps-là, il y a de petites légendes entre les Guin-Mina et les Watchi. Les peuples qui ont eu le premier contact avec l'occident se considèrent comme les peuples évolués par rapport à ceux qui ont mis du temps à le connaître. C'est de là qu'est née cette mentalité de supériorité sur les Watchi. Les parents racontent beaucoup d'histoires qui font qu'aujourd'hui, on assiste à des revanches. Mais, avec des liens de mariages aujourd'hui, les mentalités ont évolué, surtout grâce au brassage culturel, par les liens du mariage. Le Watchi n'est plus celui qu'on considérait comme non évolué. Au départ, les Guin-Mina ont pris des Watchi à leur service, mais aujourd'hui, les Watchi aussi prennent les Guin-Mina à leur service. Nous sommes loin de ce temps hégémonique, de ce clivage ethnique, même si cette mentalité est ancrée chez certains. Il y a des choses qui sont communes, des pratiques culturelles ; mais il y a des différences que les uns et les autres peuvent désapprouver légitimement contraires à leur éducation.

En milieu guin par exemple, c'est la personne âgée qui tend la main, c'est le patriarche qui dit « comment tu vas ? Et tes parents ? » avant de te tendre éventuellement la main. D'ailleurs, se serrer la main, n'est pas le propre des Guin-Mina. Nous, on salue, parfois en s'inclinant ou en se prosternant devant l'adulte ; il y a des formules toutes faites. Quand tu rencontres ton voisin dans la rue, on ne se dépasse pas. On se salue. Il y a des salutations de courtoisie, des salutations d'usage, des salutations familiales et ça dépend avec qui ça se passe. Mais, en règle générale, c'est toujours la politesse, le respect de l'autre qui codifie les salutations en milieu guin-mina. Un enfant ne peut pas demander à l'adulte : « comment tu vas ? » puis lui tendre la main. C'est ça aussi la différence avec la tradition occidentale. Tu ne salues pas l'adulte en lui lançant : « ça va ? » ou en lui tendant la main. Tout ce que tu peux faire c'est de lui demander : « *Papa, wo dɔ nyoe de a ?* » (« *Papa, Est-ce que tu as bien dormi ?* ») ou « *Papa dɔ eke a ?* » (« *Papa est-ce que tu t'es bien réveillé ?* »). Même si, on se sert la main, c'est après les formules que le patriarche peut te



tendre la main. En tout cas, tout ce qui est autorité, ce n'est pas au subalterne de tendre la main ou de dire comment ça va.

### ***Quels sont les bénéfices d'une bonne éducation pour l'enfant ?***

Pour l'enfant, c'est qu'il est bien vu et ça porte bonheur. Ça lui ouvre le chemin du bonheur. Comme on dit il est béni de Dieu. Un enfant bien éduqué reçoit la grâce du ciel. Quelqu'un m'a raconté qu'il a trouvé son premier emploi parce qu'il a salué un inconnu sur la route. Il passait dans la rue, il voit l'homme en question. Il va vers lui pour le saluer : « Bonjour papa ». Il lui répond : « Mon fils ça va ? Ah c'est bien ! Qui es ton père ? Tu fais quoi dans la vie ? » « Je viens d'avoir mon certificat » lui a-t-il répondu. « C'est vrai ? Tu veux travailler dans mon atelier ? ». Et le jeune a été recruté comme cela. L'exemple a été donné justement lorsque nous parlons de l'éducation de base à la maison et le vieux a donné cet exemple que son premier job qu'il a eu en tant que coursier dans une société, c'est parce qu'il avait salué dans la rue. C'est sa salutation qui a tout déclenché. Il a salué dans la rue, la personne lui demande qui est son père et il le trouve poli.

Donc, les conséquences pour l'enfant, c'est qu'il est respecté en retour ; ça lui ouvre les portes du bonheur. Il est apprécié par ses pairs et ses parents. Il devient une référence chez les pairs puisqu'on le dit souvent : « Vous ne voyez pas comment se comporte l'enfant de koffi ? » Alors, il devient l'exemple dans le quartier. Ce qui est bien est bien tout le monde sait l'apprécier. De même ce qui est mal tout le monde le désapprouve. L'enfant est toujours cité en exemple dans d'autres familles. Vous ne voyez pas l'enfant de mon voisin, comment il se comporte ? Vous ne pouvez pas faire comme lui ? Ce n'est pas la même éducation qu'on vous donne ?

Cependant, la rigueur de l'éducation décroît, au fur et à mesure que les parents aussi prennent de l'âge et baisse en intensité. Par exemple, si vous êtes une famille de 10 garçons, il va de soi que les premiers soient des victimes [*Rires*]. Il y a souvent relâchement pour les derniers. Ce sont les aînés qui subissent la foudre de la rigueur [*Rires*].

### ***Quels sont la place et le rôle des aînés dans l'éducation ?***

Ils se substituent aux parents. On n'appelle pas l'aîné par son non. C'est *fogã* (grand frère). C'est sur les aînés que vous appliquez dans l'immédiat l'éducation qu'on vous donne. Les aînés aussi ont la charge d'aider les parents à poursuivre l'éducation de leurs cadets. Quand le parent n'est pas là, ce sont les aînés qui font la règle à la maison. Ma femme m'a dit que c'est elle qui avait éduqué presque tous ses petits frères et sœurs.

Quand la mère va au marché, elle les portait au dos. Par-là, on lui apprend en même temps son rôle de d'épouse et de mère un jour. Quand tu es aîné, on te confie la charge de tes petits frères ou petites sœurs. L'aîné joue un rôle ; il est le successeur des parents. Et d'ailleurs, on le voit par instinct, les garçons se comportent comme le père et les filles comme la mère. Et ils aiment jouer ce rôle. Les aînés participent à l'éducation dans la maison.

### ***Qui éduque ? qui peut éduquer ?***

C'est toute personne plus âgée que soi, ayant une maturité donnée, à qui, justement, on peut confier la charge d'un enfant. En milieu guin-mina, c'est toute personne dès lors qu'elle peut se définir comme un responsable. Avant d'éduquer, il faut être éduqué soi-même. « L'éducation d'un enfant commence 20 ans avant sa naissance » dit-on. Avant d'éduquer, il faut que toi-même tu sois éduqué. Avant d'entreprendre l'œuvre d'éducation, toi-même tu as reçu des ingrédients de l'éducation.

L'éducation ne finit jamais, mais en milieu guin à un moment donné tu te prends en charge toi-même. Parce qu'il n'est pas évident que les parents soient toujours là. Il arrive parfois que des enfants qui ont perdu leur parent très tôt, soient obligés d'entreprendre leur propre éducation. Il y a des choses que moi personnellement, on ne me l'a pas appris à la maison. J'ai découvert moi-même et que j'applique à mon tour maintenant à mes enfants. En contexte de polygamie, les enfants sont plus à la charge des mères, alors qu'il y a des comportements que l'enfant doit apprendre auprès de son père. Mais, à un moment donné, il faut que l'enfant lui-même se prenne en charge et s'auto éduque. On a vu des gens qui ont réussi par l'élévation de l'esprit, par l'auto-compréhension des choses. D'ailleurs, à un moment donné, chaque homme doit avoir des principes de vie avec lesquels, il va conduire son existence.

### ***Quelles sont les qualités chez l'éducateur ?***

Est-ce qu'il communique ? Est-ce qu'il a la sagesse de savoir parler aux gens ? Lorsqu'il parle, on l'écoute ? Est-ce qu'il s'impose ? Est-ce qu'il est à l'écoute lui-même par ses manières de faire ? Il y a des comportements qui n'inspirent pas confiance de la part des parents ; mais ce n'est pas à l'enfant de relever ses détails. Lui, on ne lui demande pas de copier forcément ce qui est mauvais. Il y a des qualités : la maturité, la décence de la personne, sa façon d'incarner l'autorité, sa façon d'être conducteur d'homme comme on le dit.

### ***Ces qualités conditionnent-elles le mariage ?***

Oui en milieu guin-mina. Pour se marier, il faut avoir le moyen matériel, la maturité. À voir l'homme, on sait qu'on peut lui confier une femme. Avant le mariage, on fait une petite enquête de moralité auprès de la famille dans les deux sens. On voit si le futur époux ou la future épouse peut être un bon père ou une bonne mère de famille. Est-ce qu'ils peuvent éduquer leurs enfants et survenir aux besoins ? Est-ce que l'homme est violent ? Est-ce qu'il est éduqué dans la violence ? Si l'enfant assiste tous les matins à des joutes entre les parents, il va de soi qu'il croit que c'est le meilleur modèle de diriger son foyer. Qui va vouloir donner sa fille en mariage à un voyou ?

### ***Quelle est la relation entre l'enfant et l'éducateur ?***

Pendant longtemps, c'était une relation conflictuelle. Nos parents en réalité ne donnent pas l'occasion de discuter avec les enfants. Ils ne causent pas beaucoup. Les seuls moments de discussion, c'est la prière matinale ou quand on va chercher l'argent de poche. Le reste c'est pour vous envoyer pour des commissions, mettre de l'eau dans la jarre, nettoyer, mettre la maison au propre. Il est rare de voir les parents discuter avec les enfants d'autres choses, de son éducation à l'école par exemple. Les parents ne s'intéressent à l'école qu'à la rentrée et à la fin. Mais de plus en plus, ça vient. La relation n'était pas fluide. Maintenant, les parents âgés veulent être entourés de leurs enfants ; mais ça devient problème. Nous par exemple, quand notre père est devenu vieux et que nous discutons sur la terrasse qu'il vienne s'asseoir avec nous, nous le quittons. Il dit moi je viens et vous partez. Et vous me quittez. Venez ! Je veux aussi rire avec vous. Voilà qu'il ne nous a pas habitué à cette façon de faire. Mais de plus en plus, les relations changent. De plus en plus, on discute un peu avec eux. Mais, avant, quand tu poses une question, on te dit que cette question ne doit pas sortir de la bouche d'un enfant. On te demande d'attendre d'abord pour la découvrir toi-même lorsque tu seras grand. Ce sont des lacunes de l'éducation domestique. Le manque de dialogue, de communication, le manque de réponse aux préoccupations des jeunes. Quand l'enfant pose des questions, il développe son intelligence. Certains sujets sont souvent des sujets de tabou surtout des sujets de sexe, au point que les parents n'aiment pas en parler avec les enfants. Ils sont préoccupés par ce que les enfants vont manger, par leur subsistance matérielle que de parler d'autres choses comme le sexe. La relation entre l'éduqué et l'éducateur n'est pas toujours facile, puisque pour le parent, il faut, à tout prix, donner un pli à l'enfant et quand il ne reçoit pas ce pli, la relation devient conflictuelle.

Toute l'éducation consiste à dire « ne fais pas ». Mais qu'est-ce qu'il faut faire ? On ne dit pas ça à l'enfant. Quand vous dites à l'enfant, on ne fait pas ci, dites-lui ce qu'on doit faire. Et on laisse l'enfant même découvrir. Ça peut être catastrophique. Mon père ne pouvait pas me demander, si je suis sexuellement actif. Il ne pouvait même pas me poser cette question. C'est un sujet tabou. Mais, aujourd'hui, je demande à mes enfants. C'était une éducation unidirectionnelle. C'est le pli que le parent veut. On ne cherche pas à comprendre l'enfant. Pour lui, c'est le père ; il dit ce qu'il faut faire, c'est tout. Un homme me disait qu'il veut se marier et son père n'était pas d'accord. Pour lui, son fils était trop pressé alors que celui-ci avait 28 ans et travaillait comme médecin [Rires]. Il y a toujours ce regard paternaliste qui demeure.

### ***Quelle parallèle entre l'éducation de maison et l'école ?***

L'école a beaucoup joué dans l'évolution des mentalités. On apprend beaucoup de chose dans les livres et aussi au cinéma, aujourd'hui sur l'internet. Quelqu'un disait que l'internet et le WhatsApp est un mauvais enseignant. Quelque part, il a raison ; mais, on ne peut pas non plus garder les pratiques, les us et coutumes tels quels à l'heure où nous parlons. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'ouverture, Il n'y a plus de culture autochtone qui soit pure. Il y a une sorte de mélange. On prend et on donne. Mais, il faut prendre ce qui est bon et l'améliorer. Il y a aussi de très nombreuses bonnes choses chez nous aussi. Nous sommes les seuls à garder les valeurs humaines. Je ne vois pas en quoi la polygamie est mauvaise alors que d'un autre côté on promeut et on légalise l'homosexualité. L'homosexualité n'est pas dans nos valeurs, pour nous ce n'est même pas dans l'ordre de la nature, pas dans les préceptes de l'univers.

L'éducation occidentale a beaucoup joué. Si les blancs n'étaient pas arrivés, nous avons notre éducation traditionnelle, familiales, notre religion et nos valeurs. Si le blanc n'a pas apporté sa religion, nous sommes un peuple fortement religieux. D'ailleurs, la religion c'est inhérent à la nature humaine. Notre peuple est profondément croyant et nous n'avons pas attendu le blanc avant de savoir qu'il y a un Mawu, l'insurpassable, l'indépassable. Les parents savaient qu'ils ne sont pas le créateur de leur propre vie. L'instruction occidentale à l'école a beaucoup changé nos mentalités. Il y a du bien qu'on a pris là-bas et il y a aussi du mauvais. Nous sommes en crise identitaire. Qu'est-ce qu'il faut prendre ? Que faut-il garder chez nous pour améliorer ? Que faut-il abandonner ? La crise est là et est visible. Heureusement, le pape Jean Paul II a brisé certains tabous en 1985, quand il est arrivé au Togo. Il a rencontré les prêtres traditionnels. Malheureusement l'église catholique est un peu dépassée par les petites églises qui ont semé d'autres idées. L'église catholique a un

peu péché par son orthodoxie, la manière dont l'évangile a été prêché. Ce qui fait que nous ne savons plus où nous en sommes.

Donc, l'école a beaucoup influencé l'éducation de base. Les enfants ne savent même plus comment se saluer dans leur langue maternelle. L'école a apporté les droits de l'homme, le droit de l'enfant, mais ces choses existaient déjà chez nous sous d'autres formes. C'est pourquoi, il faut chercher justement, une complémentarité entre ce qui se fait chez nous à la maison et ce qui se fait à l'école. Heureusement, nous avons chez nous à l'école, des associations de parents d'élèves qui viennent nous rapporter les comportements des enfants à la maison. L'interdiction des punitions corporelles à l'école est une bonne chose parce que l'enfant n'est pas une bête de somme, Mais, j'ai appris aussi que sans le bâton, certains enfants ont du mal à avancer. Ailleurs, pour punir l'enfant, on le prive de la télé, du cinéma, du salon ; il est enfermé dans sa chambre... Ça c'est un luxe chez nous., tu vas l'enfermer où ? Alors le bâton a fait ses preuves. Ce sont les abus qu'il faut dénoncer. Moi, j'ai appris avec les psychologues anglo-saxons que quand vous voulez taper un enfant, la première chose, dites-lui pourquoi vous le taper. Deuxièmement, demandez-lui, s'il était à votre place, il ferait comment ? Enfin, il ne faudrait pas que la punition dépasse la gravité de la faute. C'est ça le proportionnel. Ce n'est pas quand on tape l'enfant à tous les endroits du corps. Il ne faut pas que cet acte devienne un acte méchant. Il ne faut pas que l'enfant lise dans la punition une certaine méchanceté, une certaine sévérité gratuite. Bien sûr, on ne va pas taper l'enfant en riant, il faut qu'il sente que vous êtes en colère ; mais, cette colère ne doit pas être disproportionnée. Il faut laisser passer la colère ; c'est quand on est en colère que peut s'en suivre les blessures. Et ce n'est pas bien. J'ai entendu un parent dire qu'il a tapé son enfant et qu'après, lui-même en a eu pitié. Cela veut dire qu'il a exagéré. Provoquer des coups et blessures sur l'enfant n'est pas la bonne éducation. Donc, il faut laisser passer la colère. Il faut toujours que la punition soit proportionnelle à la faute et il faut rassurer l'enfant en lui expliquant les raisons de la punition.

En outre, si l'enfant est trop habitué au bâton, il va commencer à défier les parents puisque de toutes les façons, il sait qu'il sera juste puni. Et vous lui apprenez, en même temps, la violence physique. L'éducation doit être moins violente. Cependant, l'école, en nous apprenant à ne pas être violent, doit aussi tenir compte de nos modes de vie et de comment nous punissons nos enfants chez nous. La punition était beaucoup plus corporelle ; mais de plus en plus il y a des petites corvées, des travaux manuels. Là encore, il ne faudrait pas que l'enfant considère ces choses comme de la punition comme laver les assiettes, balayer la cour, arroser les fleurs...sinon l'enfant ne va pas comprendre le bien

fondé des travaux manuels qui sont aussi des actes de salubrité et de propreté à faire à la maison. Donc l'école a beaucoup influencé l'éducation domestique.

### ***Qu'en est-il de la religion dans l'éducation ?***

Je vais donner cet exemple. Quand on était enfant, on nous a dit qu'en prenant le corps du Christ, de ne pas le mâcher, parce que du sang va couler, parce que c'est le corps du Christ. Pendant longtemps on y a cru. À la maison, nos parents étant chrétiens, nous ont inculqué ça. Je me rappelle qu'on ne doit pas mentir alors le prêtre va passer, tu iras à la confession. Et je me rappelle ce prêtre qui nous tapait au confessionnal. Il sort la chicotte et il te tape. En résumé, la façon dont la religion nous a été servie, c'est de cette façon que les parents nous ont éduqué. La religion chrétienne a beaucoup influencé l'éducation. Le modèle d'éducation doit être conforme aux saints évangiles. Ne pas mentir, ne pas voler, ne pas faire ceci ou cela, c'est inspirer de la religion et les parents nous ont inculqué ça. Mais, ce n'est pas dans toutes les maisons que la religion chrétienne a été reçue. Quand on prend la religion au sens large, la base est là ; quand on prend la religion chrétienne qui nous a été servie, il y a eu des règles de bienséances. Ce sont des règles de vie. La politesse n'appartient à aucune religion. Ce sont les règles morales, les interdictions, pas d'adultère, pas d'inceste ; ce sont des règles morales que le christianisme a reprises et qui sont déjà dans le milieu traditionnel. En ce sens, il y a conformité. Le christianisme n'a rien enseigné qui soit contraire à ce que faisait déjà nos parents dans la tradition en matière de l'éducation. Sauf, lorsqu'on vient inculquer la peur d'un Dieu qui punit et qui t'enverra en enfer. Toutefois, il faut dire que la religion chrétienne a beaucoup influencé positivement l'éducation de maison. La plupart de nos parents étaient des croyants chrétiens et qui ont su puiser dans la bible pour éduquer leurs enfants. Il y a même des familles déclarées chrétiennes qui ont donné leur terrain à l'Église. Il fut un temps, pour faire enfants de chœur, on pensait d'abord au couple monogame. Tu es enfant de chœur, à la maison, tu dois bien te comporter sinon, on te signale au curé. Tu dois être exemplaire.

### ***Qu'en est-il de la peur du sacré en religion traditionnelle ?***

J'ai vécu chez ma grand-mère. Quand il y a des faits graves, on t'amène au *vodu*. C'est comme au confessionnal aussi, Tu as volé, tu vas aller dire ça devant la divinité. D'où l'histoire de *akadodo*. On consulte les oracles pour voir si c'est toi, le présumé coupable et ça t'attrape. De même, le dieu de tonnerre, c'est un dieu qui punit le voleur. Il y a aussi cette peur. On amène les gens qui sont en litige à la chambre des morts. Il y a un tribunal spirituel aussi dans la forêt sacrée où chacun fait sa déposition, notamment en matière de sorcellerie. Comme la sorcellerie n'est pas prouvée scientifiquement, on va là faire des

dépositions. Si c'est moi le sorcier, que la divinité me barre la route comme on dit. On m'a cambriolé une fois, ma tante a insisté pour qu'on aille faire *voduga*. Il y a cette peur des divinité, peur des esprits. Parfois, c'est pour jouer sur la psychologie des gens.

### ***Qu'en est-il de la langue ?***

La langue est essentielle. C'est le canal par lequel on éduque, on transmet la culture et l'éducation. En milieu guin-mina, il y a des formules toutes faites pour dire des choses que l'étranger ne peut pas comprendre. Quelqu'un est chez moi par exemple. Nous sommes au salon, et mon enfant veut me parler, je lui dis *ame le gbɔ nye*. Ça signifie indirectement, que je ne suis pas prêt à lui parler et qu'il doit partir. On ne peut pas saluer quelqu'un qui est en train de manger. Quand il vient et voit que je mange, « *il dit ah asi le agbã me nɔ* ». Et il retourne. Il veut te parler mais il constate que tu es en train de manger et il retourne. On ne peut pas dire vulgairement *muda asi anyi* (j'ai passé mes règles). On dit *alɔ yi ngbe nam*. Bref, il y a tout un code linguistique qui est porteur de message en matière de l'éducation. Il y a des formules toutes faites qui disent ce qu'il faut faire. Il y a une manière d'utiliser la langue que l'enfant doit apprendre. Autant le regard parle ; autant la langue aussi parle. Elle est riche de sens. Les sens participant à l'éducation. Il y a une certaine expression du corps qui participant à l'éducation. La mimique par exemple.

### **Transcription 2 : Entretien avec I. 8**

Contexte : L'entretien s'est déroulé au domicile de l'enquêté. Étaient aussi présents au domicile sa fille aînée et sa petite fille de 3 ans.

Durée de l'entretien : 1 h 05 mn.

### ***Pourquoi parle-t-on de L'éducation de maison(axomekpakpla) ?***

De toute évidence, l'éducation commence à la maison. Pourquoi ? Quand tu es né, ce sont les parents qui doivent te montrer comment s'asseoir ; ils vont te tourner d'une manière. L'école fait aussi une partie de l'éducation domestique, c'est la morale. L'éducation de l'école s'appuie sur celle de la maison ; sinon il n'y a aucun support. L'éducation de la maison est la base. L'éducation sans instruction n'est pas valable. Comment tenir par exemple la craie, c'est dans l'éducation. L'instruction touche l'intelligence. L'éducation s'adresse au corps et à l'âme. Même si l'enfant doit prendre une craie, c'est l'éducation. Si l'enfant ne sait pas comment prendre quelque chose à la maison, il ne peut pas le faire à l'école. L'éducation s'adresse au corps. Dans l'éducation de maison, le corps a une importance capitale. Au préscolaire, il y a une éducation sportive.

### ***Comment l'éducation de maison s'adresse-t-elle au corps ?***

L'enfant ne s'assoit pas de lui-même, c'est le parent qui le lui montre. Il faut modeler le corps par divers gestes ; plier l'articulation. Si tu n'éduques pas son corps, il est raid. Les mouvements du corps participent à l'éducation. Le corps même est éduqué. Si l'enfant ne sait pas se courber, si tu ne te courbe pas, il n'y a pas de rapidité. On voit dans la position courbée par exemple, la rapidité. Se doucher, s'apprend aussi. On enseigne à l'enfant comment se doucher en insistant sur les parties du corps où il faut passer l'éponge. Comment parler aussi aux gens surtout à celui qui est plus âgé que lui ?

### ***Comment parler devant un adulte ?***

Si tu ne parles pas bien devant l'adulte, tu es hué. Quand l'enfant ne parle pas bien à la maison, il faut le corriger sinon il le répète dehors. L'enfant qui parle mal dehors n'est pas éduqué et montre également que les parents ne sont pas éduqués. L'éducation des médias est parallèle. Il y a un bien mais le mal est dominant. Par exemple, ce que l'enfant voit au cinéma, toi-même, tu ne lui montreras pas à la maison. Toi tu attends un moment donné pour lui montrer parce que tu vois quelque chose. Or, les médias le montre toute suite. Éducation et l'instruction ne sont pas parallèles.

### ***Qu'est-ce qu'on attend d'un enfant qu'on éduque ?***

L'enfant doit démontrer qu'il ne sort pas de la brousse (*gbegãdzivi*) ; mais de la maison (*axuevi*). Et ça dit tout. Il faut qu'il se comporte comme un humain. Et se comporte comme un humain, celui qui est éduqué. S'il n'est pas éduqué ou s'il n'arrive pas intégrer les valeurs qu'on lui inculque, alors il ne pourra pas non plus se comporter comme un humain.

### ***Quelles sont ces valeurs qui font de l'éduqué un humain ?***

La soumission, l'obéissance, le travail, le respect des aînés, ne pas voler. Il faut qu'il soit poli. Il ne doit pas aller chercher des problèmes dehors.

### ***Comment l'éducation et l'instruction ne sont-elles pas parallèles ? Que deviennent les interdits domestiques ou communautaires ?***

Il y a des codes qui s'apprennent. Il faut insister sur ces codes pour être en conformité avec la manière de la communauté. À l'école, normalement, il a la préparation lointaine. Le thème que tu vas faire, il faut le maîtriser. Tu dois imaginer aussi des questions et aller voir des personnes ressources pour savoir répondre aux enfants sans mettre en cause ce qu'ils apprennent à la maison. Pour les interdits, dans certaines maisons, il y a « *dema* » qui interdisent de siffler. Il y a aussi de l'impolitesse, mais on met ça sous le couvert de la peur des esprits. Il y a dans certaine maison l'interdiction de puiser la nuit puisque personne ne voit dans la profondeur du puit ; si quelque chose t'arrive, personne n'est là



pour te venir au secours. Chaque maison a son interdit. Lorsqu'un enseignant dit par exemple à un enfant à l'école que c'est du mensonge, il dit en même temps aux enfants de ne pas écouter ses parents. Certains interdits sont scientifiques. Mais, on les explique autrement en faisant recours aux esprits. Quand tu balaies la nuit, tu peux faire la varicelle (la varicelle est un *vodu*). Mais c'est une maladie qu'il faut traiter à l'hôpital. Ça c'est scientifique. En ce temps, la médecine n'est pas développée. Quand tu balaies, tu mets la poussière et les ordures sur les *vodu*. Avec les herbes, la varicelle se guérit, mais ce sont des antibiotiques. Dans tous les cas, l'école ne pourra jamais remplacer l'éducation domestique. Mais, nous ne pouvons pas non plus nier aujourd'hui, l'empreinte indélébile de l'école sur nous et sur notre monde, au risque de nous mentir volontairement. Mais nous mentir pour quelle raison ? Je me demande. Le savoir domestique et le savoir scolaire sont comme les deux pieds du corps (humain) qui marchent non pas l'un contre l'autre, mais l'un pour l'autre pour assurer l'équilibre de la marche. Tant que les deux sont bien formés, ça marche.

***Au sujet de la maturité dans l'éducation, Que pouvez-vous en dire ?***

À l'âge de 18 et 20 ans, nos parents ont une maturité même sans aller à l'école. Parce qu'ils ont appris à se soumettre et ont reçu une bonne éducation à la maison.

\* Anecdote: *edzi eno tche no bla do*. C'est l'histoire d'une jeune fille qui prend tout temps ne reste jamais à la maison pour voir comment sa mère cuisiner. Lorsqu'elle part chez son mari après le mariage, on lui demande ce qu'elle se retrouve sans rien savoir et à tout faire à l'envers. Les récits inventés sont disposés pour éveiller la conscience, pour gouverner l'intelligence et la morale. Le savoir domestique doit renforcer l'éducation de l'école. L'école doit rendre complète l'éducation domestique. Sans l'école, on n'est pas complet. Ma mère m'a toujours dit que si elle avait eu l'opportunité d'aller à l'école, elle mettrait tout le monde à ses pieds. Son histoire marque l'importance politique de l'éducation dans la mentalité. Il y a des choses que tu ne peux pas faire si tu n'es pas allé à l'école.

\* Problème : les éléments de la sagesse des anciens disparaissent. Les gens aujourd'hui ne connaissent plus ces choses ; les enfants ne se soumettent plus pour apprendre les choses qui entourent la sagesse des anciens. Les conséquences sont la paresse et l'ignorance.

L'instruction scolaire est très livresque. Il faut trouver des éléments de l'environnement immédiat pour illustrer les cours. On parle de la montagne par exemple, il faut amener les

enfants voir une montagne. Les sciences de la vie et de la terre, il faut trouver tout ce qu'il faut dans le milieu pour les cours.

***Pourquoi les histoires ne sont pas racontées ?***

*Eho tutu na evi gbã na axue.*

L'histoire de l'esclavage contribue à taire l'histoire du pays. L'esclavage a ramené beaucoup de choses négatives dans les familles. Les esclaves s'occupent des champs. Les esclaves viennent avec leurs fétiches le cas de la divinité tchamba. Les esclaves prennent les noms des propriétaires. L'esclavage endémique en pays guin-mina a des impacts sur la composition des familles. Sur le plan éducatif, les esclaves reçoivent l'éducation du pays.

***Est-ce une sorte de socialisation ?***

Exactement ! s'ils doivent vivre au milieu de nous, il vaut mieux qu'ils sachent comment nous vivons ; qu'ils rentrent dans le bain.

***Comment rendre l'histoire accessible aux enfants ?***

Ce sont les chefs coutumiers qui peuvent le faire. Mais aujourd'hui, ces chefs n'ont plus d'autorité. La politique a désorganisé les communautés. La vérité est altérée. L'histoire des communautés se perdent. Le christianisme a aussi contribué à mettre à l'index les cultures locales.

***Qu'en est-il de la langue guin-mina ?***

Il y a une corruption de la langue qui est due au mélange culturel.

***Que dire de la pratique religieuse ?***

*Yèkè-yèkè* est la grande fête de retrouvaille en famille, une occasion d'apprendre la généalogie et le lignage. Elle est aussi un moment important de la vie religieuse ou de son expression. Cependant, Les mutations sociales dues aux nouvelles formes de religiosités accusent *yèkè-yèkè* de satanisme. C'est une erreur. Si se retrouver après une année de dispersion pour rester ensemble, parler de paix, de réconciliation et du vivre-ensemble, est satanique, alors Satan vaut mieux que Jésus au nom de qui, les autres formes de religiosité sont mauvaises. *Yèkè-yèkè* est un repas annuel guin pour célébrer la famille les valeurs de la famille et montrer notre amour à notre terre natale.

***L'amour de la terre natale est si importante dans l'éducation ?***

Bien sûr ! Voilà pourquoi souvent les personnes qui vivent à l'étranger, lorsqu'elles sentent qu'elles approchent de la mort, demandent à être ramenées au pays de leurs ancêtres pour partir en paix. Comme on dit chez nous, « *dume nyo mu su axue o* » (la beauté d'un pays étranger ne vaut jamais la terre natale).

### **Transcription 3 : Entretien avec I. 11**

Contexte : Entretien réalisé le 02 mai 2021 au palais royal dont l'enquêté est le gardien traditionnel des clés en période de vacances du trône royal, en présence de mon accompagnateur M. Etienne A.

Durée de l'entretien : 1 h 32 mn.

#### ***Comment éduque-t-on en milieu guin-mina ?***

Je vous remercie pour votre présence dans cette maison royale pour vous entretenir avec nous. C'est une bonne démarche qui nous réjouit beaucoup. Quand nous étions enfants, nous sommes restés chez nos parents mais aussi chez nos grands-parents. Nous avons aussi la possibilité d'aller dans les maisons maternelles. Cette circularité renforce l'idée que l'enfant appartient aussi bien à la famille paternelle qu'à la famille maternelle. Mais cette circularité ne donne pas droit à toute licence. Par exemple, supposons que tu vas dans la famille maternelle et que les parents t'ont donné à manger. Une fois que tu reviennes à la maison, tu dois le dire et ne pas se mettre à réclamer encore de la nourriture ici. Il faut retrouver l'idée de la rigueur qui ne laisse passer aucun détail. L'enfant doit être transparent et éviter la sournoiserie. De même, lorsqu'on t'envoie quelque part, par exemple pour faire une commission, tu ne t'arrêtes pas en chemin pour faire autre chose. Tu dois aller directement chez celui vers qui tu es envoyé et revenir rendre compte. Cela étant, tu peux aller faire ce que tu veux ; sinon, on te tire les oreilles et on te met à genou. Je vous dis cela pour commencer, parce qu'avant même que vous arriviez quelque chose s'est passé. J'ai envoyé un garçon du quartier faire une commission à un parent. C'est juste dans le quartier. Je l'ai attendu jusqu'à ce que j'envoie un autre voir. Il était simplement en train de s'amuser avec ses camarades dans une ruelle, sous prétexte que le parent en question a dit que lui-même allait bientôt passer me voir. C'est inadmissible. Que devrait-il faire ? Venir me dire que la personne a dit qu'il arrive lui-même. Vous voyez, il y a un chamboulement dans les comportements aujourd'hui. Les gens peuvent faire comme bon leur semble. Or, tout le but de l'éducation c'est d'amener l'enfant à bien se comporter en toute circonstance. Est-ce que ce garçon s'est bien comporté ? Non. Ça c'est un signe qu'il manque quelque chose dans son éducation. Ce quelque chose, c'est la discipline et la rigueur. Quand nous parlons de l'éducation, nous parlons du comportement, de l'attitude avant toute chose. C'est cela qui montre si on est éduqué.

Il faut ajouter aussi le respect des oncles et des tantes dans les comportements qu'on attend de l'enfant. Aujourd'hui, un petit-fils est venu me voir pour un problème qu'il a avec son petit oncle. Il m'a raconté que celui-ci bloque avec ses affaires l'entrée de la

chambre de son père. Je lui ai dit si tu retournes, dis à ton oncle de passer me voir. Une fois que les deux sont revenus chez moi, la première question que j'ai posé à mon petit-fils est de savoir s'il a insulté son oncle. Il m'a répondu non. J'ai demandé aussi à l'oncle si son enfant l'a insulté, il confirmé que non. Alors j'ai dit que maintenant on peut regarder le problème. S'il avait insulté son oncle, je l'aurais toute suite refoulé ou même lui donner une gifle. C'est primordial chez nous. Le respect des oncles et des tantes quelque que soit leur âge ; car ce sont des parents. Les oncles et les tantes méritent les mêmes respects que les parents géniteurs.

***Vous avez évoqué tout à l'heure l'éducation de maison. Qu'est-ce alors cette éducation ? Par quoi l'identifie-t-on ?***

L'éducation de maison s'identifie à la famille ou à la maison d'où tu viens. La manière dont l'enfant se comporte doit montrer de quelle maison ou famille, il appartient. On doit pouvoir par ta manière d'être reconnaître que tu es d'ici ou de là. C'est le sens de cette éducation. Voilà pourquoi, le comportement est important.

***Qui éduque l'enfant ?***

Ce sont les mères de famille en premier lieu. On les appelle *axuenɔ*. Ce sont elles qui tiennent la maison. Parce que la plupart du temps, les pères de famille sont absents. Quand ils se réveillent le matin, ils partent pour le champ et revienne le soir. Toutefois, le rôle d'autorité leur revient. Si un enfant ne se comporte pas bien, souvent, c'est le père qui intervient pour le remettre à l'ordre. Il assure l'équilibre dans a maison. Souvent, on entend les mères de famille disent à l'enfant qui se comporte mal, je te signalerai à ton père dès son retour. La figure paternelle est une figure d'autorité. Elle apparaît souvent comme une figure de sanction. Tandis que celle de la mère est celle du soin. C'est une complémentarité entre l'homme et la femme dans la maison. On dit chez nous, quand il y a deux hommes dans une même maison, il y aura un qui ira chercher femme dehors et vis-versa. C'est pour dire que chacun a son rôle à jouer. Les mères ont plus tendance à dorloter à cajoler. Voilà pourquoi, l'autorité paternelle est plus crainte que celle de la mère. Néanmoins, si un père est totalement absent, il revient à la mère de tenir les deux rôles. Nous avons vu des mères de familles éduquer toutes seules leurs enfants avec autant de rigueur et d'autorité que des hommes. Parfois ou bien souvent, elles peuvent aussi compter sur les oncles qui jouent la figure du père absent.

***Quel est alors l'objectif de l'éducation domestique ?***

L'objectif principal est que demain, ces enfants ne deviennent pas des délinquants ; des mal éduqués (*kplamase*) ou des sans éducation (*dzimakpla*). Qu'ils ne soient pas sans

repère dans la vie. Enfin, pour que les parents ne soient pas accusés à tort qu'ils n'ont pas pris soin de leurs enfants. Les enfants qui ne se sont pas laissé éduqués causent des préjudices à leurs parents, puisque certaines personnes ne comprennent pas qu'ils sont comme ça malgré la situation des parents. Ils diront simplement qu'ils n'ont pas été éduqué. Là-dessus, ce sont vraiment les parents qui sont mis en cause. On dira qu'ils n'ont pas fait leur devoir. C'est alors toute la famille qui est mise en cause.

### ***Que ressent la famille mise en cause pour le comportement de l'enfant ?***

C'est une grande souffrance pour la famille. Puis qu'elle ne comprend pas comment elle peut ne pas éduquer son enfant. Nous sommes très sensibles à ce qu'on ne dise pas de nos enfants qu'ils sont *dzimakpla*. À la rigueur, on peut encore admettre qu'on dise qu'ils sont *kplamase*. Vous connaissez la différence. Pour nous c'est un extrême devoir que d'éduquer nos enfants. Nous y mettons les moyens, je vous assure. Ainsi, l'objectif même de l'éducation dans ce sens, est que la famille n'éprouve pas de la honte à cause de ses enfants. La règle de l'honneur est de rigueur. Il faut tout faire pour ne pas avoir à affronter cette honte.

### ***Que faire des enfants récalcitrants ?***

Nos anciens, quand ils se rendent compte que l'enfant développe une telle attitude, ce n'est plus une question de bâton ou de sanction. On l'appelle tôt le matin, on lui parle et on lui fait la morale. On lui fait voir que son comportement salit le nom de toute la famille. On l'invite à prendre l'exemple sur ses autres frères surtout les latéraux qui se comportent bien. Il ne faut surtout pas réagir à chaud, mais le ramener à comprendre ce que l'on attend de lui. Même si, on le gronde sur l'état, il est nécessaire de lui parler calmement après pour qu'il comprenne le bien fondé des attentes.

### ***Quels sont les moyens disposés pour atteindre les objectifs de l'éducation domestique ?***

D'abord l'exemplarité. Ce que tu sais que ce n'est pas bon, tu n'as pas à le faire devant l'enfant. Ensuite, il faut parler à l'enfant. S'il fait quelque chose qui n'est pas bon, le lui dire. Ce que l'on dit est important. On ne peut pas tout dire devant l'enfant. Enfin, il y a aussi les sanctions. Elles montrent les limites aux enfants. Sinon, ils deviennent *kplamase*.

### ***Quelle est la différence entre *dzimakpla* et *kplamase* ?***

*Dzimakpla* c'est quand l'enfant ne se comporte pas bien, mais les parents le laissent faire jusqu'à ce qu'il prenne un mauvais pli. *Kplamase*, c'est quand on lui dit mais qu'il n'obéisse pas.

### ***Quelle est la place de l'histoire d'origine dans l'éducation de maison ?***

Je ne peux pas dire que mes parents nous ont raconté l'histoire de notre pays. C'est en grandissant que j'apprends certaines choses. Parler de l'histoire aux enfants, c'est inexistant dans notre éducation. C'est en grandissant que nous nous sommes rendus compte que nous descendons du Ghana. Certains d'entre nous ont même creusé jusqu'à aller à la source. Mais, à vrai dire, cela ne rentre pas directement dans l'éducation que nous recevons de la maison.

### ***Qui éduque-t-on ou qui doit-on éduquer ?***

Dès qu'un homme vient au monde, il a besoin d'être éduqué. Quand tu donnes naissance à un enfant et que tu ne l'éduques pas, tu ne l'as pas mis au monde. La naissance seule ne suffit pas, il faut l'éducation. *On dit cela dans notre langue : « ne evi dzidzi ye nyi nya o ; ekpakpla eye nyi vevetɔa »* (littéralement, ce n'est pas engendrer un enfant qui est le plus important, c'est son éducation ». L'éducation est très importante. Par exemple, nos ancêtres ne sont plus là, mais les pratiques coutumières existent toujours, nous continuons à les accomplir. C'est parce qu'ils nous l'ont montré, ils nous ont éduqué dedans. Il est question ici de la transmission. L'éducation assure la transmission d'un savoir de génération en génération. L'homme qui vient au monde dans un milieu, doit être éduqué par rapport à ce milieu.

### ***Y-a-t-il une limite pour l'éducation ?***

L'éducation, n'a pas de limite. Elle s'arrête avec la mort. Toutefois, le moment idéal, c'est quand on est encore enfant. L'enfant a besoin d'être éduqué. Quant à l'adulte, on suppose qu'il a reçu l'éducation de base. Celle qui lui permet de vivre avec les autres. Même si, on ne finit pas d'apprendre. Même moi qui suis ici, je continue par apprendre. L'éducation s'adresse, en premier lieu, à l'enfant qui est comme l'argile à qui il faut donner une forme.

### ***Quels sont les signes d'une bonne éducation ?***

Je te remercie. Par exemple, quelqu'un vient voir ton père, la manière dont tu accueilles la personne est un signe. En effet, chez nous, quand un visiteur rentre dans la maison, dès que tu le vois, tu vas chercher la chaise ou le tabouret sur lequel il va s'asseoir, tu le nettoies et tu le fais asseoir avant même d'aller chercher ton parent. C'est ça la politesse. En faisant ainsi, tu montres au visiteur que tu es éduqué et tu rends honneur à tes parents. Voilà le plus important. L'enfant éduqué est poli. Son comportement à l'égard des gens est respectueux. Il n'attendra pas qu'on lui dise ce qu'il doit faire avant de le faire. Dès lors, la

politesse est le premier signe d'une bonne éducation. C'est toujours le comportement qui fait la différence.

### ***Qu'attend-on de l'enfant qu'on éduque ?***

C'est comme l'arbre fruitier qu'on plante. Qu'il en sort soit un bon fruit. Que l'enfant soit un bon fruit. C'est une métaphore tirée de l'image de l'agriculture. L'agriculteur attend que son champ produise de bonnes récoltes. Ce qui est attendu de l'enfant dont on prend soin par l'éducation c'est qu'il fasse la joie et l'honneur de ses parents. L'enfant bien éduqué et qui répond, comme tel, de ce que les parents attendent de lui, honore le nom de toute la famille. Il est cité en exemple.

### ***En dehors des parents géniteurs, qui peut encore éduquer l'enfant ? Quelle est la part de la parenté (xometɔwo) dans cette éducation ?***

En principe, l'éducation de l'enfant concerne toute la parenté. Et dans le temps, ça se vérifie très bien. Tout adulte qui peut être ton père ou ta mère, peut te reprendre dans la rue parce qu'on suppose qu'il a le sens du bien. C'est ce que nous autres avons vécu. Si je me comporte mal quelque part, ce n'est pas seulement la présence de mon père ou de ma mère qui peut me dissuader. Non, c'est tout adulte. De la manière dont je crains mon père, je crains aussi les oncles. Je dis bien que c'est ce que nous avons vécu et enseigné à nos enfants. Mais aujourd'hui, les choses changent tout doucement. Des comportements nouveaux sont venus. Tu ne peux plus avoir le courage d'interpeller un enfant comme cela. Si ce n'est pas lui-même qui te parle mal, ce sont les parents qui viendront te demander des comptes. Une fois, j'ai interpellé un groupe d'enfant en train de se bagarrer. J'ai pris un bâton et je leur ai dit je vais vous corriger maintenant, s'ils n'arrêtent pas toute suite et de rentrer rapidement chez eux. Il y avait un qui commençait à murmurer des insultes à mon endroit. Le slogan habituel de ces enfants est « c'est toi qui m'as donné naissance » ou « tu me nourris ? ». Et cela dit tout. Lui, visiblement, il n'est pas du quartier, il ne me connaît pas. Mais, ce n'est pas une raison de murmurer contre un adulte de la sorte. Heureusement pour lui, que je n'ai pas pu l'atteindre. C'est que les nouvelles générations pensent que ce sont seulement leurs propres parents qui peuvent les corriger. D'où viennent ces genres de slogans ? Ce sont d'abord de leurs parents qui n'hésitent pas à affronter ceux qui interpellent ou corrigent leurs enfants qui agissent mal. Ce que disent les enfants, c'est la reprise de ce que disent ces parents : « C'est mon enfant, ce n'est pas vous qui lui avez donné naissance. Vous ne le nourrissez pas pour moi. C'est moi-même qui paie sa scolarité ». Autant de propos qui sont repris par les enfants et qui leur donnent le sentiment, qu'en dehors des parents, ils ne peuvent plus recevoir de leçon de quiconque.

Ainsi, il y a la règle qui a toujours marché dans notre pays, elle marche encore dans beaucoup de maison ; mais il y aussi la dégradation de cette relation de confiance qui existait au sein des collectivités et qui fait que je n'ai pas besoin de la permission de mon frère pour corriger mon neveu. La règle est la suivante : naturellement, l'éducation incombe à tous les membres de la parenté ; mais il ne faut pas négliger les changements qui interviennent aujourd'hui dans les relations entre les différents membres de la parenté. La tendance de famille nucléaire semble gagner de plus en plus les communautés et se répercute sur la dimension collective de l'éducation, surtout dans les villes.

***Quelle est la relation entre l'enfant et son éducateur ? Quel est le niveau du dialogue ?***

Si l'enfant écoute ce qu'on lui dit, s'il se comporte bien, la relation est bonne. Le parent est content de lui. Mais, si c'est le contraire, la relation n'est pas bonne parce que le parent n'est pas content de lui. Notre éducation ne permettait pas d'avoir un dialogue avec nos pères. Ils sont craints. En revanche, avec nos mères c'est plus facile. Quand tu demandes quelque chose à ton père, la réponse peut être brutale ; tandis que souvent avec la mère, ça rassure, même si tu n'as pas la chose voulue. Voilà pourquoi, notre première interlocutrice, c'est elle. Nous pouvons tout lui demander. C'est quand elle nous dit d'aller chez le père, que nous y allons. Mais là aussi, le changement s'opère avec les générations actuelles. La relation entre père et enfant est plus fluide. Il n'y a plus la même crainte. Mais cela a aussi son inconvénient. Il y a plus de légèreté dans l'éducation. Quand l'autorité n'est plus crainte, elle ne joue plus son rôle d'ordre. Il y a un proverbe qui dit que « l'enfant peut s'amuser avec les seins de sa mère, mais pas avec les testicules de son père ». Je pense que c'est une bonne éducation. Parce qu'il faut un équilibre. On ne doit pas donner l'impression que tout est facile ; sinon, on est dépourvu de tout moyen de dissuasion. Souvent, quand l'enfant agit mal et sa mère lui dit, je rendrai compte à ton père, il change d'attitude. La figure du père de famille dans la tradition, est une figure d'ordre, de sanction. Celle de la mère est un refuge pour l'enfant. Il n'est pas nécessaire de rompre l'équilibre. Lorsque l'enfant va commencer à s'amuser avec les testicules de son père comme il le fait avec les seins de sa mère, alors plus rien ne va ; c'est le désordre assuré.

***Quelle est la place des rites, des pratiques culturelles dans l'éducation ?***

Les ancêtres rassemblent leurs enfants autour d'eux à l'occasion des rites et des cultes. L'éducation concerne ça aussi. Il faut que les enfants voient faire pour pouvoir prendre la relève. Dès qu'on a l'âge de comprendre ces choses, nous ne sommes pas mis à l'écart. Tous ces rites et cultes sont aussi des formes de savoirs. Par exemple, en ce qui concerne la



cérémonie de sortie d'enfant. C'est différent d'une culture à l'autre. Quelqu'un qui ne connaît pas notre manière propre de la faire, qui ne s'approche pas de ses aînés pour savoir ce qui se fait, lorsqu'il va se retrouver à l'extérieur du pays, il ne s'aura comment faire. Chez nous, cela se passe dans les huit jours ; mais dans certaines cultures, c'est cinq jours. Un frère m'a raconté que son fils à l'étranger l'a appelé une fois et pour lui demander combien de jour il faut pour la sortie d'enfant, parce qu'il venait d'avoir un enfant. Il m'a dit que son fils doutait si c'est 5 ou 7 jours ? Si tu ne le l'as pas appris dans ta collectivité, tu ne le sauras pas. En principe, si tu as vu faire, tu peux toi-même faire sortir ton enfant suivant, les rites ancestraux. Nous avons de l'expérience pour dire que lorsqu'on ne suit pas les rites tels qu'ils sont dans la croyance, les enfants peuvent avoir des tares. L'enfant peut avoir des comportements anormaux en grandissant.

### ***L'éducation de maison s'occupe-t-elle aussi des cultes des divinités ?***

Les divinités sont aussi des héritages de nos ancêtres. Elles vont partie aussi de ce qui se transmet. Si on ne les entretient pas, ça a des impacts négatifs sur nos enfants, des conséquences physiques aux conséquences psychologiques ou spirituelles. Le délaissement de ces cultes peut par exemple, engendrer de la maladie. Il y a certains enfants, ils sont tout temps malade depuis leur naissance, si on cherche bien à travers des pratiques divinatoires, on se rend compte que c'est parce que la famille a délaissé par exemple, le culte d'une divinité. Des exemples sont nombreux. D'autres se sont moqués des divinités et cela a entraîné des répercussions sur leur vie ou sur celle de leur famille. C'est dans ce sens que dans l'éducation, les enfants sont sensibilisés sur le respect des cultes aux ancêtres et aux divinités. Ce n'est pas que systématiquement tous les enfants sont tenus de pratiquer ces cultes, non ; mais ils ont l'obligation de ne pas pourfendre les divinités que les ancêtres ont laissées. Une fois encore, le respect qui est demandé à l'égard des semblables est aussi demandé à l'égard des esprits.

Si je prends l'exemple de *kpā̃tchō̃tchō̃*, nous sommes habituellement critiqués par des gens qui ne savent rien de nos traditions ; ils ne savent pas du tout pourquoi nous faisons ça tous les ans. Parmi ceux-là, il y a beaucoup qui appartiennent à de petites églises. Ils nous disent que cette cérémonie incite les gens à se dépraver. Une fois on m'a rapporté qu'un pasteur d'une petite église a dit que notre culture est une culture de la honte et que notre histoire est une histoire maudite. Mais lui, je suis sûr qu'il ne sait pas d'où il vient, ni ne connaît un seul nom de ses ancêtres. Pourtant, il connaît toute l'histoire d'Adam et Ève, de Moïse, d'Abraham, de tous ces noms qu'ils ont dans la bouche sans les connaître. Je ne critique pas ; mais je dis seulement que la différence entre lui et nous, c'est qu'en plus de

connaître les noms qu'il cite, nous, nous connaissons les noms que nous portons réellement qui sont vraiment une partie de nous, à qui nous devons la terre sur laquelle nous sommes, qui nous parlent plus que tout autre et nous rappellent d'où nous venons et qui nous sommes. Si Abraham est son véritable ancêtre, pourquoi ne porte-t-il pas son nom, pourquoi est-il si loin de la terre de son ancêtre dont il n'a même pas accès ? « *Evinye* » (mon fils), moi je suis allé un peu à l'école. C'est ce qu'on appelle l'ignorance. C'est la même chose que ce qu'on nous faisait dire à l'école : nos ancêtres les Gaulois. Nous le disions machinalement. Nous ne savions même pas ce que ça signifiait. Il ne m'est jamais venu à l'esprit que mon ancêtre vient de la Gaule. Mais depuis mon enfance, j'ai toujours pris part à ce rite qui rappelle une partie de notre histoire ancestrale. Contrairement à ce que beaucoup croient, ce n'est pas l'école qui nous dépossède de nos traditions ; mais ce sont d'abord ces églises pour lesquelles, tout ce qui a trait aux ancêtres est mauvais. Mais chose curieuse, ils croient fermement qu'Abraham et Moïse sont leurs ancêtres [rires].

#### **Transcription 4 : Entretien avec I. 3**

Contexte : Entretien réalisé le 02 mai 2021 au domicile de la régence du trône royal en présence de mon accompagnateur M. Etienne A.

Durée de l'entretien : 1 h 06 mn.

##### ***Comment se passe l'éducation en pays guin-mina ?***

C'est vrai que chez nos parents, il y a une rigueur dans l'éducation. L'enfant ne peut pas se tenir devant son père et lui parler n'importe comment. Tu n'as pas le droit. À la maison, chaque enfant a son travail de maison à accomplir ; sinon, il n'aura pas son argent de poche avant d'aller à l'école. Ce qui fait que nous sommes soumis. Si tu es encore trop petit, on te dorlote. À notre temps, si notre père mange, vous devez croiser les bras. Les semaines de services sont distribuées, celui qui va débarrasser la table, celui qui lave la vaisselle ; chacun a son travail domestique hebdomadaire. Si quelqu'un ne fait pas, il est puni. C'est notre éducation. C'est quand les enfants deviennent vraiment adultes et que Dieu nous prête vie que nous arrivons à discuter avec eux. Avant, avec nos parents, c'est difficile de discuter et de poser des questions. C'est très difficile. On ne dit pas tout. C'est l'éducation que nous, nous avons eu à notre temps.

##### ***Que cherchent les parents à travers cette rigueur dont vous parlez ?***

On veut que l'enfant se comporte comme un humain (*awɔ nu ametɔ* = agir en humain). Qu'il ne fasse pas ce qu'il veut. L'enfant ne peut pas faire sa loi à la maison. C'est la loi du père qui gouverne la maison. C'est pourquoi, on parle de *kplamase*. On te dit des choses,

mais tu ne veux pas écouter. Il y a des enfants qui en arrivent à se comporter ainsi, à être têtus. On l'éduque par tous les moyens, mais il ne se plie pas, il ne veut pas écouter.

***Que fait-on pour ces enfants « kplamase ? »***

Il y a certains cas, malgré tout, ça ne va pas. Il y a des spécimens. On fait tout, mais dommage.

***Qu'est-ce qui montre que cet enfant est « kplamase ».***

Ce sont des enfants qui sont tout temps dehors et rentre à la maison quand il veut. L'enfant qui se comporte comme cela, c'est un *kplamase*. Il y a certains parents aussi qui sont des personnes fragiles. Leurs enfants se comportent comme cela. Moi, j'ai vécu au milieu des ewe, ce qu'on ne peut pas demander à un adulte, le petit enfant peut te demander ça. Un enfant qui te demande « *wò fɔ̃ a ?* » (Comment tu vas ?) Ce n'est pas normal. Ça ne se fait pas chez nous. *Eguinvi et les anlo*, c'est la rigueur dans l'éducation. L'enfant ne peut pas s'adresser n'importe comment à un adulte. Sur la côte, il y a de la bonne éducation. Quand par exemple un étranger est resté auprès d'un Guin, il y a une fierté pour lui, il a une certaine culture différente des autres. Sa manière de se comporter est aussi différente, à cause de la rigueur.

***D'où vient alors cette rigueur ?***

Nos ancêtres ont dit que cette rigueur vient des Allemands. Je ne sais pas pour nos aïeux. Mais nos grands-parents nous parlent des Allemands. Certains de nos grands-parents, sont allés à l'école des Allemands, et c'est de là que ça s'est accentué. La rencontre avec les Allemands a transformé aussi beaucoup de chose dans l'éducation sur le plan de la rigueur. Mais, il faut dire que nos ancêtres n'aiment pas laisser les enfants à eux-mêmes. Et cela ne date pas des Allemands. La rigueur est inhérente à la culture guin. On ne peut pas dire que cela vient exclusivement des Allemands. Néanmoins, la rencontre avec l'éducation allemande à l'école a donné un plus ou du moins l'a renforcé. Quand tu prends toute la côte, l'éducation est différente.

***Pourquoi éduque-t-on ?***

L'enfant ne peut pas faire n'importe quoi. Il y a des principes dans la vie. L'homme doit avoir une éthique. Et cela ne peut que venir de l'éducation. Si tu écoutes les parents ; là on peut dire que tu as eu l'éducation de maison (*axome be kpakpla*). Il y a des gens qui peuvent aller à l'école ; mais, quand ils se comportent, on dit qu'ils n'ont pas reçu l'éducation de maison. Ce sont les parents qui doivent la transmettre et non l'école.

### ***Quels sont ces Principes de la vie que transmet l'éducation domestique ?***

La manière de parler ; ce qui sort de la bouche de l'enfant, montre qu'il est éduqué. C'est un signe primordial qui montre que cet enfant est éduqué. Sa manière de se comporter en public. Celui qui est éduqué doit savoir se tenir en public.

### ***Quelles sont les paroles qu'on ne doit pas dire en public si on est bien éduqué ?***

Les paroles vulgaires relatives au sexe, les rapports sexuels, Pour les guin-mina, parler du sexe en public, est condamnable. Cela fait partie de la vulgarité. On parle de *enya ma nya ta nawo* ; c'est-à-dire, littéralement, des paroles sans tête et traduisent l'immoralité. [Silence] C'est immoral de tenir des propos sexuels en public qui plus est, quand on est enfant. Voilà aussi pourquoi, les adultes font attention à ce qui se dit en présence de l'enfant. S'ils peuvent se laisser aller entre adultes, ils n'ont pas le droit de tenir de tels propos en présence des enfants. Le sexe reste un tabou dans la culture guin-mina. Les paroles vulgaires ne peuvent pas sortir de ta bouche en public. Si tu es éduqué tu ne prononceras pas de paroles vulgaires. Tu ne dois pas parler pour énerver l'autre en public. Ce n'est pas tout qui peut se dire en public. Celui qui ne sait pas retenir sa langue en public, fait montre significativement d'une mauvaise éducation. Il arrive que même à la maison, quand un enfant parle trop, s'il est bavard, les parents lui demandent de se taire un peu. Il faut avoir les bonnes formules et les bons codes. Tu ne dis pas tout n'importe comment. La formulation est importante. Il n'y a pas de parole crue. Il faut l'embellir, trouver la meilleure tournure. De, même, il est impossible de savoir quand tes parents se rencontrent. Vous comprenez ce que je veux dire. [Éclats de rires de tous] Moi, en tant qu'aîné d'une grande fratrie, avec recul, je n'ai aucun souvenir d'un moment que je peux soupçonner. Pourtant, j'ai des frères et sœurs. Bref, il n'est pas permis de faire croire cela aux enfants. Nous, on n'y pensait même pas.

### ***Qui éduque l'enfant ?***

C'est le père et la mère. S'ils ne sont pas d'accord entre eux, s'ils n'ont pas la même parole (« *egbe nɔ du* »), ils ne peuvent pas éduquer les enfants. Le père dit quelque chose et la mère le contredit en cachette. Pour que l'enfant soit bien éduqué, il faut que leur voix soit la même. Les enfants ne doivent pas constater les différences de vus ; sinon, ils les exploitent et pour aller à l'encontre de l'un ou de l'autre. Même si, l'un n'est pas d'accord, il n'a pas le droit de désavouer l'autre auprès de l'enfant. Raison pour laquelle, souvent, quand l'enfant vient voir sa mère pour demander, par exemple, la permission de sortir, elle le renvoie d'abord vers son père et elle se conformera à l'avis de celui-ci. De même, si l'un ne veut pas aller contre l'avis de l'autre, il dirige tout simplement l'enfant vers celui-ci

pour être sûr qu'ils partagent la même voix. L'homme a plus de priorité dans la maison. Ça peut contrarier la femme ; mais elle ne désapprouve jamais. Elle peut conseiller son enfant, l'encourager à respecter ce que le papa lui ordonne, l'amadouer pour qu'il obéisse sans garder dent contre son père. Il est important de souligner que l'autorité du père est première en pays guin-mina. Les grandes décisions dans la maison sont prises par lui. Tandis que la mère s'occupe plus du maternage ou du soin de l'enfant. Voilà pourquoi, quand l'enfant vient vers sa mère pour une demande, celle-ci le renvoie vers le père. Il faut aussi insister que ce n'est pas toutes les fois que la femme soit du même avis que l'homme ; mais il faut qu'elle s'aligne pour montrer que leur voix sont unies. Après, il pourra le faire savoir à son mari.

### ***Quelle est la limite entre la rigueur et la sévérité ?***

La rigueur est différente de la sévérité. Il y a aussi des parents qui sont carrément méchants. Ils exagèrent en pensant faire preuve de rigueur. Ils sont foncièrement méchants. Ils frappent leurs enfants jusqu'au sang. Dès fois, ce sont les voisins qui viennent le supplier pour qu'ils arrêtent. Malheureusement, les mères sont souvent sans voix devant ces atrocités au nom de ce principe évoqué plus haut. Elles souffrent énormément ; mais ne peuvent pas s'interposer. Ces méchants papas, bien souvent, n'hésitent pas à être violents à l'égard de leurs épouses, si celles-ci tentent de s'interposer ou de les ramener à la raison. Est-ce une dérive de l'autorité masculine ? Oui ! Même un simple regard suffit pour parler à l'enfant et le dissuader de ce qu'il fait. La rigueur ne consiste pas à frapper les enfants au point même de les blesser. Il n'est pas question ici de dire que le bâton ou le châtiment corporel n'intervient pas dans l'éducation en pays guin-mina. Au contraire, les coups sont bien fréquents ; mais dans la limite du raisonnable. Ce sont les exagérations qui sont dénoncées et qui frisent finalement à la sévérité et non à la rigueur.

### ***Quelle est la place des lignées et des clans dans l'éducation ?***

Dans le temps, même l'adulte qui rencontre un enfant dans la rue en train de se comporter comme un *dzimakpla*, peut lui tirer les oreilles sans que les parents de l'enfant ne réagissent. Mais aujourd'hui, cet état de fait disparaît de plus en plus. Tu touches à l'enfant d'autrui, celui-ci va te désapprouver dans des termes injurieux : c'est toi qui lui donnes à manger ? Tu lui as une fois acheté un médicament ? Même des propres parents peuvent tenir de tels propos pour te désapprouver devant leurs enfants. Du coup, on est plus réticent aujourd'hui à corriger l'enfant d'autrui quand il se comporte mal. L'enfant n'a plus peur d'autres adultes. Et ces derniers n'osent plus interpeler n'importe quel enfant dans la rue. Le pire, c'est qu'il n'y a plus tellement de pères responsables dans notre

village. Il y aujourd'hui beaucoup de femmes étrangères qui ont fait des enfants à nos frères et à nos enfants. Ces enfants malheureusement sont souvent restés à la charge des seules femmes qui peinent à les éduquer. On est en phase d'une généralisation de la délinquance qu'autrefois, nous n'avions pas l'habitude de voir. Les pères de famille sont démissionnaires. Ils ne sont plus là pour mettre de l'autorité dans l'éducation des enfants. Cela constitue un réel danger dans notre société. Les clans n'ont plus beaucoup de pouvoir sur les enfants. Les enfants sont à la charge des femmes qui ne trouvent pas de moyens pour assurer convenablement l'éducation de ceux-ci.

### ***Quel rapport entre l'alliance matrimoniale et éducation ?***

Autrefois, on ne se marie pas n'importe comment. On scrute la famille. Par exemple, beaucoup de parents disent que leur enfant n'ira pas épouser quelqu'un d'une famille reconnue sorcière. On voit le degré de responsabilité de la famille. La responsabilité est importante.

### ***Quand on parle de changement, est-ce à dire que les parents d'aujourd'hui eux-mêmes n'ont pas été bien éduqués ?***

Il est vrai que si les parents eux-mêmes n'ont pas reçu les bonnes éducations avec une certaine rigueur, ils doivent le montrer. La rigueur baisse. Je ne sais pas dans les autres endroits. Mais dans notre milieu ici, nul doute que la rigueur éducative s'effrite. Il y a des influences extérieures. Sinon, en pays guin-mina, si on parle de l'éducation, la base c'est la rigueur. On ne laisse pas à l'enfant la licence de tout faire, de ne pas respecter le plus âgé, de parler sans respect en public, de se promener dans la rue comme s'il n'avait pas de maison ou de parents, d'insulter les gens dans la rue. L'éducation guin-mina ne tolère pas ces écarts de conduite. On entend de l'enfant qu'on éduque qu'il soit exemplaire. Cela signifie qu'il sache demander aussi pardon quand il est en tort. La déliquescence viendrait de la baisse de cette rigueur à mon avis.

### ***Qui éduque-t-on ?***

Tout enfant doit être éduqué. L'enfant dès le bas âge doit être éduqué. On ne fait pas ceci, il faut faire cela... Dans le clan on ne mange pas ceci, on ne fait pas cela. Ce sont mes parents qui doivent lui indiquer tout cela.

### ***Comment transmettre les principes des clans aux enfants ?***

Surtout dans notre alimentation qu'il y a beaucoup d'interdit. Il revient surtout aux pères d'indiquer aux enfants ces interdits ; car, l'enfant appartient au *kota* du père. Et les interdits concernent les *kota*.

### ***Qu'est-ce qu'il en est des rites et des pratiques religieuses ?***

Autrefois, si on veut faire des libations, les parents amènent les enfants. Mais aujourd'hui, à cause des mobilités, on n'arrive plus à le faire. Nous, nous avons été élevés au pays. Nous avons pu participer aux rites et aux cérémonies. Nos enfants, par exemples, qui ont été conçus à l'étranger, n'ont pas eu cette opportunité. En plus de cela, il faut parler du foisonnement des Églises, surtout les nouvelles Églises évangéliques qui sont viscéralement contre les traditions ancestrales. Elles ne veulent pas en entendre parler. Mon papa par exemple, n'acceptait pas du tout, les pratiques occultes (*ebosasa ou nukaka*). Mais, quand il s'agit du culte des ancêtres, la libation aux mânes des ancêtres, il le fait. Il y a aussi l'école. Pendant qu'on fait par exemple, les cérémonies de libation, les enfants sont à l'école. Ils ne peuvent pas y participer, car ils sont retenus par l'école. Ce qui fait que moi, mes propres enfants, ne savent rien de ces genres de cérémonies de libation qui font partie de notre tradition. Avant les vacances scolaires durent trois mois. On arrivait pendant les vacances à participer aux rites de *kpantchõtchõ*. Aujourd'hui, ce n'est plus possible. Les enfants qui sont à l'extérieur du pays ne reviennent plus, puisque c'est la période scolaire.

Il y a beaucoup de délinquance aujourd'hui. Si on voit de près, ce ne sont pas de vrais fils du pays qui agissent comme cela. Ce sont bien souvent des enfants d'étrangers.

Il avait aussi une peur chez nous qui a poussé certaines générations à se réfugier à Lomé. Quand les choses te réussissent par exemple, il y a eu certaines personnes qui pratiquaient des assassinats mystiques qui font peur aux gens pour leur vie. Alors ils préfèrent ne pas revenir au village. Il y avait beaucoup de constructions inachevées à cause de cela. Maintenant, ces gens mauvais ne sont plus là.

### ***Qu'apprend-on aux enfants sur l'histoire d'origine dans l'éducation ?***

On n'insiste pas sur l'histoire d'origine. C'est un véritable défaut. Aujourd'hui, des familles et lignages cherchent à reconstituer leur histoires mais n'y arrivent pas. Les quelques détenteurs disparaissent progressivement et nos histoires avec eux. Même les chants rituels ancestraux disparaissent. Peu de personnes sont encore capables de les connaître tous. Le changement est notable dans ces domaines de la culture et des rites. Les anciens comme Foli Gagnon et Kangnivi exécutaient certains chants ancestraux que personne d'autres ne peut plus chanter. Les personnes ressources disparaissent et les générations actuelles ne sont plus au fait. Nous avons un problème d'archivage et de recueil des sources. Nous devons revenir en arrière pour reconstituer l'histoire de nos clans et lignées. Expliquer et faire comprendre pourquoi, nous faisons ceci et cela.

Il y a donc besoin de retravailler notre histoire avant que le reste disparaisse. On a donc besoin de mettre à l'écrit ce qui reste encore de nos savoirs avant que les derniers d'entre nous ne quittent. Par exemple, moi dans ma lignée actuellement, je suis le seul âgé. Mais déjà, il y a beaucoup de choses que je j'ignore de l'histoire, des us et coutumes de nos ancêtres. J'imagine une fois que je ne serai plus là. Il n'y a plus d'autres adultes que moi. C'est ainsi que les savoirs se perdent jusqu'à disparaître un jour faute de les consigner. On ne peut plus miser sur la seule oralité, surtout que la chaîne de transmission n'est pas assurée. L'oralité n'est efficace que dans la mesure où la transmission est bien organisée. Mais à défaut, il est incontestable que laisser les traces à défaut de pérenniser, nous avons besoin d'écrire. Il y a beaucoup de perte. Un de nos oncles avaient enregistré sur des cassettes audios un certains nombres de savoirs dont nous n'avons pas su tirer profit. Aujourd'hui ces cassettes ne sont plus en bon état. Elles sont inexploitable. On aurait dû les transcrire. Et aujourd'hui, ces savoirs peuvent continuer de faire vivre la mémoire collective.

### ***Qu'apprend-on aux enfants sur le monde invisible ?***

Nous n'arrivons pas jusque-là. On ne parle pas trop de ces choses-là. Si l'enfant grandit et que dans son âge adulte, il fait lui-même certaines expériences, c'est autre chose. Mais, il n'y a pas d'éducation pour cela. Le respect des aînés est très important. Dans notre enfance à l'école, on faisait la morale ; mais aujourd'hui, je ne sais pas si cela se fait encore aujourd'hui. Celui qui est plus âgé que toi, il faut le respecter. Certains enfants ne craignent même plus les vieillards. Ils sont même prêts à les défier. Quand ils jouent par exemple dans le quartier et que le vieillard passe par là, normalement, ils doivent arrêter de jouer et le laisser passer. Parfois, certains enfants continuent à jouer bonnement.

### ***Quel est le rôle des sens ?***

L'éducation c'est d'abord l'œil et les gestes. Avec la main ou les yeux tu fais signe à l'enfant, il doit comprendre toute suite. Dans le public, les autres ne sauront même pas que tu dis quelque chose. La parole ne vient que comme suppléments. Nous parlons à demi-mot, recourant à l'ironie, pour attendre de l'interlocuteur qu'il apporte des réponses par lui-même. Dès que nous ouvrons la bouche et prononçons quelques mots, nos enfants doivent savoir ce que nous pensons. Car, il nous faut parler peu pour agir plus. Ajouté à cela, dire ce qu'on veut sans le dire explicitement, est un art *guin-mina*, qui d'ailleurs, nous vaut dans tout le pays, tantôt des préjugés, tantôt de l'admiration. Nous sommes aux yeux de bon nombre de nos concitoyens, un peuple rusé, moqueur, hypocrite et malhonnête. Certains disent tout court que nous sommes foncièrement mauvais. N'en déplaise à eux ;



c'est qu'ils ne savent pas la force diplomatique de notre langage. La parole solide n'est jamais crue ; elle est enveloppée. Il faut de l'imagination pour capter les sous-entendus et les doubles sens.

### ***Quelles sont les codes éthiques ?***

Certains comportements sont tolérables d'autres non. Certains peuvent se faire en public d'autres non. Si la personne n'arrive pas à faire la différence entre ce qu'il peut faire ou ne pas faire, elle manque d'éducation.

### ***Quelle est la part du savoir scolaire ?***

La morale à l'école donne le poids à ce que nous avons reçu à la maison. Le reste, c'est la culture. J'ai appris la géographie, l'histoire, le calcul, les sciences naturelles. C'est souvent ce que nous ne connaissons pas à la maison. Ce qui est de l'école, c'est la culture générale. L'école ouvre sur le monde sur ce qui est dans le monde. Si cette culture s'ajoute à l'éducation de maison, alors on est plus complet. On dira que cette personne a plus de culture ; il est plus avancé. Quelqu'un peut avoir l'éducation de maison ; mais si celle de l'école lui manque, on voit souvent que son degré de réflexion n'est pas le même. La morale correspond à l'éducation domestique tandis que la culture à celle de l'école. La morale est le lieu de rencontre de l'éducation domestique et de l'école.

### ***Y a -t-il une opposition entre les deux ?***

La personne cultivée peut bien réfléchir sur les choses. Quelqu'un qui n'est pas allé à l'école peut avoir de bonnes réflexions. Ce n'est pas le sujet. Cependant, il est indispensable d'avoir et l'éducation de maison et l'instruction de l'école pour que l'enfant soit complet, pour qu'il puisse bien vivre avec les autres et s'intégrer dans la société globale.

### ***Quelle place peut avoir l'histoire du pays dans la culture scolaire ?***

C'est très important. C'est même un manque en Afrique tout entière. À notre temps, nous ne connaissons que l'histoire de la France. Nous ne connaissons rien de l'Afrique, mais sur la France, nous apprenions même les bons vins de France [*Rires*]. Il est donc important d'insister sur ce manque. Nous ne pouvons pas continuer à connaître mieux l'histoire des autres que notre propre histoire. Nous ne savons pas, par exemple, que nous avons le cacao chez nous. Il y a un effort à faire pour que le savoir scolaire se tourne vers le local aussi. Il faut en ce sens promouvoir les connaissances locales et ceux qui les disposent. Si on arrive à nous enseigner en bonne et due forme, l'histoire de la France et de ses bons vins, il n'est pas impossible que nous puissions connaître l'histoire de notre pays

et de nos ressources agricoles ou minière, surtout que c'est plus proche de nous. L'effort est dans notre camp. Nous apprenions aussi les fleuves français, etc...[Rires]. Mais, où sont les nôtres ? On doit faire une grande révolution culturelle en Afrique. Ce n'est pas ce qui nous a été enseigné tiré de la colonisation qu'il faut pérenniser. Nous avons aussi un environnement, un espace géographique, une histoire, des choses qui nous entourent, l'école peut les enseigner. Il y a des enfants qui mangent l'igname mais ne savent pas comment ça se cultive. Ils ne savent pas l'igname pousse dans la terre ou si c'est sur la plante. Le domaine de l'agriculture nous concerne, car c'est même la grande partie des activités. Mais quelle place occupe-t-elle dans l'enseignement à l'école. L'école est utile et elle le sera davantage, si elle se tourne beaucoup plus vers ce qui nous entoure. Qu'on sache que dans cette région, on fait ceci, on fait cela. Nous à la côte, nous ne plantons pas l'igname, alors nous ne pouvons pas le savoir à la maison, mais l'école peut nous montrer comment ça se fait.

### ***Que dire du savoir médicinal ancestrale ?***

Nous le perdons aussi. Ici chez nous, dans les années 40-50, il y avait un homme appelé *voduvu* que tout le monde surnomme le pédiatre village. Il n'avait pas fait la médecine conventionnelle. Mais, si ton enfant est malade, c'est la première référence pour tous les parents. Même si c'est dans la nuit profonde, il va chercher de l'herbe dans la brousse pour guérir l'enfant. Il avait une grande connaissance des plantes et des herbes médicinales. Mais, il est décédé sans avoir eu le temps de transmettre sa connaissance. Ses enfants étaient encore trop jeunes quand il mourait. Pire, on n'écrit pas tout cela. Même si on écrit, est-ce qu'on les connaît ces plantes ? On se contente aujourd'hui des médicaments chimiques fabriqués par les Blancs. Moi par exemple, j'ai la prostate depuis plus de 15 ans. Mais j'utilise une herbe qui s'appelle pervenche de Madagascar. Celui qui m'a appris ça, c'est un monsieur qui souffrait lui-même, on a voulu l'opérer, et un de ses parents lui a dit de ne pas aller se faire opérer. Il lui a cherché l'herbe et il fut guéri. Mais l'un de nos défauts est que quand quelqu'un connaît, il ne veut pas le montrer aux autres. En médecine traditionnelle, il y a des choses simples qui guérissent. Notre problème est que certains missionnaires blancs ont trompé nos parents en faisant croire que tout est grigri.

### ***Quelle est la place de la sagesse proverbiale ?***

Cette culture a été négligée. Nous n'avons pas su l'entretenir. Il appartient aux gouvernants de mettre en œuvre les projets pour recueillir ces données qui existent encore avant que tout ne disparaisse.

## Transcription 5 : Entretien avec I. 35

Contexte : Entretien réalisé le 15 septembre 2023 à la maison de l'enquête.

Durée de l'entretien : 1 h 02 mn.

### ***Qu'est-ce que vous dites à vos enfants de l'histoire de votre famille ou du clan ?***

Nos ancêtres pour échapper à leurs ennemis ont dû prendre des subterfuges. Notre ancêtre s'est déguisé en fou pour pouvoir faire venir ici notre divinité. De même les ancêtres *toughban* pour cacher leurs trônes royaux, se sont aussi déguisés. C'est le peu d'histoire que je connais [*Cette expression est une formule de modestie car l'interlocuteur est en réalité une personne ressource qui maîtrise l'histoire ou du moins le récit de l'exode de son clan*]. Mais, si nos ancêtres ont ramené ça au péril de leur vie et que maintenant nous ne prenons pas soin, cela pose un problème. Et cela devient un problème pour certains. Le culte des ancêtres apporte le bonheur à celui qui le pratique. Ce sont nos ancêtres. Si tu ne veux pas le faire, tu n'as pas non plus le droit d'être contre ceux qui le font. Chacun se respecte comme cela et il y aura la paix dans la famille. C'est la paix, le plus important. Si dans la famille, on fait des offrandes aux ancêtres et que toi aussi tu participes avec un peu d'argent. Qu'est-ce que tu fais ? [*Il s'adresse directement à moi et se tourne ensuite vers mon accompagnateur et lui pose la même question. Mais il ne nous laisse pas répondre, peut-être pour ne pas nous embarrasser*]. Tu donnes à manger aux ancêtres. Voilà la signification des offrandes. Quand tu participes avec ton argent, cela devient une bénédiction pour toi. Les ancêtres savent qu'en tant que descendant, toi aussi tu penses à eux. C'est une grande bénédiction. On ne se rend pas souvent compte. Ce que moi j'ai l'habitude de dire à nos jeunes, si tu appartiens à un clan, ne condamne pas les rites de ce clan. On ne cherche pas à obliger qui que ce soit. Si on fait les cérémonies et que ton cœur ne l'accepte pas, reste chez toi et c'est bon. C'est une valeur, une richesse pour nous le culte des ancêtres.

### ***Vous dites que c'est une valeur et une richesse le culte des ancêtres. Comment transmettez-vous cette valeur à vos enfants ? Quelle place cela a dans l'éducation que vous leur donnez ? Comment montre-t-on à l'enfant que c'est une richesse familiale ?***

Je vous remercie pour la question. C'est une bonne question. Bien sûr, c'est une valeur. La première façon c'est déjà le prénom que tu donnes à l'enfant. Le nom est très important. C'est la première relation avec les ancêtres. On ne peut pas prendre un couteau pour enlever un nom sur soi ; on ne peut ni le laver pour le faire disparaître. L'ancêtre du clan ce sont les noms qu'il a laissés pour donner à ces descendants. C'est très important, parce c'est un nom des ancêtres. Deuxièmement, il faut les sensibiliser aux cérémonies du clan.

Si tu honores ton ancêtre, tu n'as pas encore péché contre ton Dieu qui t'a fait venir dans le monde [*Il revient sur ce qu'il a dit précédemment sur la participation pécuniaire aux dépenses liées aux cérémonies dues aux ancêtres. Apparemment il a perdu le fil de la question*].

***Est-ce qu'il y a un moment où vous leur parlez de l'histoire de vos ancêtres ou leur racontez comment ils sont arrivés ici ?***

C'est une question intéressante. Je ne peux pas dire qu'il y a un moment précis où ils apprennent cela. Mais cela se transmet bien souvent au détour des causeries, mais aussi durant les grands moments des rites comme la prise de la pierre sacrée et la fête de *yakè-yèkè, kpantchõtchõ*. C'est même le meilleur moment qu'on apprend mieux notre histoire. De toutes les façons, ils finissent toujours par savoir. Ceux qui l'ignorent sont souvent ceux qui n'ont pas toujours grandi dans le milieu ou que leurs parents ne s'intéressent pas à nos coutumes.

***Et pourquoi certains parents ne s'intéressent pas ou plus à ces coutumes ?***

Ah vous savez ? C'est comme ça. Certains pensent que vivre à l'occidental, c'est renoncer à nos coutumes. Heureusement, moi je pense qu'ils ne sont pas nombreux. D'autres, c'est à cause des Églises. Ils ne comprennent pas grande chose. Dieu peut-il demander de renoncer à ces ancêtres. Moi-même, j'ai été baptisé, communiqué et confirmé à l'Église catholique. Ça veut dire que j'ai fait tout mon catéchisme. Mais, quand on nous parle du Dieu d'Abraham ou de Moïse et les autres, ce ne sont pas des ancêtres des gens [*Il s'arrête un peu et secoue la tête pour marquer son dépit*]. Abraham a eu des enfants de deux mères différentes oui ou non ? Les gens se trompent. Et les saints que les autres prient, ils vivent encore maintenant. Ne sont-ils pas déjà morts ? L'ancêtre que nous nous appelons *togbe* ou *maman*, c'est quelqu'un qui a vécu chez nous et ses actes nous édifient. Nous n'avons pas besoin d'un livre pour savoir ce qu'a été sa vie. Nous avons sa vie dans notre histoire. Moi je n'ai rien contre les Églises, surtout les nouveaux pasteurs ; mais je pense qu'il y en a qui font juste un métier. Moi, je ne suis contre personne. Mais chez nous on dit que « *ayasi ye fiɔ na ame be xɔmonu* » (C'est l'orage qui t'indique la porte de ta maison). Ceux-là même qui disent qu'ils ne sont pas dans nos affaires, ce sont les mêmes, quand ils ont des problèmes, ils reviennent vers nous pour demander de l'aide. Vous savez un simple *dèfofo* (libation) chez le *togbezikpe* (trône ancestral) apporte la santé, le bonheur, la protection. La dernière fois, on m'a raconté qu'un monsieur qui était de *Yɔxɔnou* (un village guin-mina) est décédé. Il vivait à Lomé. Il ne revient jamais au village. Il a toujours refusé de participer aux coutumes. Il ne venait pas au village pour les

funérailles. Vous savez pourquoi ? Il est *xɔsegbando* (chrétien d'une Église de réveil). Quand il est mort, ses enfants veulent l'enterrer au village, au cimetière clanique, mais le conseil de famille du clan a refusé. Les anciens ont dit : « Qui doit s'occuper de son corps ? » Il a renoncé aux ancêtres du clan ; maintenant il va aller se coucher à côté d'eux. Je ne sais pas comment ils ont fini ça. Mais voilà un exemple ; les gens ne savent pas ce qu'ils font. « *Kpo yi dzi muwu dangbe o* ». Quoi que l'on fasse, où que l'on est, il faut toujours savoir d'où on vient. C'est une grande sagesse qu'il faut transmettre à tout enfant.

***Est-ce que vous leur parlez aussi de l'environnement, tout ce qui nous entoure ?***

Nos ancêtres ont conscience que c'est Dieu qui a tout créé. Tout ce qui nous environne, en commençant par la terre sur laquelle nous sommes et marchons, c'est Dieu qui a tout créé. Et nous disons à nos enfants de prendre conscience de ça. Que c'est Dieu qui est l'auteur de tout. L'homme aussi fabrique les choses, mais avant cela, qui nous a créé, c'est Lui. Alors la première chose c'est ça. Le savoir, c'est une grande éducation : « *avɔ̃ Mawu, avɔ̃ xixea, ɔ̃ xixeme lolo* » (Craindre Dieu, craindre le monde car le monde est grand et mystérieux). Nous nous disons qu'il y a des choses que nous voyons, l'arbre, la mer, les animaux. Il y a aussi des choses que nous ne voyons pas ; mais nous savons qu'ils existent. C'est pourquoi, nous disons toujours aux enfants « *bɔboenyinyi, blewu blewu* ». On ne tue pas un coq sans lui donner à boire. Ce n'est pas parce que c'est une bête qu'il faut en faire ce que l'on veut. Je me souviens quand mon frère avait oublié de donner à manger aux animaux à la maison pendant toute la journée. Mon père ne lui a rien dit. Le lendemain, vous savez ce qu'il a fait ? Lui non plus, on ne lui a pas donné à manger jusqu'au soir. Et il lui a dit : « tu vois, ce n'est pas parce que les animaux ne pouvaient pas pleurer, qu'ils n'avaient pas faim ». Ça aussi, c'est l'éducation. Tout ce qui est dans la nature, il faut en prendre soin.

***Revenant aux rites et cérémonies, par exemple dɛfofo sikɔdɛ, situtu... comment transmettez-vous les valeurs de ces pratiques aux enfants ?***

D'abord, celui qui doit se charger de ces cérémonies doit être désigné par les ancêtres. On dit qu'il a été choisi pour donner à boire et à manger aux ancêtres. Tout le monde ne peut pas le faire. Il faut qu'il soit désigné. Ensuite, il s'entoure d'autres personnes qui l'aide dans sa tâche. Il regarde parmi ces aides. Ils voient leurs comportements. Est-ce qu'ils peuvent accomplir les cérémonies comme il plaira aux ancêtres et que les gens soient satisfaits. La moralité compte beaucoup. C'est seulement après cet examen qui ne se fait pas en une journée, mais sur un long moment qu'il désignera une personne à qui il va transmettre le savoir. On consultera les ancêtres pour voir s'ils acceptent la personne. Est-

ce qu'ils voient qu'elle est capable, si elle a les mains propres pour leur donner à boire et recevoir leurs messages pour leurs fils et filles. Vous comprenez ? Ce savoir ne se transmet pas à tout va. Il faut un long discernement et un long processus. Ce qui compte c'est la moralité de la personne et l'acceptation des ancêtres.

***Est-ce qu'il y a un âge pour être désigné ?***

On voit avant tout si la personne est respectueuse des gens, s'il sait accueillir. Est-ce qu'il saura bien accueillir ceux qui viendront solliciter ses services ? On voit l'esprit de la personne. Il faut peser la personne. Ce n'est pas en premier lieu une question d'âge. Mais, c'est sa vie. Par exemple, celui qui n'est pas capable de pardonner, quelqu'un qui est belliqueux ou qui n'a pas d'empathie pour son prochain, comment peut-il intervenir auprès des ancêtres pour les autres. Tu dois servir la réconciliation (*situtu*) ou demander la paix et le bonheur (*dèfofo*), mais toi-même tu fais la guerre à tout le monde. Ce n'est pas un bon esprit ça pour cette grande responsabilité. Maintenant, il peut arriver que quelqu'un soit choisi et qu'après, on constate qu'il ne mène pas une bonne vie, qu'il devient un problème pour tout le monde. Les ancêtres peuvent le lâcher. Parce qu'ils vont se dire, on t'a fait confiance. On a cru en toi que tu pouvais servir d'intermédiaire entre tes frères et nous. Voilà que ton comportement dit autre chose de toi et de ce pour quoi on t'a choisi. Cela peut entraîner des conséquences sur lui-même d'abord. Il peut tomber malade. Ça peut aller même jusqu'à la folie. Mais si la famille se rend vite compte, on lui retire sa charge pour préserver sa vie et pour le bien de la communauté.

***Qu'est-ce qu'on peut comprendre par ce retrait ?***

Vous avez raison. C'est des cas rares. C'est arrivé quelques fois. Je ne sais plus combien de fois ; mais c'est très insignifiant. Car, on prend bien soin pour ne pas laisser le savoir de tout le clan dans la main de quelqu'un sans prendre des précautions. Cela veut dire, que tout le clan reste vigilant. Ce n'est pas parce qu'on te confie un pouvoir que tu deviens le tout puissant. Tu exerces toujours le pouvoir au nom de quelqu'un, au nom des autres. Le propriétaire de ce pouvoir ce n'est pas toi. Tu en es le gérant et tu dois le gérer pour tout le monde. Bref, le savoir des ancêtres ne se confie pas de façon arbitraire. Il faut vraiment en être digne et prouver qu'on en est digne. Par exemple, moi-même je suis actuellement chef de famille. Ça veut dire que je suis désigné par tout mon clan pour être leur chef. Cette tâche m'impose d'avoir une conduite irréprochable. Mais ce n'est pas seulement après que je sois choisi. Même avant, ça veut dire que les membres de mon clan ont vu que je suis capable, que je peux parler à tout le monde, que tout le monde peut

m'écouter, que je peux rapprocher les gens, que je peux réparer les torts entre les gens... Rien n'est fait au hasard car c'est le sort de toute la communauté qui se joue.

***Y-a-t-il un âge pour dire qu'un enfant est mature ou qu'il n'a plus besoin de ses parents ?***

Oh ! En fait, tout est dans le comportement. Comment tu te comportes ? Comment tu parles aux gens ? La vie que tu mènes. Chez nous, même adulte, tu as toujours à recevoir de tes parents. Ce sont eux qui t'ont mis au monde. Ça veut dire qu'ils sont plus expérimentés que toi et doivent continuer à te prodiguer des conseils. Ce n'est pas parce que tu es devenu grand ou adulte que tu n'as plus rien à recevoir d'eux. De même, tout adulte qui a l'âge de ton père ou de ta mère, peut te conseiller. Vous voyez donc, la question d'âge est secondaire. Mon fils a trente ans. Mais il me demande toujours comment il peut faire ceci ou cela. On compte sur l'expérience des aînés, parce qu'on se dit que les difficultés qu'on rencontre, ils l'ont aussi rencontré déjà.

***Y-a-t-il des rites de passage ?***

Chez nous, non.

***Est-ce qu'il arrive de marier ses enfants ? C'est-à-dire trouver soi-même un homme ou une femme à son enfant ?***

Ça arrive. Mais ce n'est pas une règle qu'on peut voir ailleurs. Si ça arrive, c'est parce que les parents ont vu que ah dans l'autre famille, il y a une femme qu'ils apprécient. Ils trouvent qu'elle a une bonne moralité, respectueuse, polie, obéissante et qu'elle peut bien vivre au sein de leur famille. On connaît ces parents et les membres de sa famille. On voit qu'ils sont bien éduqués. Que les parents éduquent bien leurs enfants, qu'il n'y a rien à leur reprocher. Ce n'est pas une histoire d'arrangement ni d'argent. C'est toujours pour le bien-vivre ensemble. Sinon imaginez, tu ramènes une femme dans la famille et tout temps ce sont des histoires. Elle ne respecte personne. On ne peut pas lui parler parce qu'elle n'écoute personne, ne respecte personne. Les personnes âgées n'ont aucune valeur à ses yeux. Elle est arrogante, insulte tout le monde. Nous sommes quand même un peu regardant sur cet aspect. Car un mariage engage toujours deux familles et même au-delà, deux clans [rires]. Ça aussi c'est dès le bas-âge que l'enfant doit comprendre, qu'on ne tolère pas certains comportements dans sa maison. S'il veut qu'il y ait de l'harmonie, la paix et la joie dans la famille, entre tous, il doit faire attention à la femme qu'il veut épouser. Le caractère et le comportement sont très importants. Vous savez pourquoi, on appelle une belle-mère *lõxo* ? Ça vient de *elõxoxo* (elle a accepté depuis, avant même que ça soit rendu public). Quand ta belle-mère t'accepte, c'est que tu es la bienvenue dans la

famille. Et le beau-père, on l'appelle *eto* (oreille). La belle-fille est censée devenir l'oreille de son beau-père, le chef de famille. Pour cela elle doit avoir de bonnes qualités. Tout cela compte. Donc pour revenir à la question, c'est pour que la famille puisse continuer à vivre en harmonie, qu'il n'y ait pas de trouble à cause une belle-fille.

***Donc l'éducation peut conditionner une alliance ?***

Bien sûr ! pour dire simplement : on ne veut pas d'une femme *dzimakpla* ou *kplamase* dans la famille.

***Et qu'est ce qui fait que certains sont dzimakpla ou kplamase ?***

En général, les enfants suivent l'éducation que leur donnent leurs parents. Si les parents les ont éduqués d'une façon plutôt qu'une autre, ils agiront de cette façon-là. Maintenant, s'il y en a qui sont éduqués à droite ou à gauche, pour changer de direction ça devient difficile. C'est aux parents d'éduquer les enfants. Voilà pourquoi, on demande toujours de quelle maison vient la personne ? Ah si on dit c'est le fils ou la fille de Anani. On va dire, mais c'est la fille d'Anani qui se comporte comme cala ? Ce n'est pas vrai ça. Ou on peut dire : rien d'étonnant. Donc vous voyez bien, on juge par rapport à d'où vient l'enfant ? De quelle maison est-il ? C'est dans les deux cas, qu'on di *dzimakpla* ou *kplamase*. *Kplamase*, parce qu'on connaît le père et on sait que le comportement de l'enfant ne reflète pas ce qu'est son père. *Dzimakpla* parce que de toute évidence, ils sont tous comme cela dans leur maison. Voilà pourquoi, nous nous disons que « *kpakpla axome be so na* » (l'éducation commence à la maison) ou encore « *tablabla axome be sona* (savoir nouer le foulard à la tête s'apprend à la maison). Parce exemple, il y a des choses qu'on ne doit pas dire ou faire devant les enfants, mais vous les faites ou dites. Eux, ils enregistrent tout cela et ils vont les répéter. Ce n'est pas une bonne éducation. Dans l'éducation, il y a des règles qu'il faut faire respecter, sinon il n'y a pas d'éducation. Nous, nous disons que on ne peut pas tout permettre aux enfants. Ils doivent savoir ça. Sinon, ils n'ont plus besoin d'être éduqués et nous non plus, nous ne sommes plus parents. Notre premier rôle est de les éduquer pour qu'en les voyant vivre et se comporter, qu'on se dise que ces enfants sont bien éduqués.

***Si c'est la maison qui éduque, qu'en est-il alors de l'école ?***

C'est une très bonne question. L'école ne peut pas éduquer. Chez nous, c'est catégorique. Parce que l'école ne connaît pas nos coutumes, nos règles, nos manières d'être. Ce qui est bien et mal pour nous. Le savoir de l'école est destiné à devenir quelque chose demain. Nous encourageons nos enfants à aller à l'école ; mais il nous revient de les éduquer. Même, les enseignants à l'école disent dès fois que certains enfants n'ont pas reçu une bonne éducation à la maison en les voyant se comporter. Cela veut dire que c'est la



maison qui éduque et non l'école. Après si les gouvernants pensent que c'est l'école qui doit éduquer, ils se trompent. Ça ne marchera pas.

### ***Pourquoi ça ne marchera pas ?***

C'est ce que je viens de dire. Seuls les parents connaissent mieux leurs enfants, et non l'enseignant qui les ont quelques heures dans la semaine. S'il doit s'occuper de son comportement et de ce qu'il doit le transmettre à l'école, il aura beaucoup à faire. Car, il a combien d'élève devant lui ? trente, quarante, cinquante [rires]. Tous sont différents. L'éducation, c'est un rapport individuel avec celui qu'on éduque. Il y a des principes généraux qui s'appliquent à tous ; mais chaque enfant est particulier. Il n'est pas possible de déplacer l'éducation du cadre familial pour l'amener à l'école [rires]. J'attends de voir.

### ***Comment les jeux participent-ils à l'éducation ?***

Les jeux sont importants. Si tu ne donnes pas à l'enfant le temps de s'amuser, de jouer, il sera timide et ce n'est pas bon. Il faut le laisser s'amuser avec ses camarades, les autres de son âge. Dès fois même, il faut le renvoyer vers les autres pour jouer. Sinon, s'il devient grand, il sera trop renfermé sur lui, et peut développer des comportements antisociaux. C'est l'occasion d'apprendre à rester au milieu des gens. Au même moment, il faut surveiller les jeux qu'ils font pour éviter qu'ils fassent des jeux dangereux. Il faut permettre aux enfants de se dégourdir. Il y a le moment d'apprendre. Il y a aussi le moment de s'amuser ou de jouer et travailler.

### ***Qu'en est-il des travaux domestiques ?***

Le partage des travaux domestiques regarde les mères. Elles doivent faire attention à ne pas trop charger les filles. Les garçons doivent aussi savoir écraser du piment, savoir cuisiner, savoir balayer la maison, savoir laver la vaisselle. Il faut une bonne distribution des tâches.

### ***Qu'est-ce qu'on peut dire en général sur l'éducation domestique ?***

Il appartient aux parents d'éduquer leurs enfants, de leur transmettre ce que nous appelons *axomenunya* (le savoir de la maison). Tout ce dont nous avons parlé : la manière d'être, de parler, le respect des autres, le sens du travail, l'attachement aux valeurs ancestrales.

### ***Selon vous, quelle est donc la différence entre l'éducation domestique et l'école ?***

Le savoir que tu reçois de la maison est différent de ce que tu vas recevoir de l'école. Mais si tu as une bonne éducation à la maison, tu facilites déjà la tâche de l'enseignant. Mais si ce n'est pas le cas, le temps de te corriger avant de t'enseigner ce qu'il faut, il perd le temps. Il faut le savoir de l'école. Mais avant cela il faut le savoir de la maison. Puisque

tu commences l'école à partir d'un certain âge. Avant cela, on fait comment ? On va attendre que tu aies cet âge avant de commencer ton éducation ? Non ! L'éducation commence même déjà dès le ventre. Voilà pourquoi, nous, nous disons qu'elle est avant tout l'affaire de la famille. Mon père disait toujours que celui qui a le savoir de l'école, mais n'a pas celui de la maison, est le plus bête de tous. La tête seule ne suffit pas. Il faut beaucoup plus pour être complet. Il faut l'âme. C'est elle qui guide nos actions et nos comportements. C'est ce que nous formons avant tout. L'éducation, c'est la maison et nulle part ailleurs. À bon entendeur, salut ! [*Rires*] !

### **Transcription 6 : Entretien avec I. 17 / I. 18 / I. 19**

Contexte : Entretien collectif réalisé le 03 mai 2021 à l'entrée du couvent vodu dont les enquêtés sont cogestionnaires en compagnie de mon accompagnateur M. Etienne.

Durée de l'entretien : 1 h 09 mn.

#### ***Quel est le lien entre l'éducation et la pratique religieuse ?***

**I. 17 :** Ce que nous adorons ne vient pas de nous. Nous l'avons reçu de nos ancêtres. Nous sommes des gestionnaires. C'est celui qui connaît les règles qui peut éduquer. Il faut d'abord connaître les lois. Il y a plusieurs types d'éducation. L'éducation de maison est différente, l'éducation de l'école est aussi différente. Ce que nous apprenons ici chez nous au couvent est aussi différent. Celui qui ne connaît pas les interdits liés à notre pratique, ne peut pas le faire. Il faut donc savoir ce qui ne doit pas être fait ou dit envers les divinités que nous entretenons. Tu dois savoir qu'on ne doit pas prononcer des insultes ou dire certaines paroles. Nous ne pouvons pas tout dire ; ce que nous savons c'est ce que nous disons. Car, excusez-moi, mais avec ces nouvelles Églises qui arrivent, c'est devenu compliqué de parler. Nous sommes tout temps diabolisés. Nous avons toujours eu de bonnes relations avec les *christotɔwo* (les chrétiens catholiques et protestants). Mais avec l'arrivée des *xɔsegbantɔwo* (les Églises évangéliques dites de réveil), nous sommes dénigrées et traitées de tous les noms. Nous, nous avons appris qu'il n'y a que deux Églises : catholique et protestante. Ce sont celles-là qu'on nous a enseigné. Mais maintenant, il y en a partout et ne font que nous dénigrer. Par exemple, ma collègue là [*elle indique I. 19*], on ne doit pas l'insulter en lui disant qu'elle est chienne, mais les membres de ces Églises, tout en sachant peuvent le faire pour nous défier. Mais, cela peut entraîner la maladie à la sœur. Donc voyant tout cela, nous n'aimons plus les rencontrer ou avoir affaire avec eux. Alors si quelqu'un veut connaître nos pratiques, qu'il vienne manger le *vodu*. Comme cela, on lui dira les choses en profondeur. Celui qui s'initie, a la protection

du *vodu*. Il veille sur lui sur son chemin et quand un malheur veut l'atteindre, ce dernier le sort dedans. *[Ayant senti la suspicion chez les interlocutrices, il a fallu les rassurer pour leur dire que la démarche n'a aucun lien avec une Église, qu'il s'agit d'un travail de renseignement pour comprendre ce qu'elles font, pour les écouter elles-mêmes parler de ce que leurs pratiques religieuses représentent pour elles].*

***Qu'est-ce que ça veut dire manger le vodu (adu vodu) ?***

**I. 17 :** C'est quand on rentre au couvent pour devenir *vodusi* (adepte de vodu).

*[M. Etienne est aussi intervenu pour dire que ça veut dire être initié à un vodu]*

***Vous avez dit que l'éducation au couvent est différente. Comment elle se passe ?***

Avant, la formation s'étale sur trois ans. Maintenant, c'est six mois puisque la formation concerne également les enfants à l'âge de scolarisation. En général, la formation se déroule en trois étapes qui se terminent chacune par un rite de passage spécifique. Au bout de six mois l'initié peut rentrer chez lui. Et il reviendra apprendre progressivement les autres choses à savoir.

***Qui a réduit le temps de la formation à six mois ?***

Ce sont nos chefs en concertation avec les pouvoirs publics du pays.

***Est-ce qu'il a une langue spécifique pour le couvent ?***

Oui il y a le *vodugbe* (langue du vodu). C'est ce que nous parlons. Si nous parlons cette langue, vous, vous ne pouvez pas la comprendre. *[Elle se met à échanger quelques paroles avec les deux autres dans cette langue. Il s'en suit un éclat de rire. Effectivement, nous n'avons rien compris. Elles nous ont expliqué ce qu'ils se sont dit. Elles ont encore prononcé quelques mots et j'en ai reconnu un que j'ai déjà écouté chez mon père. C'est le mot azama en vodugbe qui signifie en guingbe akume, la pâte du maïs en français. Il s'en est suivi encore un éclat de rire de nous tous. Cela a eu pour conséquence de les rendre un peu plus bavardes après].* Ceux qui rentrent au couvent apprennent en écoutant parler. Au bout de trois ou quatre mois, ils peuvent commencer à comprendre et à parler comme nous. C'est en parlant qu'ils apprennent. Quand je lui dis une parole *en vodugbe*, s'il ne comprend pas, je le lui dis en *guingbe*. Alors la prochaine fois, il comprendra. C'est comme cela que ça se passe.

***Y – a-t-il un ordre dans la formation ?***

**I. 19 :** Oui il y a un ordre. Il y a des étapes quand l'enfant rentre.

***À Quel âge ?***

Il n'y a pas d'âge. L'enfant peut avoir un an si le *vodu* l'a marié. On peut rentrer à tout âge. Voilà pourquoi, comme maintenant il y a l'école, les autorités ont exigé que le temps

de la formation au couvent ne dépasse pas les six mois. Il faut tout faire pendant ce temps pour que la personne puisse avoir sa libération et sortir du couvent, surtout que les enfants puissent continuer à aller à l'école. C'est le nom qu'on lui donne au couvent qu'il doit aussi utiliser à l'école. On n'a pas le droit de l'appeler avec son ancien nom. Car, il n'est plus celui qu'il était avant.

***Qu'est-ce que ça signifie vodu l'a marié (vodu dé) ?***

**I. 19 :** C'est lorsque *vodu* choisit quelqu'un pour être son adepte, on dit *vodu dé* (*vodu l'a marié*).

***Supposons qu'un enfant rentre à douze ans, comment ça se passe ces six mois dans le couvent ?***

**I. 17 :** Dans les six mois, on lui enseigne la langue, les paroles, les herbes, les chants. Au bout des six mois, il doit sortir avec ce qu'il a pu apprendre. On n'exigera pas qu'il apprenne tout. Maintenant, il reviendra de temps en temps, surtout au moment de certaines cérémonies. Et pendant ce temps, il continuera à apprendre.

***À part, la langue, les chants, il y a-t-il d'autres choses à apprendre ?***

Pas tellement. Il y a aussi la danse du *vodu*. Il doit savoir bien danser. Sinon en public, on va se moquer de lui.

**I. 18 :** La danse s'apprend. Il y a des gestes à réaliser. On ne danse pas n'importe comment. Les gestes ont leurs significations.

***Qu'en est-il des comportements ? Est-ce que la formation insiste là-dessus ? Quels comportements attendre d'un vodusi ?***

**I. 17 :** J'ai dit par exemple qu'il y a certaines insultes que le *vodusi* ne doit pas entendre. Il doit les connaître. Mais s'il sort et que lui-même ne se comporte pas bien et qu'on l'insulte de la sorte. À qui la faute ? C'est à lui. Donc, il faut qu'il apprenne à bien se comporter, à éviter des querelles ou des bagarres. Il y a des choses à ne pas faire pour éviter des conséquences négatives, surtout éviter les insultes. Car, si tu te fais insulter, c'est ton *vodu* qui est insulté. Une fois que tu deviens *vodusi*, tu fais corps avec le *vodu*.

**I. 19 :** Si tu es femme, tu ne dois pas aller d'homme à homme. Si tu dois te marier, tu te maries ; mais du moment où tu es avec ton mari, tu ne dois pas aller coucher avec un autre homme. Tu dois te respecter. On insiste vraiment sur ce qui peut leur apporter malheur ; ce qui est incompatible à ce qu'ils sont devenus.

***Vous dites que leur comportement dans la société doit être différente ?***

**I. 18 :** Ils ne doivent pas offenser les gens et ils ne doivent pas être offensés. Un *vodusi* ne doit pas aller s'asseoir dans un bar et boire jusqu'à se souler. Cela étant, ce qui sort de sa bouche, il ne maîtrise plus.

***Donc ils apprennent à se maîtriser ?***

C'est important de savoir se maîtriser. Il faut qu'ils se maîtrisent devant toutes les situations pour ne pas dire une parole, poser un geste qui va se retourner contre eux. Ils doivent être des hommes et des femmes pacifistes. Le *vodusi* ne cherche pas de problème, de querelle ni de bagarres. C'est rare de voir ça. Ils sont éduqués à chercher la paix, à avoir de la compassion, à ne chercher du mal à personne (*adomefa*). C'est ce qui fait nos valeurs.

***En plus de ces valeurs que vous leur transmettez, y-a-t-il d'autres apprentissages ?***

Oui, dans les couvents, on apprend aussi la fabrication d'objets divers. Comment fabriquer une natte par exemple, faire des balaies artisanales ; beaucoup d'objets manuels et artisanaux. Ces objets sont vendus au marché. Et l'argent est remis au novice qui l'épargne en vue de financer sa cérémonie de sortie du couvent. Vous voyez, derrière l'obligation de ces activités, on leur apprend la valeur du travail et de l'autonomie financière. Ce n'est pas parce qu'on rentre au couvent, qu'on ne peut plus travailler. Une fois chez eux, certains continuent de faire ces activités. Cela devient pour d'autres, leurs activités de subsistance.

***L'arrivée de l'école influence-t-elle la pratique de la formation dans les couvents ?***

**I. 17 :** Il y a des bouleversements. Déjà, le temps de la formation n'est plus le même. Comme on l'a dit tout à l'heure, ce n'est plus trois ans, mais six mois. C'est un grand changement. Vous êtes d'accord que ce qu'on peut faire en trois ans, n'est pas le même qu'en six mois. Mais, nous, nous ne sommes pas contre, parce que l'école est importante aujourd'hui. Ce n'est pas à notre temps où, on pensait peut-être que nous n'avions pas notre place là-bas. Aujourd'hui, tous les enfants doivent aller à l'école. Ce qui me gêne particulièrement, c'est quand on cherche à dénigrer l'autre, on cherche à dévaloriser ce qu'il est ou ce qu'il fait. Avant, à l'école si tu viens du couvent, on respecte ton *vodunjo* (nom donné au couvent). Aujourd'hui, je ne sais pas trop si c'est toujours possible.

***Pourquoi ? Parce qu'à l'école, on vous dénigre ?***

Je ne dirai pas l'école. Mais, ce sont surtout les Églises, pas toutes. Ce sont les mêmes. Les pasteurs qui nous salissent. Ceux qui vont dans ces Églises écoutent toutes les négativités qui sont dites sur nous et ils y croient les yeux fermés. Avec ces pasteurs, la vérité est toujours de leur côté. Les autres sont mauvais. Nous, quand on tombait malade,

on pouvait aller au dispensaire de la mission catholique. On s'habillait comme d'habitude et on n'avait aucun sentiment d'être repoussé. On nous soignait.

**I. 19 :** On nous aidait même si on n'avait pas suffisamment de moyen. On ne faisait pas de différence entre celui qui est catholique ou celui qui sort du couvent.

**I. 18 :** *Nyao nyaoa ! amegbetɔ ke mi nyia ye kpo wo kpɔ na* (En vérité, c'est l'humain que nous sommes qu'on regarde). Ces gens pensent et disent que nous sommes *santanato* (des suppôts de Satan). Mais, c'est nous qui avons créé *Satan* ? Ce n'est pas Dieu qui l'a créé ? Nous n'avons pas de problème avec l'Église catholique ou Protestante à part quelques personnes. Ce ne sont pas les plus importantes.

**I. 17 :** Comme on le dit, notre problème, ce sont d'abord les nouvelles Églises qui pullulent partout. Mais il y a aussi certains prêtres et pasteurs qui jouent à leur jeu et qui parlent contre les *vodu*.

**I. 18 :** Moi je me rappelle. On allait avant à l'Église protestante jusqu'au jour où, le pasteur dans son prêche a affirmé qu'on ne peut pas servir deux dieux à la fois. Mais, que lui il voit ici, dans l'église, des personnes qui veulent servir deux dieux. Il conclue en disant que ce n'était pas possible dans son église. Alors, nous nous sommes tous levés et rentrés chez nous. Cela nous a tellement heurté et marqué que depuis ce jour, nous n'avons plus mis pieds dans cette église. Quelques membres de cette communauté sont venus nous présenter des excuses. Mais, nous n'avons pas trouvé leur démarche utile, puisque c'est leur pasteur en personne qui nous a indexés. Ça, c'est un. Il y a eu encore autre chose. Je suis présidente de l'association des femmes revendeuses de nourriture à l'école de la même Église. Un jour, je reçois un émissaire de ce pasteur pour me signifier que le pasteur m'interdit de mettre pieds dans l'enceinte de l'école, puisque je suis *vodusi*. Le directeur de l'école d'alors avait aussi cautionné cette décision. Et depuis ce temps, je n'ai plus mis pieds dans l'enceinte de cette école. Cela veut dire que, pour que les écoles soient des lieux de compréhension de l'autre, il faut que les responsables eux-mêmes comprennent cela. Ces deux événements m'ont toujours marquée. J'aurais pu me faire entendre et soulever tout le village ; car moi, je suis d'ici. Et cela fait plus de vingt ans que je vends de la nourriture dans cette école. Il n'y a jamais eu de plainte. Mais à quoi bon ? Pour eux, moi, je suis dans l'obscurité (*viviti*) parce que je suis *vodusi*. Mais, je pense qu'eux ils sont dans l'ignorance (*numanyamanya*). Car, nous sommes tous des enfants de Dieu (*Mawu*). Mais, ceux qui vont à l'église, vous savez ceux qu'ils font ? Ils sont nombreux, ceux qui viennent chez nous. Récemment, il y a un qui est venu chez nous pour commander une cérémonie de libation (*dèpopo*). Il est parti après à l'église. Le culte n'est pas encore fini, il est revenu

pour accomplir le sacrifice (*vɔsa*) que le *vodu* a demandé, avant de retourner à l'église. Des exemples comme celui-là sont nombreux.

**I. 17 :** Moi, je ne refuse pas que je suis *vodusi* (adepte de *vodu*). Mais, c'est Dieu qui m'a créée. C'est Dieu qui vous a créés aussi. C'est Dieu qui nous a tous créés. Si tu choisis une croyance et que moi je n'ai pas choisi la même que toi, cela ne fait pas de nous des ennemis. Tu n'as pas le droit de me dénigrer.

**I. 19 :** *Esetwo* (Ceux qui font les lois dans le pays) doivent s'occuper de ce problème. Malheureusement, ils sont eux-mêmes, des *zānuɖutɔ* (les mangeurs de nuit). Eux-mêmes, sont dans les églises le jour et chez nous, la nuit. Et lorsqu'on veut parler, ils disent de ne pas les regarder.

**I. 17 :** Moi je suis *vodusi*. Je fais ce que nos ancêtres nous ont légués. Je ne suis pas comme le pasteur qui se lève un jour, fait construire un hangar et dit qu'il a une Église. Je peux prétendre que c'est le mien qui est authentique. L'autre, il se dit *xɔsetɔ* ou *christotɔ* (chrétien). D'où vient alors sa croyance ? Mais, nous ici, on ne se pose même pas cette question. On veut simplement que tous vivent main dans la main (*asile-asime*).

#### ***L'école peut-elle permettre de vivre « asile-asime » ?***

C'est une bonne question. Moi, je crois que l'école peut. Car, c'est là où tous nos enfants se rencontrent. Ceux qui vont dans les Églises et ceux qui viennent de chez nous aussi. Mais cela va dépendre des autorités d'indiquer le respect de la croyance de tout le monde. Dans nos familles, en général, il n'y a pas de problème. Nous avons nos frères, nos sœurs, nos neveux, nos petits-enfants et autres qui vont dans les Églises. Ils ne nous insultent pas parce qu'ils nous connaissent. Mais quand on te dit que celui-là est mauvais alors que toi-même tu le connais, ce n'est pas la même chose que quand tu ne le connais pas. Alors oui, l'école peut sensibiliser les gens à respecter l'autre.

**I. 18 :** Comme je le dis « *amegbetɔ kpo mia kpata mi nyi* » (nous sommes tous des humains). Il n'y-a pas de différence. On mange tous, on se couche tous, on respire tous et on va tous mourir.

#### ***Vous pensez qu'aujourd'hui, l'école ne le fait pas ?***

**I. 19 :** C'est difficile de le dire. Car nous ne sommes pas dans les écoles. Mais, il faut que nous tous, *hũnɔ* (prêtre *vodu*), *vodusi*, prêtre catholique, pasteur, enseignant..., nous travaillions dans ce sens. Parce que souvent, quand on nous insulte, une fois que c'est arrivé dans nos oreilles, nous sommes obligés d'accomplir des sacrifices à nos *vodu*. Ce sont des torts qu'il faut réparer sinon le malheur tombe sur nous. Eux, ils ne savent pas,

mais ils nous font mal par leurs paroles et leurs actes. Il faut apprendre aux gens à respecter les autres.

**I. 17 :** Oui, c'est ce qu'il faut. Nous n'en demandons pas plus.

***Aujourd'hui, la scolarisation est demandée pour tous les enfants. Quelle conséquence la scolarisation obligatoire a-t-elle sur vos couvents ? Recevez-vous toujours des jeunes comme avant ?***

*[Il y a eu un moment d'échanges en langue vodu. Les interlocutrices nous ont demandés si nous avons compris ce qu'elles ont dit. La réponse est évidemment négative.]*

**I. 19 :** Effectivement, nous ne sommes plus nombreuses comme il y a quelques années. Pour ce couvent, nous sommes seulement trois actuellement à le gérer.

***Vous êtes inquiètes ?***

Après nous, qu'est-ce que cela va devenir ? Oui, nous sommes inquiètes. Les jeunes ne connaissent plus tellement ce que nous sommes et ce que nous faisons. Leurs expériences des ancêtres sont lointaines, parce que notre croyance date depuis le temps de nos ancêtres. Alors, il y a moins d'intérêt pour rentrer au couvent. Mais quand, ils ont des problèmes, ils savent souvent là où il faut aller [*éclats de rires*].

***Quelles sont les valeurs que vous défendez dans votre pratique ?***

**I. 17 :** Il ne faut pas insulter l'autre. Il faut éviter la violence, le conflit et la bagarre, des querelles fortuites. Il ne faut pas aller d'homme à homme Il faut avoir une langue droite (*ade ne dzɔ* = dire la vérité). On ne vole pas. Il faut être honnête. Il faut être quelqu'un de paisible, accueillant et généreux.

**I. 18 :** Nos règles sont strictes. Lorsqu'elles sont transgressées, les conséquences sont lourdes. Si la faute vient de nous, nous devons financer nous-mêmes les cérémonies de réparations. Mais si elle vient d'un tiers, il devra financer les réparations. C'est tout un problème. Voilà pourquoi, nous tenons à nos interdits. En les respectant, nous nous respectons nous-mêmes. Et nous essayons d'avoir une bonne conduite. Après tout, quand on est bien éduqué, on doit normalement avoir une bonne conduite dans la vie.

**I. 19 :** Par exemple, si tu es *vodusi* (adepte de *vodu*), tu ne dois pas aller en prison. Si tu te retrouves en prison, c'est une faute grave. Et il te faut une cérémonie de réparation que tu dois financer. Mais, si c'est par la faute d'une autre personne que tu es mis en prison, tu es innocent. Il appartient à celui qui t'a fait mettre en prison de financer la réparation. Vous comprenez ? Pour tout le monde, il est interdit de voler la chose d'autrui pour ne pas aller en prison. Mais pour nous, quand tu voles, tu ne transgresses pas seulement une loi des



hommes ; tu brises aussi la relation avec ton *vodu* et tu le paies chèrement par la réparation. À défaut, tu peux tomber malade.

**I. 17 :** Pour finir *alɔ xaviwo* (aimer son prochain). Si tu crois en Mawu qui t'a créé, tu dois aimer aussi ton prochain qui est aussi créé par lui. Ne chercher du mal à personne (*adɔmefa*). Notre religion ne nous demande pas grande chose ; c'est d'aimer son prochain (*amehaviɔlɔ*) ; que nous soyons unis (*dɛkawɔwɔ*) et nous aider mutuellement (*alɔdodo*) pour avoir une vie bonne (*agbenyoenɔwɔ*). Ce sont les valeurs que nous essayons de transmettre à nos enfants chez nous.

### **Transcription 7 : Entretien avec I. 36 et I. 37**

Contexte : Entretien collectif réalisé le 05 septembre 2023 dans un restaurant de la capitale (Lomé) au cours du déjeuner avec les enquêtés. L'endroit est un bruyant à cause des nuisances sonores. L'enregistrement est une d'une qualité moyenne.

Durée de l'entretien : 0 h 59 mn.

***Nous sommes actuellement en période de yaka- yèkè. C'est un moment très important pour le pays guin. Pouvez-vous parler un peu du trône ancestral (tɔgbezikpe) ?***

**I. 37 :** Nous sommes actuellement en période de *yaka- yèkè*. C'est vrai. Et ça tombe bien pour parler de *tɔgbezikpe*. Le trône ancestral représente dans notre tradition, les ancêtres. Il est sacré. Le lieu où il est placé est aussi sacré. Nous l'appelons ça *yɔxɔme*. C'est là où nous accomplissons des cérémonies de *dɛpopo* (la libation). Nous ne demandons que le bonheur pour la famille (*xome*). Que ceux qui n'ont pas d'enfants puissent concevoir et que ceux qui en ont, puissent en avoir encore. Nous ne tuons pas d'animaux dans notre *yɔxɔme*. On n'y verse pas du sang. On utilise des boissons sucrées et alcoolisée ; mais pas du sang d'animaux à l'intérieur. Les animaux destinés au sacrifice sont tués dehors. [Interruption pour changer de place à cause du bruit devenu trop fort]. *Tɔgbezikpe* est un lieu de retrouvailles. Pendant la période de *yèkè-yèkè*, les gens reviennent de l'étranger. Ils ne se sont pas vus, il y a longtemps. Alors, nous nous asseyons le vendredi soir.

***C'est le vendredi qui précède le samedi, jour du repas de yèkè-yèkè ?***

**I. 37 :** Oui c'est ça. Nous discutons. Ceux qui ne s'entendent pas entre eux ou ne se parlent plus, on les convoque pour discuter et les réconcilier. Cette nuit-là, ils doivent commencer à se parler. Ce n'est pas un moment de querelle. Mais, nous prenons la peine de bien juger les différends et de faire voir à chacun son tort. Ce n'est qu'après ce temps de réconciliation, que le lendemain matin, nous allons vers le *tɔgbezikpe* pour faire la

cérémonie de libation. Nous demandons *dagbe* (le bonheur) pour toute la famille. Personne ne doit être exclue de cette prière aux ancêtres. C'est pourquoi, nous souhaitons d'abord que tout le monde soit en de bons termes en demandant la réconciliation à ceux qui ne se parlent plus pour des raisons diverses. La paix et le bonheur ne peuvent s'obtenir que quand nous sommes tous unis. Nous demandons *dagbe* pour tout le monde, ceux qui sont rentrés comme ceux qui n'ont pas pu revenir, pour tous les enfants du pays du côté maternel comme du côté paternel. Pendant ce temps où nous faisons la prière, les bêtes sont tuées et on commence à les préparer. Si durant la cérémonie, quelqu'un a un souci, il peut le dire et on le confie aux ancêtres.

**I. 36 :** Après cela, nous profitons du temps en attendant que les repas soient prêts, pour discuter et partager entre nous, de la boisson. Et quand les repas sont prêts, on mange ensemble et on continue à discuter ensemble, à faire connaissance, à parler de la famille pour voir ce qu'il faut améliorer. Bref, tout ce qui peut faire avancer la famille, nous resserrer et nous apporter du bonheur. C'est pourquoi, nous parlons de retrouvailles. C'est un moment familial, de réconfort et de joie.

***Y-a-t-il des paroles ou formules spécifiques qui sont dites au cours de la cérémonie de la libation ?***

**I. 37 :** Nous invoquons en premier lieu Mawu. Ensuite, nous invoquons toutes les forces positives du monde, les grands esprits qui ont eu des influences positives dans l'histoire de toute l'humanité, ceux des religions du monde, ceux que nous connaissons, nous les nommons. Cela étant, nous nous tournons vers les ancêtres de tous les clans, de tous les quartiers qui composent notre cité et enfin, nous appelons notre grand ancêtre fondateur de la cite *Tɔgbe Foli Bébé*. Notre prière n'est pas sectaire. Car nous croyons à la communion de tous les grands esprits positifs de l'univers pour nous donner *dagbe* (la paix, le bonheur et la prospérité). Nous demandons aux ancêtres de conjurer le mal et tous les maux, de les éloigner de la cité, de tout enfant du pays. Que nos paroles soient droites et bienfaisantes et que nos langues ne blessent personne.

**I. 36 :** J'ajouterai à cela que la paix et l'harmonie entre nous et entre les peuples sont importantes pour nous. Et à cette occasion, ce sont nos vœux les plus chers. Que les frères s'entendent, que les sœurs s'unissent pour bâtir la cité, la famille (*xome*). Nous avons tous la même origine. Souvent, ce sont les hommes eux-mêmes qui mettent des différences et des problèmes. Sous l'autorité des ancêtres, c'est la paix et l'unité que nous voulons pour nous et pour les générations futures. Voilà pourquoi, lorsque nous nous retrouvons comme ceci, nous avons espoir qu'ils vivent nos sentiments d'appartenir à la même famille. Et

comme nous l'avons déjà dit, c'est l'occasion pour ceux qui ne se connaissent pas de se connaître, et pour ceux qui sont en conflit, de se réconcilier.

Il y a une année, nous avons un neveu qui allait au pays. Il a pris le bus avec un de nos frères qui, de fait est aussi son oncle. Mais les deux ne se connaissaient pas. Et ils ont eu un différend dans le bus. C'est un problème de place. Notre neveu plus jeune était bouillant et un peu bagarreur. Il voulait se battre avec son oncle qu'il ne connaissait pas. Ce dernier non plus d'ailleurs. Il a été calmé par un vieillard dans le bus qui lui cède son siège. Il arrive à la maison par un chemin et l'oncle aussi par un autre chemin. Ce qui fait qu'ils ne se sont pas croisés sur le chemin allant à la maison. Ils allaient en fait au même endroit chez le grand-père. Arrivé chez le grand-père, le jeune neveu regarde derrière lui, voilà l'homme avec qui il voulait en découdre dans le bus. Exaspéré, il rentre à nouveau dans l'invective, pensant que l'autre le suivait exprès. Le grand père s'est éclaté de rire en lui disant, mais regarde c'est ton oncle. Venez et buvons ensemble. Depuis ce temps ce jeune et son oncle sont devenus tellement proches que personne ne peut les séparer. Voilà aussi à quoi servent nos retrouvailles. Que ceux qui ne se connaissent pas se rencontrent, s'embrassent et se fraternisent. C'est comme cela que nos ancêtres ont voulu. Parce qu'eux ont connu beaucoup la guerre.

**I. 37 :** Souvent, ce sont de petits problèmes qui divisent. Quand on ne les règle pas, s'aggravent et empoisonnent toute la famille. Voilà pourquoi, on ne mange pas *yaka-yèkè* sans d'abord poser l'acte de réconciliation. Sinon, c'est une malédiction. [*Le repas est en train d'être servi, un petit moment de pause*]. Le meilleur moyen de voir que les familles sont capables de dépasser leurs différends, c'est lorsque leurs enfants sont capables de manger ensemble. »

***Comment sont éduqués les enfants dans cet esprit de yèkè-yèkè et des ancêtres ?***

[*Sourire*] C'est eux qui seront à notre place demain comme nous le sommes aujourd'hui à la place de nos pères, eux-mêmes à la place des ancêtres. Nous connaissons tous le proverbe qui dit que le chien qui aboie commence très tôt à bas-âge. C'est aussi vrai pour nos enfants. C'est dès le début, dès qu'ils peuvent comprendre et sentir ce qui se passe autour d'eux, qu'il faut leur apprendre ce qui fait la vie, les croyances, de chez nous. Ils doivent savoir ce qui nous différencie des autres groupes, ce qui nous unit et nous rassemble. Il m'est arrivé d'aller dans un pays voisin. Lorsque je me suis présenté, alors que j'ai juste dit mon nom et prénom, quelqu'un qui était présent m'a dit toute suite « tu es mina ; c'est vous qui mangez *yaka wokĩ* ». Vous voyez ? Cela fait partie de mon identité. Alors pourquoi je ne dois pas la transmettre à mon enfant. De toutes les façons, comme on

le dit chez nous : « *akpa mu dzi na adewoe o* » (le poisson ne produit pas du silure). Nous sommes ce que nous sommes et nous éduquons nos enfants dans ce que nous sommes. Je vais vous dire, même la majorité de nos enfants qui sont devenus chrétiens par leur choix, ont un grand respect pour nos rites. Vous savez pourquoi ? Parce qu'ils savent, comme on le dit encore chez nous : « *eze yi bo me akasã xea to le* » (c'est de la marmite noire que sort la bouillie blanche du maïs). Quoi que nous devenions, nous avons toujours une origine et une histoire qui nous identifient. Pour nous, *kpesoso* nous rappelle l'histoire par laquelle nous nous reconnaissons tous d'une même ethnie. C'est le plus grand héritage que nous ont laissé nos ancêtres et c'est le plus important pour nous.

**I. 36 :** C'est important. C'est une question de transmission. Nous disons souvent qu'aujourd'hui, c'est nous ; hier, c'étaient nos parents. Demain, ça doit être nos enfants. C'est pourquoi, nous leur demandons souvent de nous accompagner. Être avec nous pour voir ce que nous faisons ; être avec nous pour qu'ils soient aussi plongés dedans. S'ils ne viennent pas avec nous, comment sauront-ils. Alors la première manière, c'est de les amener à toutes nos rencontres, même les réunions que nous faisons en famille. Ils doivent avoir la conscience que c'est eux la relève, comme nous l'avons été nous-même. Il ne faut pas négliger cet aspect. Une année, ma femme m'a dit que notre fils ne voulait pas aller avec moi à Glidji pour la fête de *yaka-yèkè*. J'ai demandé pourquoi ? C'est parce qu'il voulait rester là avec ses camarades. Alors, j'ai dit : pas question. Je l'ai emmené. Depuis ce temps, il va toujours avec moi. Ce que tu penses que c'est bien pour ton enfant, tu le lui montres en espérant que lorsque tu ne seras plus là, il continue à le faire. La famille est une bonne chose. On naît peut-être seul, sauf les jumeaux, mais, on ne vit pas seul. Déjà quand tu es né, tu rentres nécessairement dans une famille. Et c'est la famille de t'apprendre avant tout ce qui est bien et ce qui est mal. Quand tu vas grandir, tu peux trouver ça autrement ; mais l'apprentissage de ce qui est bien ou mal commence toujours dans la famille. Voilà pourquoi, dès le bas-âge, il faut savoir dire à l'enfant : ne fais pas ça.

**I. 36 :** L'éducation commence même par là. Il faut être en mesure de dire à l'enfant de ne pas faire ceci ou cela. Dès fois, c'est juste avec un petit regard, qu'il doit savoir que « ah, il y a danger ». Pour revenir à la question, c'est vrai que certains jeunes viennent et cela nous réjouit. D'autres, pour le moment, ne viennent pas encore ; mais nous insistons là-dessus. Que tous les parents comprennent que c'est leur devoir d'inciter leurs enfants à être avec eux pendant ces moments de retrouvailles. À notre temps, ça ne se discutait même pas.

***Et aujourd'hui, ça se discute ?***

**I. 36 :** Beaucoup continuent de venir. Vous savez c'est aussi, une ambiance de fête. La fête attire toujours la jeunesse. Nous sommes contents. Mais, il y en a aussi qui peuvent venir et ils ne viennent pas. Peut-être que les parents n'insistent pas beaucoup. Ce que je veux dire, c'est que c'est aux parents d'apprendre aux enfants l'importance de ce que nous faisons et l'esprit dans lequel nous le faisons. Ce n'est pas l'affaire de nous autres aujourd'hui, mais c'est tout le peuple depuis plus de trois siècles déjà.

***Vous pensez que cette tradition est toujours vivace aujourd'hui ?***

**I. 37 :** Oui ! Oui ! Il y a toujours de l'engouement. Il y a toujours foule. *Yèkè-yèkè* attire toujours les fils et filles du pays. Les gens y sont beaucoup attachés. Ceux qui ne reviennent pas ont de multiples raisons. Mais cette fête du pays attire toujours.

***Donc vous n'êtes pas inquiets ?***

**I. 36 :** Moi, non ! Il y a l'esprit des ancêtres derrière. Alors ça survivra. C'est l'affaire de tout un peuple et non d'un individu. Les individus passent, mais le peuple demeure. Nous-mêmes, nous n'avons pas beaucoup suivi nos pères, et certaines choses nous manquent. Nous avons essayé de rattraper. C'est pourquoi, aujourd'hui, nous disons qu'il est important que les enfants suivent leurs parents pour qu'ils se familiarisent avec tout le monde et fassent l'expérience de ces retrouvailles. Et puis, les ancêtres sont une réalité. Ils sont avec nous et ils nous entendent.

**I. 37 :** La dernière fois, le fils d'un de nos frères m'a appelé pour m'annoncer une bonne nouvelle. En effet, il n'avait plus de travail et sa famille souffrait beaucoup. Il était venu nous voir pour demander une cérémonie de libation (*dèpopo*) auprès des ancêtres. Quelques temps après, la société CIMTOGO l'a appelé pour un emploi alors que cela fait des années qu'il avait déposé sa demande qu'il avait même déjà oublié.

**I. 36 :** Des exemples sont nombreux. Nous, nous disons simplement que personne ne nous connaît mieux que nos propres parents. Personne ne peut vouloir notre bien-être plus que nos propres ancêtres. C'est en nous qu'ils vivent aujourd'hui. Et si ça va pour nous, mieux c'est pour eux aussi [*rires*]. Et si ça va mal pour nous, ça va mal pour toute la maison commune (*axuedo*). [*Interruption*].

***Quelle relation peut-il avoir entre l'éducation qu'on donne aux enfants à la maison et ce qu'ils apprennent à l'école ?***

**I. 36 :** Avant, je pourrais dire qu'il y avait une bonne relation. Quand, un enfant ne se comporte pas bien, le maître pouvait faire appel aux parents et ceux-ci pouvaient aussi s'en remettre au maître pour les corriger. Les parents ne s'offusquaient pas de savoir que leurs enfants ont été punis.

**I. 37 :** L'éducation à la maison est toujours différente de l'école. Mais il appartient à l'enfant de bien retenir les deux. On trouve dans les deux quelques aspects de la vie morale. L'école puise dans la morale de la maison. Le respect de l'adulte par exemple, c'est depuis la maison. Si tu as appris à respecter tout adulte à la maison, tu ne peux que respecter et obéir au maître qui t'enseigne. Comment saluer un adulte, comment parler aux autres. La morale de l'école n'est pas nécessairement loin de celle de la maison. Mais, les deux ne se situent pas sur le même plan. Il y a des choses qu'on ne peut apprendre qu'à la maison. D'autres aussi, on ne peut les apprendre qu'à l'école. Les deux peuvent se compléter ; mais ça dépend de celui qui apprend. Aujourd'hui, les choses changent quand-même. Par exemple, un enfant te voit et te dit « bonsoir ». Normalement ce n'est pas de cette manière qu'on doit saluer un adulte qui a l'âge de ton père. Tu le salues comme tu dois saluer ton propre père en disant « bonsoir papa ». De même, tout le monde peut te corriger.

***Mais vous pensez que ce changement s'opère aussi en pays guin ? Quand on appelle quelqu'un guinvi, peut-il aussi se comporter comme cela ?***

Si tu es *guinvi* vraiment, l'éducation que tu dois recevoir à la maison ne peut pas te permettre de faire n'importe quoi dehors. Par exemple, moi, mon enfant ne peut pas voir [*il indique son co-interlocuteur*] sur la route et lui lancer de loin « grand papa bonjour ». Non ! Ce n'est pas l'éducation qu'on lui a donné. Il doit avancer, aller vers lui, s'abaisser et le saluer. Donc la manière dont l'enfant est éduqué à la maison conditionne sa manière d'être dehors. Même s'il se trouve parmi ses camarades, lui il aura toujours de recul sur certains actes ou effets de groupes. Donc, l'éducation, c'est toujours la maison. Voilà pourquoi, nous parlons de *axomekpakpla* (éducation de maison). C'est la manière d'être et ça on ne l'apprend nulle part. Nos pères ont l'habitude de dire qu'on n'éduque pas un enfant avec la viande dans l'assiette.

***Quelles sont les valeurs sur lesquelles vous insistez ?***

Obéissance, respect des aînés, le travail. Être sérieux dans ce que l'on fait. Si tu es bien éduqué, c'est une chance. Ton comportement le montre. Toute ta manière d'être, de parler avec les gens. Et ça t'ouvre des portes.

***Et quelles est l'importance de l'école ?***

Avec l'école tu apprends à lire, à écrire, à réfléchir beaucoup plus. Sans l'écriture, nous avons perdu beaucoup de choses de nos coutumes et traditions. Tout était oral, et cela a ses limites aussi. L'école te permet aussi de devenir quelque chose demain. Avec la position

que tu peux avoir, tu peux aussi aider tes parents, ta famille. L'école, aujourd'hui, on ne peut pas la remplacer si on veut évoluer dans la vie.

***Mais il y en a aussi qui sont allés à l'école mais ne réussissent pas dans leur vie. Ils n'ont pas de travail et l'école ne leur sert plus du tout ?***

**I. 36 :** Oui c'est vrai. Ces cas existent. Certains ont pu réussir même sans l'école. Ils ont pu gagner leur vie comme cela. Mais, c'est toujours mieux avec l'école. On ne va pas se mentir. C'est la meilleure voie si c'est bien organisé.

### **Transcription 8 : Entretien avec I. 27**

Contexte : Entretien réalisé le 11 septembre 2023 au bureau de l'enquête autour des valeurs éducatives, de la relation transgénérationnelle dans le système éducatif en milieu guin-mina et de son rapport à l'enseignement scolaire.

Durée de l'entretien : 1 h 10 mn.

***Quelles sont les valeurs prioritaires sur lesquelles se base l'éducation qu'on donne aux enfants en milieu guin-mina ?***

L'antériorité des ancêtres qui sont au pays des morts mais avec qui nous entretenons des relations par le sanctuaire domestique qu'on appelle le *yɔxɔ*. C'est dans ce sanctuaire domestique que l'on enterre les oncles et les cheveux de ceux qui meurent à l'étranger. Voilà pourquoi, dans l'éducation guin-mina, le culte des ancêtres est très important. Le peuple croit en une vie après cette vie qu'on appelle le pays des morts. Le pays des morts chez le peuple guin-mina n'est pas à confondre avec l'enfer chrétien. Dans ce pays des morts, on a la récompense de tout ce qu'on avait fait en étant vivant. Si tu fais le bien, tu en récolteras les fruits et si tu fais le mal, tu en récolteras également les fruits. Donc, cette notion du bien et du mal fait partie intégrante de l'éducation qu'on donne à l'enfant.

Le Respect du père, de la mère et des tantes paternelles. Comme on trouve les traces dans la *Bible*, l'enfant a le devoir de respecter son père et sa mère afin d'avoir une vie heureuse et longue sur la terre. Particulièrement, chez les Guin-Mina, les tantes paternelles (les *tasi*) sont aussi prépondérantes. Parce que c'est elles qui épaulent toutes les cérémonies qui règlementent la vie d'un être humain. Les *tasi* ont leur mot à dire au cours de toute la vie d'un être humain. Donc, on leur doit du respect également. Quand on manque du respect pour les parents et aussi pour les *tasi*, s'ils prononcent une malédiction, à cause du degré d'inhibition de nos us et coutumes, la malédiction prend effet dans la vie du concerné.

Il y a aussi dans l'éducation guin-mina, une insistance forte sur le respect des aînés (le droit d'aînesse). Voilà pourquoi, dans l'éducation guin-mina, on ne blâme jamais le plus âgé devant le moins âgé ; même si ce dernier a raison. C'est seulement après avoir libéré le cadet qu'on peut faire toutes les remontrances possibles à l'aîné. Il est impérativement demandé à un enfant guin-mina de toujours saluer un aîné qu'il croise ou rencontre en chemin. Dans l'éducation qu'on nous a donné, si tu dépasses quelqu'un en chemin sans le saluer et si tu tombes à quatre mètres plus loin, il ne peut pas te secourir. Le fait de ne pas le saluer, c'est lui manquer de considération. Le respect intergénérationnel n'est pas à négliger dans l'éducation domestique guin-mina.

On note aussi tout un décorum d'hygiène en vigueur dans l'éducation d'un enfant en milieu guin mina : se brosser les dents le matin avec les cure-dents ou autres produits indiqués ; se laver proprement et régulièrement au moins deux fois dans la journée. Des postures à adopter en tant que garçon ou fille, la décence dans l'habillement, les comportements en public.

### ***Qui donne cette éducation ?***

Cette éducation est à la fois parentale et communautaire au point que n'importe quel adulte qui croise un enfant dans la rue peut lui faire des remarques, s'il se comporte mal. Il va demander d'après ses parents pour leur rapporter son mauvais comportement. C'est ce qui justifie les deux qualificatifs qu'on pouvait adresser à un enfant qui affiche un écart de comportement dans la rue : *dzimakpla* (on ne t'a pas éduqué) ou *kplamase* (tu manques d'intégrer l'éducation que les parents te donnent). Quand on juge que tes parents ne feraient pas mieux que toi, on t'insulte *dzimakpla*. Mais quand tes parents sont irréprochables, on t'insulte *kplamase*. Le but de l'éducation domestique est de conduire l'éduqué à mener une vie saine et droite afin que le mal ne l'atteigne pas. Puisqu'il répondra du bien qu'il aura fait et du mal qu'il aura fait.

### ***Qu'attend-on de l'enfant ?***

Dans l'éducation de la maison, on attend de l'enfant qu'il mène une vie droite. Nous disons chez nous : « l'enfant obéit aux doigts et à l'œil ». Voilà pourquoi, les éducateurs prennent tous les moyens, y compris les corrections corporelles, pour que l'éducation soit une réussite.

### ***Quels sont les moyens ?***

Il y a trois canaux de cette éducation : ce qu'on dit à l'enfant ; la correction corporelle et la parole des yeux ou les gestes du regard. L'éducation en milieu domestique se transmet de Père au fils. Elle ne s'improvise pas. Chaque parent transmet à ses enfants les bonnes



manières qu'il a apprises lui-même de ses parents. C'est donc de génération en génération. C'est pourquoi, je parle de l'éducation domestique comme une éducation transgénérationnelle. Ce que nous même avons appris et reçu, nous devons le transmettre à nos enfants et espérons qu'ils le feront de même.

***Quelle est la relation entre l'éducation domestique guin mina et l'instruction scolaire ?***

Pour ce qui concerne la relation entre l'éducation domestique guin mina et l'instruction scolaire, d'expérience, les injonctions domestiques rejoignent l'éducation scolaire. Il y a certes des choses qu'on nous dit en éducation domestique qu'on ne retrouve pas en science ; mais la grande partie de l'éducation domestique est corroborée par la science. Donc, on note une complémentarité et non une dichotomie. Prenons l'exemple de la bouillie chaude que les mamans conseillent aux enfants de mettre dans l'eau froide pour la rafraîchir. En science, cet équilibre entre le chaud et le froid, est le deuxième principe de la thermodynamique repris en 1850 par Clausius. De même, qu'il y ait une vie après la mort, les ancêtres le savaient. Le fait que l'âme soit immortelle, ils le savaient également. Mais, ils n'avaient peut-être pas des explications discursives. Comme dit Aristote, ce que les us et coutumes ont toujours fait, la philosophie peut se baser là-dessus pour aller à la science.

***Que dire du génie des ancêtres ? Une simple intuition ou il y a une considération anthropologique par rapport au fait de prélever les cheveux et les ongles d'une personne morte à l'étranger et venir les enterrer dans le sanctuaire domestique appelé γαχο ?***

D'après la police scientifique en Angleterre, en France, en Europe et aux États-Unis, quelqu'un qui laisse une mèche de cheveux sur un lieu de crime, on peut le retrouver parce que son ADN est dedans ; et l'ADN est individuel comme l'empreinte digitale. Nos ancêtres conçoivent que les cheveux et les ongles de quelqu'un, c'est encore lui-même. Donc, ils avaient l'intuition de l'âme individuelle. Cette pratique constitue à ne pas délaissier l'âme du défunt errer à l'étranger ; mais à la ramener se reposer au milieu des siens. C'est-à-dire ceux du même clan ou de la même famille qui l'ont déjà devancé dans l'au-delà.

**Transcription 9 : Entretien avec I. 2**

Contexte : Entretien réalisé le 06 mai 2021 au domicile de l'enquêté, autour du comportement qu'on entend de l'enfant à travers l'éducation domestique.

Durée : 45 mn.

### ***À quel moment commence l'éducation domestique ?***

L'éducation commence dès la conception de l'enfant. Vous savez que la science a montré que l'enfant dès le sein de sa mère interagit avec son environnement, en commençant par sa mère. Mais nos ancêtres n'ont pas attendu la science pour le savoir. Voilà pourquoi, il y a beaucoup de choses qui sont faites au moment où une femme est enceinte. Il y a aussi des interdits alimentaires. Il y a des endroits qu'elle ne doit pas fréquenter. On lui demande aussi d'éviter des querelles, de faire attention à elle. Bref, on demande qu'elle ait un environnement sain et paisible, parce qu'on sait que dès la conception de l'enfant, celui-ci communique avec le monde extérieur. Dès lors, commence le soin qu'on doit lui apporter.

### ***Vous dites que le soin commence dès le sein de la mère. Quand s'arrête-t-il alors ?***

Le soin de l'enfant commence dès sa conception jusqu'au moment où on a le sentiment d'avoir accompli une belle œuvre. Prenons l'exemple d'un artiste. Comme l'artiste (*atikpala*) qui conçoit un dessin est content de produire une image parfaite, tout géniteur (*dzila*) est content quand son enfant est une bonne réussite. Mais tout le monde sait que l'artiste qui produit une sculpture, entaille certaines parties de son matériau initial, en ramollit d'autres et les embellit par la suite. L'éducation est un travail d'artiste. Celui-ci travaille sur des matériaux divers. Quand on ne le sait pas on ne voit que le produit fini. Mais derrière celui-ci, c'est toute une attention, car comme l'artiste ambitionne une œuvre parfaite, le parent aussi veut un enfant parfait.

### ***L'éducation domestique entend faire de l'enfant un être parfait ?***

L'enfant est le continuateur de la famille. De ce qu'il sera, dépendra aussi ce que sera la famille. J'insiste que l'enfant est le continuateur de la famille. Cela conditionne beaucoup nos actions. Et donc, lorsque je dis qu'il doit devenir parfait, ce n'est pas trop dit. Quel parent ne sera pas heureux qu'on dise de son enfant qu'il est parfait [*éclats de rires*]. Il faut comprendre par-là que son comportement au dehors doit démontrer qu'il a reçu une bonne éducation, que ses parents lui ont inculqué la bonne éducation. Il ne doit pas se comporter comme *dzimakpla*, sinon ce sont les parents qui sont pointés du doigt. Ils n'ont pas joué leur rôle.

### ***Quel est ce comportement qui montre cette bonne éducation ?***

On ne doit pas chaque fois se plaindre de lui. Tu ne dépasses pas quelqu'un sur la route, même si tu ne le connais pas sans le saluer. On te dira que tu es impoli. Dès fois même, certains peuvent te demander si tes parents ne t'ont pas appris à saluer. Il en va de même, par exemple, si quelqu'un te donne quelque chose, il faut dire merci. Ce sont de petites

choses qui peuvent paraître insignifiantes, parce qu'elles ne sont pas ou plus dans certains coins du monde ; mais, chez nous, elles rentrent dans nos mœurs. Ne pas les respecter, c'est manquer d'éducation. Puisque l'éducation doit te faire intégrer les bonnes manières de ton pays. J'oublie, tu ne peux pas saluer un adulte en lui tendant la main. C'est interdit, ou lui parler comme si vous êtes des égaux. Vous n'êtes pas du même âge.

***Donc, il y a des codes à respecter.***

Exactement. Dans la manière d'être, de se tenir devant les autres, surtout devant une personne âgée, de parler. Tiens ! Par exemple, le jour où toi enfant, tu te lèves du lit le matin, sans te débarbouiller avant d'adresser la parole à ton père ou à ta mère, il ou elle te gifle toute suite. C'est un exemple parmi tant d'autres. Tu ne peux pas sortir de la maison sans demander de la permission. Bref, ce sont des règles très strictes. À vrai dire, tout est dans le comportement. Le comportement avant tout.

***Vous insistez beaucoup sur le comportement. Est-ce votre opinion personnelle ?***

Non, ce n'est pas moi qui le pense. C'est ce que nous recherchons en éduquant nos enfants. Parce que c'est l'image de la famille que tu renvoies en te comportant bien ou mal dehors. Ce n'est pas pour rien que chez nous, on dit que « *tablabla axome be so na* » (savoir nouer le foulard sur la tête s'apprend à la maison ». C'est vrai. Chez nous, quand un enfant se comporte mal, on demande d'abord : de quelle famille il vient ? (*axue ke me vi be nyi o*) ? À un niveau supérieur, on demandera : de quel pays vient-il ? (*du ke me be so* ?). La vigilance est de mise pour que nos enfants ne salissent pas leur origine. Quand ils agissent, ils doivent se souvenir de la maison d'où ils sortent pour ne pas jeter sur nous l'opprobre. C'est notre honte à tous. Nous ne voulons pas cela et nous les éduquons pour que cela n'arrive pas.

***C'est donc très exigeant donc ?***

Je vous l'accorde. [*Un moment de silence*]. Si le comportement d'un enfant inquiète, nous n'hésitons pas à le traiter durement. Vous savez, notre éducation est très appréciée par nos voisins [*rires*]. Pour nous, encore aujourd'hui, être dure avec un enfant n'a jamais tué [*rires*] ; au contraire, cela le ramène à la réalité. C'est pour son bien. En vérité, un proverbe ancien dit : « *enu ke amesĩĩ le anyĩnɔpe le kpɔa, ɖevi ke le tenu ma tem kpoe o* » (Ce que le vieillard assis voit, le jeune même debout ne le voit pas). C'est à nous d'indiquer le chemin et non eux. Mon expérience est plus vaste que la leur. Un enfant dépend de ces parents sur tous les plans. Puisque je dois le nourrir, l'habiller, je dois aussi m'assurer qu'il se comporte comme il faut dans la société.

***Est-ce à dire que l'enfant qu'on éduque n'est pas libre ?***

Je ne dirai pas comme cela. Nous donnons aussi la liberté à nos enfants. Ce ne sont pas des esclaves ; car seul un esclave n'est pas libre. Mais, celui qu'on appelle « *evi* » nécessite un regard attentif. C'est notre responsabilité de prendre soin de lui dans l'aujourd'hui pour demain. Et prendre soin de lui, c'est, s'occuper de tout : nourriture, habits, éducation et surtout veiller sur son caractère et sa personnalité (*amenyinyi*). Car toute sa vie future dépend de cela. Nous prenons soin qu'il ait un bon futur en regardant son caractère. Car personne ne sait de quoi demain est fait. La dureté qu'on peut parfois sentir est pour cela. Nous les parents, nous savons quand un enfant va être courageux ou travailleur demain ou non. Mais, qu'est-ce que nous voulons pour lui ? Qu'il soit paresseux et gâche sa vie ? Mes enfants me disent aujourd'hui merci chaque fois qu'ils viennent me voir. Vous savez pourquoi ? [*Un moment de silence*] Ce n'est pas parce que je leur donnais des bonbons. Parce que j'étais parfois sévère dans leur éducation et que c'est grâce à cela qu'ils sont ce qu'ils sont. Je ne sais pas ce qu'ils seraient si je n'avais pas agi comme cela. Je ne suis pas Dieu. Mais, ce que je sais est qu'ils sont aujourd'hui fiers de moi et moi aussi je suis fier de ce qu'ils sont heureux. Alors, je peux dire que j'ai eu raison. Les enfants ne comprennent pas toujours dans l'immédiat. Mais, donnez-leur le temps ils comprendront qu'il n'y a aucune méchanceté dans le sentiment que nous avons pour eux. C'est leur nature de comprendre toujours mieux avec le temps. Pour moi, si prendre soin de l'enfant c'est lui donner tout le temps des bonbons [*éclats de rires*]. C'est trop facile. Mais, je ne pense pas que la vie soit ainsi ; du moins celle que moi je connais.

### ***C'est quoi alors prendre soin de l'enfant ?***

Prendre soin de l'enfant, c'est faire en sorte qu'une fois adulte, il te soit reconnaissant. Je veux ajouter aussi toujours par rapport au comportement, que l'enfant n'a pas le droit de quémander de la nourriture. Dès fois, il arrive que parce que les parents sont sortis tôt le matin avant que les enfants ne partent à l'école et que peut-être ils ont oublié de laisser l'argent de poche aux enfants au lieu habituel, et que finalement les enfants se retrouvent pendant la récréation à l'école sans argent de poche. Si l'école est proche, il peut courir et revenir à la maison pour voir si les parents sont de retour. Dans le pire des cas, s'ils ne sont pas toujours là, vous ne verrez pas l'enfant guin aller quémander parce qu'il n'a pas d'argent de poche. C'est aussi l'éducation. « *Đevi ke vivè nana nududua đevi gblegble ye* » (L'enfant qui ne sait pas se contrôler devant la nourriture est un mauvais enfant).

Voilà pourquoi, chez nous, on dit qu'on n'éduque pas l'enfant avec des morceaux de viande. Le jour où il n'y en aura pas, tu fais comment ? Il faut lui apprendre dès le départ, à modérer son appétit, la sobriété.

## **Transcription 10 : Entretien avec I. 1**

Contexte : Entretien réalisé le 03 mai 2021 au domicile de l'enquêté.

Durée : 46 mn.

### ***Que pouvons-nous entendre par l'éducation domestique ?***

Éduquer un enfant, c'est comme surveiller une grossesse jusqu'à son terme. Vous savez la femme enceinte et l'enfant qu'elle porte sont vulnérables. Ils peuvent être victimes de mauvais sorts. Au cours de sa grossesse, la femme enceinte observe des pratiques rituelles et alimentaires. On parle des rites de protection. Elle doit observer également des interdits pour se soustraire des puissances maléfiques. Notamment, au cours des trois premiers mois, la grossesse doit être tenue secrète, afin d'éviter l'attaque des sorciers. La femme enceinte évite également de manger dehors aux abords des routes. En le faisant, elle pourrait se faire empoisonner mystérieusement. Ajouté à cela, tout rapport à la mort doit être proscrit. Voilà pourquoi, Elle est interdite de funérailles. Si le décès a lieu dans la maison qu'elle habite, elle doit se retirer pour habiter ailleurs pendant le temps des funérailles. Parce qu'elle doit être mise à l'abri de tout esprit ou de toute idée de mort. Dans certains clans, Elle porte autour de sa taille, une amulette spéciale de protection appelée « *efu ka* » (la corde de grossesse). Cette amulette a le pouvoir de la protéger contre les risques maléfiques qui empêcheraient le bon aboutissement de la grossesse.

### ***Qu'est-ce qui est recherché dans ces pratiques ?***

Ce qui est recherché, c'est que la grossesse puisse bien se dérouler. La grossesse, c'est toujours très délicat. C'est comme cela dans notre coutume. Il y a toujours un peu d'angoisse, parce que c'est long. Et on attend le jour de la délivrance. Voilà pourquoi, lorsque la femme enceinte est en travail, on dit qu'elle est accrochée par la mort (*kulele*). Elle ne peut en être délivrée que grâce à un accouchement qui se passe bien. Pour préparer en amont cette délivrance de la mort, le clan *adangbe*, par exemple, pratique un rite particulier. Entre le septième et le huitième mois de la grossesse, le clan prépare au cours d'une cérémonie, une natte et un tabouret sur lesquels la femme enceinte se mette jusqu'au jour de l'accouchement.

Tout cela veut dire que l'éducation est un travail qui prend aussi du temps comme la grossesse. Lorsqu'on éduque, toute la pensée est que cela se passe bien, que l'enfant grandisse normalement et surtout qu'il réussisse lorsqu'il sera adulte. C'est la même chose, quand on met tout en place pour que la grossesse réussisse.

### ***Comment l'enfant devient-il adulte ?***

La famille (*xome*). Quand, nous disons *xome*, c'est dans la famille que l'enfant apprend à devenir adulte. On ne naît pas adulte. On le devient ; mais comment ? Tout s'apprend. C'est pourquoi, il y a certains jeunes, quand on voit leur comportement, on est vraiment content. Pourquoi ? Parce qu'ils se comportent comme des adultes, avec sagesse. Ils sont respectueux. On ne trouve rien à leur reprocher ou très peu de choses.

***Tout commence alors dans la famille ?***

Bien sûr ! Les enfants sans famille sont souvent problématiques. Il arrive que certains s'en sortent parce qu'ils ont une disposition naturelle à écouter, à voir comment les autres se comportent. C'est pourquoi, parfois, le fait que nous avons une manière d'être en communauté, cela aide un peu, ces pauvres enfants, à ne pas être tout seul, à pouvoir avoir du monde autour d'eux. Dans les quartiers où sont généralement réunis les membres de la même lignée, ils peuvent avoir de bonnes compagnies qui les aident beaucoup. Autrement, sans cette alternative, ils seront malheureux. La famille est le cadre.

Mais, on est bien d'accord, quand on parle de famille, il ne s'agit pas des parents tout court. C'est la grande famille. Il faut inclure tous les oncles, les tantes des deux côtés. Comme on dit chez nous « *evi le toxue ne naxue* » (l'enfant appartient aussi bien à la famille paternelle qu'à la famille maternelle). Cela étant, il y a toute la collectivité qui est éducatrice.

***Finalement, c'est beaucoup plus l'expérience, le vécu qui forment l'esprit des jeunes à devenir adulte ?***

Exactement. C'est pourquoi, dans notre éducation, l'éducation domestique, l'enfant est conduit à être attentif à ce qui se passe autour de lui. Et quand vous parlez beaucoup, ça veut dire que quelque chose ne va pas. C'est l'expérience qui éduque ; c'est-à-dire ce qu'il voit, ce qu'il fait, ce qu'il entend ; ce qu'il expérimente ; c'est tout cela qui le forme à la vie adulte.

Dans le temps, quand certains enfants sont turbulents ou se comportent en *gbevũ* (voyou), on les amène à *Huntitogome* pour qu'ils voient comment les gens qui se comportent mal ou commettent des délits, des crimes, sont jugés et punis. Car chez nous les Guin, un proverbe dit : « *ayasi ye fiñ na ame xɔ mɔ nu* » ; c'est-dire : « c'est l'orage qui indique la porte de sa maison ». Le but est de leur faire prendre conscience de ce qui les attend s'ils ne changent pas de comportement. Et pour que « *woa dzesi woa dokoewo* » (pour qu'ils se connaissent). Comme je l'ai dit tout à l'heure, pour éduquer l'enfant, on ne parle pas beaucoup. Quand vous parlez beaucoup, ça veut dire que quelque chose ne va pas.

### ***Cette pédagogie de l'apprentissage par la mise en contexte est-elle efficace ?***

Je ne peux pas dire que ça marche à cent pour cent. Mais, dans beaucoup de cas, ça a porté ses fruits. Un enfant s'exécute plus vite en appréhendant le risque qu'il court. Son premier sens est la vue. Il voit et se ressaisit. En tout cas, les nôtres [*rires*]. Nos parents nous ont toujours dit que l'enfant qui est intelligent, on n'a pas besoin de trop de discours pour qu'il comprenne. Il suffit juste de regarder. Et s'il fait mal, on sait qu'il apprend, on l'aide, on le corrige. Parfois, on le regarde sans rien dire ; lui, il doit comprendre à partir de ce regard ; Parfois, on parle pour l'interpeller. Mais le silence l'interpelle plus. On peut aussi le punir. Tout cela fait partir de son éducation. Nous l'aidons pour qu'il devienne homme (*azu ame*). S'il est bien éduqué, c'est notre affaire. S'il est mal éduqué, c'est aussi notre affaire. Pour cela, nous devons utiliser tous les moyens. Et maintenant, s'il ne veut pas toujours, là, on lui montre ce qui arrive à « *tonumaseto* » (celui qui n'écoute pas) ou *klpamase* (celui qui refuse d'être éduqué).

### ***C'est pour faire peur aux enfants ?***

Comme dit un proverbe de notre pays : « *evi mase tonua anõ ka ku na to nè* » (l'enfant qui n'écoute pas trouvera malheur en chemin ou encore les conséquences corrigent mieux que le conseil). À *Huntitogome*, ce ne sont pas des cadeaux que l'on fait. Je peux vous dire que, de ce que les plus anciens nous ont raconté, c'est très dissuasif. Je ne dis pas qu'il faille faire peur aux enfants parce que je vois le reproche que vous pouvez me faire, vous les gens de l'Europe [*sur un ton ironique*].

### ***Quelle différence établissez-vous entre l'éducation domestique et l'école ?***

L'éducation domestique (*axome be kpapkla*) est différente de ce que l'on enseigne à l'école. Ce que nous les Guin, attendons de nos enfants, c'est qu'ils deviennent d'abord homme. L'homme c'est quelqu'un qui est responsable. Il mène une vie bonne qui inspire le respect de tous. Mais, pour devenir cet homme, cela passe par le respect au quotidien des règles de la maison. D'ailleurs, en revenant sur l'expérience de *Huntitogome*, ce n'est pas nécessairement tous les enfants qu'on amène là pour voir les sentences prononcées contre les malfaiteurs. Souvent, ce sont des récalcitrants, ceux-là qui aiment voler par exemple. Les autres peuvent venir par curiosité ; mais ceux-là, c'est exprès.

### ***Quelle est la place des interdits dans cette éducation ?***

Oui, les interdits ont leur place. L'enfant doit savoir les choses qu'il peut ou doit faire et les autres choses qu'il ne peut ou ne doit pas faire. Les interdits sont fondamentaux dans l'éducation. C'est quand on dit que « *Evi ke le gble ku enõa be anõ, ma gble ku etõa be* »

*neku o* » (L'enfant peut s'amuser avec le sein de sa mère, non avec le testicule de son père). Il y a toujours des limites.

### ***Quelle est la place des proverbes dans l'éducation ?***

C'est une pédagogie de sagesse. Tu ne verras aucun ancien te parler sérieusement sans un proverbe. Donc, l'apport pédagogique du proverbe est important. Lorsqu'on énonce un proverbe, on prend soin d'observer un petit temps de silence avant de continuer à parler. La parole dite doit descendre à l'intérieur de soi. C'est comme une bouchée de pâte (*akume*). Il faut la laisser descendre pour prendre une autre. Parfois, on ne saisit pas tout de suite le sens de la parole donnée. C'est rare qu'on explique tout de suite. Mais lorsque celui qui écoute se retire, la parole continue à l'habiter intérieurement jusqu'à ce que ses yeux s'ouvrent. Il n'y a pas de meilleurs éducateurs que les proverbes. Il entraîne à l'introspection (*amedokoemeyiyi*).

### **Transcription 11 : Entretien avec I. 5**

Contexte : Entretien réalisé le 06 mai 2021 au domicile de l'enquêté autour des valeurs de l'éducation domestique.

Durée : 30 mn.

### ***Qu'est-ce qui est primordiale dans l'éducation domestique ?***

L'essentiel commence par le respect de l'aîné et par extension à la hiérarchie établie. Le terme *kpla vi* est en ce sens très révélateur du degré d'exigence éducative recherchée. On cherche à rendre droit celui qu'on éduque. Mais, il n'est pas question de confondre cette notion d'exigence à celle de l'excellence. L'excellence n'est pas une notion de chez nous. Jamais, on ne t'apprendra à être le meilleur ; mais de donner le meilleur de toi-même. Ça change tout le sens de ce que l'on attend de toi. Être le meilleur, c'est l'être sans les autres ; mais donner le meilleur de soi-même, c'est avec les autres. Il n'y a pas de compétition ; mais il y a de l'exigence. Par exemple : En pays *kabyè*, la lutte est un moment culturel et éducatif. On lutte pour désigner le meilleur. Là, on cherche l'excellence. Après la lutte, on célèbre le gagnant, c'est-à-dire le meilleur, par les chants et la danse. Dans notre pays, on ne lutte pas. Notre moment culturel est plus centré sur la danse. Mais la danse est collective. La danse individuelle n'existe pas. Le tam-tam est collectif. Il rassemble tout le monde. Chacun danse en donnant le meilleur de lui-même. Et la joie partagée est collective. C'est de cette façon que nous voyons l'éducation. Elle est collective et cherche à tirer le meilleur de chacun. De même, la fainéantise n'est pas



admise. Cette éducation est donnée par tout le clan familial. On n'hésite pas à recourir aux moyens très dissuasifs s'il le faut.

***Vous parlez des châtements corporels ?***

Oui, oui. Tous les moyens pour que l'enfant prenne le bon pli. Ce n'est pas arbitraire. C'est selon le degré d'écoute ou non de l'enfant. De toute mon enfance, il y a des choses que je n'imagine même pas faisables. Cela vaut pour tous ceux de ma génération.

***Y-a-t-il une raison pour cela ?***

C'est comme cela que nous avons été éduqués. Il n'y a pas raison de jouer avec les règles établies. Plus, tu les respectes, mieux c'est. Aujourd'hui même, replacé dans le même contexte, je ne m'imagine pas aller contre ces interdits qui nous étaient posés.

***Qui éduque ?***

C'est la famille. L'éducation commence en famille. Dans le quartier, la vie familiale continue et s'étend à tout le lignage. Voilà pourquoi, chez nous, nos premiers et meilleurs amis sont d'abord nos propres frères et sœurs latéraux. Les plus grands entraînent les plus petits. L'importance de la place et du rôle des aînés fait que l'éducation de base est transmise par les aînés. Ils sont non seulement des relais pour les parents mais plus encore de vrais éducateurs pour leurs cadets.

***Parmi les valeurs de l'éducation, vous avez signalé le respect des aînés et l'ordre hiérarchique. Existe-t-il d'autres ?***

On nous apprend à partager. C'est aussi important. Parce que nous sommes souvent des familles nombreuses. Il y a plusieurs frères et sœurs. Nous devons apprendre la solidarité entre nous, dans la famille. Personne ne doit être mise de côté. Voilà pourquoi, par exemple, lorsqu'un enfant ne veut pas partager son repas avec un autre, sa mère le lui retire simplement des mains, puis commence à le manger elle-même, jusqu'à ce que cet enfant se décide de partager. Sans rien dire, mais par ce geste, elle lui signifie qu'il a plus d'intérêt à partager et à donner qu'à être égocentrique. On ne lui demandera pas de tout donner à l'autre en se privant, mais juste de savoir que quand il y en a pour un, il y en a pour deux. Comme on dit : « Tout le monde doit mettre sa main à la pâte ; et très tôt, on t'apprend à partager ».

En outre, on nous répétait sans cesse : « Ne touche pas à ce qui ne t'appartient ». C'est une règle d'or que les parents nous répètent jour et nuit ; règle que moi-même j'ai transmise à mes enfants. Il s'agit de véritables exigences de l'éducation quotidienne, déployées de manière rigoureuse.

***On attend alors beaucoup de l'enfant qu'on éduque.***

Comme je l'ai dit plus haut, ce qu'on attend de l'enfant que l'on éduque, n'est pas de montrer qu'il est excellent, mais qu'il est capable de donner le meilleur de lui-même pour les tâches familiales. Autrement dit, on attend de l'enfant qu'il soit au service de toute la famille.

***Les punitions participent-elles à cette attente ?***

Autant, on sanctionne sévèrement l'enfant paresseux, autant on encourage et soutient celui qui est motivé. Il faut vraiment réprimer la paresse et montrer la valeur du travail ; car l'enfant paresseux, c'est souvent celui qui introduit les mauvaises herbes dans la famille. De la paresse, naît l'envie. Envieux, il devient vite jaloux des autres. Il ne veut rien faire mais n'accepte pas que les autres soient différents de lui. Avec un enfant paresseux, il vaut mieux très tôt être intraitable pour ne pas le laisser prendre cette mauvaise habitude ; car tout est question d'habitude que l'enfant acquiert progressivement. Le pire, c'est vraiment la paresse qui conduit aussi au vol que nos ancêtres répugnent par-dessus tout. Vous ne verrez aucune famille sérieuse tolérer les mauvaises habitudes. C'est la responsabilité de l'éducation que nous appelons *axomekpakpla*. Sinon, c'est Kamina direct [*éclats de rires*].

***C'est-à-dire ?***

Kamina était un centre de redressement au temps des Allemands. Là, ce n'est plus une question d'éducation ; mais de redressement pour les enfants qui ne se laissent pas éduquer, qui volent, sont récalcitrants ou se comportent vraiment comme de petits bandits dont l'avenir ne sent pas bon.

***Ce centre existe-t-il toujours ?***

Non, le nom Kamina est devenu un épouvantail. Au moins huit enfants sur dix dans notre génération ont une fois entendu le nom Kamina dans leur vie. Et si tu entends ce nom, même si, on ne s'adresse pas à toi, toi-même tu ressens quelque chose. C'est comme cela nous avons été éduqués avec rigueur mais avec beaucoup d'amour. Car, le premier souci des parents, c'est qu'on réussisse. Et mon père dit toujours que la réussite commence à la maison comme l'éducation commence à la maison. Si tu te comportes bien, c'est déjà une assurance que tu vas réussir ta vie. À contrario, si à la maison, ça ne se passe pas bien, c'est problématique. Nos ancêtres n'ont pas tort de dire que l'éducation commence à la maison. C'est donc toute la vie qui commence comme cela. Parce que dans leur sagesse, celui qui n'est pas éduqué n'a pas de vie.

## **Transcription 12 : Entretien avec I. 6**

Contexte : Entretien réalisé le 03 mai 2021 au bureau de l'enquête entre deux rendez- vous, autour de son expérience éducative. L'enquêté était très occupé. Il avait souhaité avoir un petit questionnaire en amont. Mais, visiblement, il n'avait pas eu vraiment le temps d'en prendre connaissance. Néanmoins, ce fut un entretien très passionnant.

Durée 25 mn.

### ***Qu'est-ce qui est essentiel pour vous dans l'éducation ?***

Pour moi personnellement, le plus important, c'est la famille. Parfois, elle peut être défaillante. Et cela arrive. Mais la plupart du temps, c'est la plus efficace pour éduquer un enfant. La défaillance peut venir par exemple de la pauvreté. Mon cas, à vrai dire, je ne suis pas originairement du milieu. En clair, mes parents y ont immigré pour travailler. Ils n'avaient pas de moyens. Moi, je suis né ici [*en milieu guin-mina*]. La famille pour laquelle, mes parents travaillaient m'ont adopté, c'est-à-dire que j'ai grandi au milieu d'eux avec leurs propres enfants. Cela ne veut pas dire nécessairement que ma pauvreté a disparu. En grandissant, il fallait se battre.

### ***Votre éducation était-elle différente des autres enfants ?***

Non, il n'y avait pas de différence. Un enfant dans cette maison ou disons simplement, dans ce milieu, en général, est l'enfant de tous. Donc, c'est la même éducation. La différence se situe au niveau, peut-être, des traits physiques [*rires*], non dans l'éducation. Il y a les mêmes exigences, les mêmes règles.

### ***Comment qualifiez-vous cette éducation reçue ?***

J'ai reçu une très bonne éducation. Elle vous apprend à être droit, surtout, le sens du respect. Ce que nous appelons « *abu ame* » (être poli). *Amebubu* (la politesse) est le leitmotiv de l'éducation domestique. Quand un enfant est impoli, on dit toute suite qu'il n'a pas reçu une bonne éducation à la maison (*axomekpakpla*). C'est déterminant dans la vie d'une personne. Parce que, la manière dont tu vis et te comportes, raconte un peu ton histoire sans que tu ne la racontes par ta bouche. Moi, je m'amuse encore aujourd'hui, quand je reçois les gens ici chez moi, de faire attention à leurs gestes et faits. Ce n'est pas pour les juger, mais c'est un peu moi aussi, ma petite étude du comportement des gens dans la société [*rires*]. C'est ce qui m'a forgé : tu dois faire attention à tout. Donc, il y avait vraiment des choses inculquées qui continuent aujourd'hui à nous suivre dans notre vie. Moi, je vois tout temps la différence.

### ***Pouvez-vous indiquer quelques-unes de ces choses dont vous parlez ?***

Oui bien sûr. La manière dont tu parles à ton aîné, par exemple, compte. Comment tu salues une vieille personne, compte. Tu ne peux pas lui dire par exemple « comment ça va ? ». Il y a une manière de dire ça. Tu ne peux pas dire à ton père qu'il ment. Lorsque j'étais en Europe, j'étais sidéré de voir un enfant dire ouvertement à son père : « Papa tu mens. De toutes les façons, tu ne fais que mentir ». C'est un scandale dans notre culture. Il y a une manière de faire comprendre à l'adulte que ce n'est pas tout à fait ça ce qu'il dit. Mais jamais, qu'il ment. Comment tu manges également. Les tâches domestiques te préparent au travail. Très tôt, tu dois apprendre à travailler. On nous apprend à ne rien tenir pour acquis ; même ce que tu manges. C'est vraiment un entraînement à la vie d'adulte. La paresse est intolérable. L'enfant qui refuse des tâches domestiques ou de se joindre aux parents dans leurs activités, est privé de nourriture. Il mangera lorsqu'il se décidera à travailler. Il s'entête, il ne mangera pas. C'est plus simple que cela. Il n'y a personne même pour plaider sa cause. Parfois même, sous ses yeux, sa part de nourriture est donnée aux autres qui ont travaillé. En tout cas, Il n'aura pas de choix. Qu'il pleure ou qu'il crie, personne ne le regarde.

***N'est-ce pas un peu sévère ?***

Non ! non ! Pas du tout. Il faut comprendre une chose. En milieu guin-mina, contre la paresse, on est intraitable et on est prêt à user de tous les moyens. Et on le dit clairement comme ceci : « *evi ke be ye ma wo do oa, muduna nu o* » (l'enfant qui ne veut pas travailler, ne mange pas). Ce n'est pas un simple dicton ; c'est la réalité. Alors, cela dissuade tout le monde. Tu sais très bien ce qui t'attend si tu fais le petit malin. Alors, je ne dirai pas qu'il s'agit d'une règle sévère. Mais, c'est du réalisme dans l'éducation. Les anciens savent que tout commence dans l'enfance. Il faut dès à présent prendre de bons plis. Sinon ce sera trop tard. Je disais tantôt que ce n'est pas une question de sévérité. D'une certaine manière, peut-être un peu sévère, mais, aucune animosité, aucune méchanceté dans l'éducation. Il faut juste faire bien les choses. C'est pour une bonne cause. C'est pour demain. Si je reviens au fait de travailler, d'aider les parents, de participer aux tâches familiales, accompagner les parents dans leurs activités, c'est tout à fait normal ; parce que nous ne sommes pas chez la reine d'Angleterre. Nous n'avons pas des privilèges comme peuvent l'avoir des familles princières.

Moi-même, pour pouvoir me nourrir à l'école aux cours primaires, il me fallait me lever très tôt le matin, après mes tâches domestiques, je pars avec de la marchandise, je parcours le village pour vendre les produits, avant de me rendre à l'école. Et les cours commencent à sept heures et demie. Mais, il faut être à l'école avant. Il y a aussi le balayage de la cour

de l'école. Ce sont les élèves qui doivent s'en occuper. Il faut aussi monter le drapeau tous les matins. Imaginez alors à quelle heure, je me lève du lit le matin [*rires*]. Pourtant, aujourd'hui, je ne me plains pas.

***Pensez-vous que cette éducation vous a apporté quelque chose dans votre scolarité ?***

Bien sûr ! l'éducation de la maison comme nous l'appelons *axomekpakpla*, est un passage obligé pour la réussite à l'école. Moi, elle m'a beaucoup aidé. Si tu es bien appliqué à la maison, tu le seras également à l'école. Si tu es éveillé à la maison, tu le seras également à l'école. Souvent, quand les enseignants se plaignent, c'est au sujet des élèves qui ont déjà beaucoup de mal à la maison. Ils convoquent les parents pour en savoir un peu plus. On avait cette chance. Il y avait beaucoup de concertation entre parents et enseignants pour voir ensemble comment il faut faire lorsqu'un élève ne réussit pas. Dans l'autre sens également, lorsqu'à la maison, il y a des problèmes, les parents se rendent à l'école pour avoir l'avis des enseignants. On avait un camarade très intelligent, mais il n'aimait pas le travail. Un jour, l'enseignant rencontre son père sur la route par hasard. Il lui dit : « Votre enfant est très intelligent ; mais, il aime trop jouer. S'il n'est pas secoué, il risque de dormir sur son intelligence ». Cette remarque a ouvert les yeux aux parents de ce camarade. Aujourd'hui, c'est un grand médecin quelque part.

Donc, l'éducation à la maison facilite celle de l'école. Et l'école apporte également beaucoup. Les deux se complètent en vérité. Moi qui suis ici, je ne le serai pas certainement si je n'ai pas eu la chance de continuer l'école après mon certificat. Et j'imagine que c'est votre cas également [*rires*]. Alors, il ne faut pas séparer les deux. Chacune d'elle a son rôle. Et ils sont bien ensemble comme cela.

***En évoquant l'histoire de votre camarade vous avez parlé du jeu en disant que celui-ci aime trop jouer. Est-ce que les jeux ont quand-même une place dans la vision éducative que vous venez de décrire ?***

Vous avez raison. Et je trouve que c'est une idée que vous avancez. Si vous avez remarqué, l'enseignant, avait dit que le camarade aimait trop jouer. Tout est dans le trop. Cela veut dire qu'il mettait la priorité dans les jeux et non dans le travail à l'école. Nous avons effectivement des occasions pour jouer. Et nous jouions beaucoup au quartier, à l'école. La différence pour lui, c'est qu'il ne pensait qu'à jouer au lieu de travailler. Oui, vous avez raison, les jeux sont très importants dans la vie et la croissance d'un enfant. C'est d'ailleurs révélateur de l'état mental et de la santé de l'enfant. Car, vous savez, un enfant ne refuse jamais de jouer. C'est le propre de l'enfant d'éprouver du plaisir en jouant, surtout à l'extérieur avec d'autres enfants. Lorsque qu'il dit non au jeu, il faut entendre

qu'il ne va pas bien. C'est qu'il est malade et qu'il ne veut pas le dire ou qu'il n'est pas bien dans sa tête.

### **Transcription 13 : Témoignage de I. 20**

Contexte : Témoignage recueilli le 04 mai 2020 en distanciel. Le témoin est un enseignant retraité ayant travaillé à Aného.

Durée : 12 mn.

#### ***Qu'est-ce qui vous a marqué dans l'éducation chez les Guin-Mina ?***

Je dis toujours que les gens d'Aného sont comme la souris. Elle te mord et souffle sur la morsure. Quelques fois, ces gens te disent une vérité foudroyante calmement et avec des mots bien choisis au point que cela te fait même sourire. Mais derrière, tu en ressens la morsure. Quelques fois, tu ne la ressens qu'après quelques temps de réflexion. Franchement, je dirais qu'ils ont une manière à la fois directe et indirecte de dire ceux qu'ils ont à dire. C'est-à-dire que, ce qu'ils pensent réellement de toi ou de ce que tu fais, ils l'exprimeront mais ils n'emploieront pas les mots auxquels tu t'attends en langage classique. Je donne un exemple : il est arrivé un temps où mon ex-épouse s'éclaircissait la peau. Une collègue m'aborde et me dit : « Monsieur *x*, *esrɔ̃ woa yovo kpo be le wɔ nyoeɖe nenea ?* » (Monsieur *x*, c'est une bonne chose que ton épouse est en train de se blanchir »). Tel que c'est dit en langue guin, cette parole a l'air d'être un compliment à l'endroit de mon épouse. On comprendrait que la collègue semble apprécier que sa peau s'éclaircisse au point de ressembler à celle d'une blanche. Mais non ! En fait, elle était en train de me signaler que mon épouse fait la dépigmentation et que je dois faire quelque chose avant qu'il ne soit trop tard. Si c'était une personne de ma culture, elle me dirait simplement que ma femme se dépigmente et me conseillerait de faire le nécessaire pour qu'elle arrête.

Permettez-moi de raconter une seconde anecdote : « Après six mois de présence, un jeune élève me dit un jour « maître, *mia be duame xɔ wo ɲtɔ̀* ! (Maître, vous vous plaisez bien dans notre pays !) J'ai répondu : « oui, je me sens très bien ici. Je suis très heureux d'être là ». Mais en fait, ce jeune élève était en train de me dire que je prenais du poids. Je ne l'ai compris que plus tard lorsqu'un collègue m'a dit pendant une réunion de ne pas prendre tout compliment au premier degré. De même, sur des sujets très sérieux, tu as l'impression de les entendre digresser ; mais non, écoute jusqu'au bout et recolle les morceaux, tu verras qu'il n'y a aucune digression. Ce qui est étonnant, c'est que ce ne sont pas seulement des adultes qui parlent ainsi, même les enfants. Ils sont aussi forts dans la jurisprudence. Ils évoquent des situations passées ou existantes pour donner leurs avis. Moi

qui suis d'une culture de parole directe quelle qu'elle soit, je peux affirmer qu'il existe une intelligence verbale dans chez ces gens. Parfois, elle peut choquer et même paraître blessante, mais après tout, c'est plaisant quand on s'y intègre.

#### **Transcription 14 : Entretien avec I. 15**

Contexte : Observation au domicile de I. 15 le 08 mai 2021, accompagné de mon accompagnateur. Ayant accusé du retard au rendez-vous pour raison de transport, l'entretien a été très court ; car, l'enquêté devrait se rendre à une réunion familiale.

Durée : 22 mn.

*[À mon arrivée chez I. 15, un de ses petits-fils, âgé de six ans, se tenait debout devant lui, lui-même étant assis sur banc. Je pouvais l'entendre lui dire : « Tu ne vois pas que j'ai un invité qui arrive ? La dernière fois que tu m'as demandé cette chose, qu'est-ce que je t'ai dit ? Quitte ici ! Va voir ça avec ton grand-frère ». L'objet de ce bref échange entre mon hôte et son petit-fils m'est inconnu. Cependant, une fois que l'enfant s'est retiré et que j'ai pris place, il se retourne vers mon accompagnateur et moi en disant : « L'enfant-là ne veut pas être intelligent. Cela fait la troisième fois que je lui dis la même chose ». Cette séquence s'est alors invitée dans notre discussion.]*

#### ***Pourquoi dites-vous que « l'enfant n'est pas intelligent ou ne veut pas l'être » ?***

C'est parce que cela fait la troisième fois que je lui donne la même réponse pour la même question. Et, il n'est pas possible qu'il revienne encore pour une quatrième fois. C'est déjà trop. On dit chez nous que « *evi ke la nya nu a, ne wo mu si do nu me po nupo nea, ese na* » : « l'enfant qui est intelligent, quand on lui parle même la bouche pleine d'eau, il comprend ». L'enfant intelligent, qui sait observer, n'a pas besoin d'être asséné de paroles pour comprendre. Il a juste besoin de développer son sens d'observation et de compréhension et savoir imiter. Il demande chaque fois les mêmes choses et ce n'est pas rassurant. L'enfant qui ne sait pas voir pour agir et à qui on doit tout dire, montre à suffisance, soit qu'il a reçu une mauvaise éducation (*dzimakpla*), soit qu'il ne s'est pas convenablement laissé éduquer (*kplamase*). De fait, il doit être éduqué en prenant de bons plis, quitte à subir des châtiments. *[Il est certain que la prochaine fois que ce petit-fils reviendra voir son grand-père pour le même problème, il sera sévèrement puni. C'est ce que semble indiquer clairement mon interlocuteur à la suite de la conversation dont voici un extrait] :*

— ***Pensez-vous qu'il retiendra cela une fois pour de bon ?***

— En tout cas, maintenant il sait qu'il n'a pas le choix.

— ***Pourquoi ?***

— Sinon, il saura qu'il est venu au monde.

— ***Vous pouvez expliquer ?***

— C'est simple « *ma kplɛ nyoeɖe* » (je vais bien le corriger).

— ***Et pourquoi l'avez-vous renvoyé à son frère aîné ? Est-ce pour ne pas le punir devant nous ?***

— [En souriant] Pas tout à fait. Je voulais que son grand-frère lui montre une dernière fois et que lui le voit faire. C'est la seule chance qu'il a encore, sinon c'est le bâton. Chez les Blancs, on dit que le bâton n'éduque pas, mais chez nous, il éduque. Le corps et le cerveau sont liés. Cela a été toujours comme cela. Moi, je suis un enseignant à la retraite. Quand j'enseignais, il y a eu un temps, des ONG (Organisations Non Gouvernementales) européennes nous ont fait la guerre. Elles ne voulaient pas que l'enseignant inflige des punitions corporelles, les traditionnelles fessées [*rires*]. Mais, ce sont les parents d'élèves eux-mêmes qui étaient les premiers contre cette interdiction. Pour revenir à la question posée, vous savez, les enfants apprennent plus rapidement auprès de leurs semblables. C'est la raison pour laquelle, je l'ai envoyé vers son frère, un peu plus âgé que lui.

### **Transcription 15 : Entretien avec I. 16**

Contexte : Entretien réalisé le 15 2021 à son domicile autour de la conservation et la transmission des savoirs ancestraux. L'interlocuteur est peu bavard.

Durée 35 mn.

***Comment sont conservés les savoirs que vous détenez ?***

Cela se transmet généralement oralement et en voyant faire. J'ai appris chez mon prédécesseur et moi aussi je transmettrai à mon successeur qui apprend chez moi.

***L'oralité, sur le temps long, ne rend-elle pas la conservation difficile ?***

C'est peut-être vrai. Mais pour l'instant cela se passe bien. Nous savons ce que nous devons faire. Les choses sont établies. Le problème qui se posera, c'est quand il n'y a pas de successeur. Mais, nous ne sommes pas là. Notre savoir, il faut être avec le détenteur du savoir pour apprendre. Lorsqu'il t'envoie, par exemple chercher telle herbe ou telle plante ; lorsqu'il l'écrase ou fait un mélange devant l'apprenant, celui-ci voit faire et mémorise. On peut le laisser faire par moment, lui expliquer le rôle des ingrédients. Il peut lui-même poser des questions. Il y a aussi certaines herbes qu'on ne cherche qu'à certains moments de la journée. Tout se transmet.



***N'est-il pas possible de tout mettre par écrit ?***

Je ne sais pas. Mais, ce n'est pas quelque chose qu'on laisse à la portée de tout le monde. Vous voyez, si on écrit tout cela, on ne le maîtrise plus. Donc, tout le monde peut avoir accès. C'est la sagesse de nos ancêtres qu'« on ne met pas dans la main d'un enfant un couteau ». Le dépositaire du savoir ne le transmet qu'à celui qu'il juge digne. En plus, chez nous, la religion est vivante ; nous (Guin-Mina) la vivons, contrairement à ceux qui la lisent dans les livres.

***Comment savez-vous celui qui est digne ?***

[Sourire discret]. Nous le savons. Il faut d'abord éprouver la personne pendant des années. Nous, nous avons conscience que ce que nous portons est lourd. Alors, il faut avoir la confiance de celui à qui on le transmet. En l'absence de cette confiance, ce n'est pas possible. Car, dans certains cas le savoir fera plus de mal que de bien à celui qui l'exerce ou à autrui. C'est le sens du proverbe que j'ai dit tout à l'heure « on ne met pas dans la main d'un enfant un couteau ». Il peut se blesser avec le couteau. Il peut aussi blesser quelqu'un d'autre. Bref, le savoir qui touche la vie et la mort, ne se transmet pas de façon hasardeuse. Ce n'est pas enseigner la morale ou apprendre un métier à quelqu'un pour sa vie. Mais, cela touche directement les autres de la communauté également. Il faut donc que tu sois correct, sérieux, de bon cœur et surtout soucieux du bien. On observe tout cela. Il faut savoir garder le secret. Il y a beaucoup de critères.

***Y-a-t-il une hiérarchie des critères ?***

Non pas tellement. Tout est lié. Notre responsabilité est très exigeante. Il faut vraiment en être capable. C'est une question de capacité. Les critères sont là seulement pour voir si la personne est capable ou non.

***Arrive-t-il que des candidats soient recalés ?***

Bien sûr. Quand quelqu'un ne peut pas, on le sent. Il n'y a pas de sentiment. Comme je dis, c'est grave comme responsabilité. Nous formons une communauté, alors tout le monde connaît tout le monde. Ce n'est pas comme on est étranger et qu'on peut tromper les gens sur ce qu'on est réellement. Il est important d'éviter des erreurs. Nous sommes là pour faire le bien, assurer le bien-être des gens, leur apporter de solutions et servir ce que nos ancêtres nous ont laissé.

***Comment arrivez-vous à transmettre la croyance en les divinités aux membres de votre communauté ?***

Cela se fait naturellement. C'est ancestral. Et tout ce qui est ancestral, est naturel. Les gens sont conscients de cela. Nous sommes créés par Dieu. Et tout est créé par lui et

ordonné par lui. Qui peut dire ici qu'il ne sait pas cela. Personne. Voilà pourquoi, aucun prêtre, aucune autorité familiale ou clanique qui connaît bien la tradition de nos ancêtres, ne peut commencer la prière par l'évocation de quelque divinité ou d'un ancêtre. Tout part du premier qui est *Mawu*, le créateur de tout y compris des divinités. C'est la première chose que je peux dire. Ensuite, il est fréquent de voir des gens malades et dont la maladie paraît mystérieuse d'avoir recours à nos croyances ancestrales. Ce n'est un secret pour personne. Ce n'est pas seulement une histoire de santé ; mais pour tout autre problème qui les dépasse.

***Qu'est-ce qui justifie ce recours récurrent même des chrétiens ?***

À nos croyances ?

***Oui.***

[*Il esquisse un sourire discret*] Pour moi, c'est tout simplement la preuve qu'ils savent d'où ils viennent. On n'a pas besoin de le leur dire. Ce n'est pas nécessaire à mon avis. Pour beaucoup, la foi en Dieu ne doit pas couper les gens de leurs racines, ni les empêcher de regarder vers leur héritage. Nous ne faisons rien contre la vie. Et le plus grand bien que Dieu (*Mawu*) nous a tous donné, c'est la vie. C'est l'essentiel qu'il faut entretenir. Maintenant, chacun le fait à sa manière. Il faut la défendre.

Avez-vous trouvé des réponses à vos questions ?

***Oui. Et je vous en remercie.***

Non, c'est moi. Vous savez je connais votre père. C'était quelqu'un de bien.

***Merci beaucoup.***

### **Transcription 16 : Observation chez I. 22 / 23 /24**

Contexte : Observation faite au domicile de I. 22 / 23/ 24 le 09 septembre 2023.

[*En séjournant dans cette famille composée du père, de la mère et de leurs deux enfants, lors de mes enquêtes de terrain du 26 août au 18 septembre, j'ai été témoin de plusieurs moments de vie familiale ainsi que des situations éducatives qui se sont déroulées. Je rapporte ici une conversation intéressante qui corrobore quelques observations des propos rapportés à l'occasion de des entretiens. Il s'agit notamment, de l'importance de l'exemplarité dans le comportement et de l'obligation aux parents de parler de la même voix pour éduquer. En effet, la conversation a lieu entre le père de famille — que j'identifie par I. 22 — et sa fille aînée âgée de 16 ans (I. 23). Celui-ci disait expressément à sa fille que la manière dont elle se comporte à l'école dira d'elle, si elle a reçu une bonne éducation à la maison*].

**I. 22** : Ce n'est pas à l'école que tu dois d'abord apprendre à bien te comporter, à savoir par exemple que tu n'as pas le droit de porter la main sur quelqu'un, de te battre ou de te montrer insolente envers le maître. C'est d'ici (en famille) que tu dois le savoir. Et si nous te disons non pour quelque chose, tu dois comprendre que tes désirs ne sont pas au-dessus de notre responsabilité.

*[Après quelques minutes, comme pour appuyer son propos, I. 22 se dit très choqué par la gifle donnée au président français Emmanuel Macron, par un jeune âgé de 28 ans à l'époque. Cet incident survenu en juin 2021 lors d'un déplacement du président français a été fortement médiatisé.]*

**I. 22** : Cette gifle représente plus qu'un simple acte politique. Il s'agit d'un problème crucial d'éducation. Ce n'est ni une question d'école. Le jeune n'est jamais allé à l'école ? *[Reprenant la parole après ce propos qui paraissait comme une digression et un bref regard lancé sur sa fille, il ne manqua de préciser sa pensée en poursuivant]*. C'est à la maison qu'on devrait apprendre à celui-là, qu'en aucun cas, on ne peut porter la main sur un aîné, qui plus est, un président de la République, représentant des millions de gens. Ce jeune homme est un exemple parfait de ceux que nous, nous appelons *dzimakpla*, c'est-à-dire celui qui n'est pas éduqué à la maison. L'école enseigne, mais c'est la maison qui éduque.

*[Pendant ce temps, l'attitude de la mère de I. 23 est aussi un lieu d'enseignement. En effet, elle ne faisait que des gestes de la tête et de la main droite comme signe d'acquiescement des remarques de son mari (I. 22) à l'endroit de leur fille. On peut traduire ces gestes de la mère (I. 24) par cette simple interjection « voilà ! ». Ce qui signifierait dans le contexte spécifique que je raconte : « voilà ce que tu dois faire » ou « ton père a raison ». Le silence verbal de la mère n'a d'ailleurs été rompu que pour dire une courte phrase, lorsque sa fille a commencé à vouloir se justifier de ce que son père lui reprochait : « Écoute ce qu'on te dit ». En effet, Ce « on » est inclusif et non impersonnel. Il veut dire : « Écoute ce que ton père et moi te disons ». La mère (I. 24) reprendra nécessairement plus tard la discussion avec sa fille en absence de son père, pour lui signifier davantage, sans doute avec beaucoup plus de douceur, l'importance des reproches de ce dernier. C'est un moment éducatif important qui rappelle le principe éducatif contenu dans le proverbe qui dit : « egbe ve mu kpla na evi o ». Ce qui signifie littéralement : « Deux voix n'éduquent pas un enfant ». En d'autres termes, c'est en unisson qu'on éduque l'enfant à la maison.]*

*Quoi qu'il en soit, on comprend dans les propos de I. 22 et des attitudes décrites que la maison est ce milieu éducatif spécifique où, tout enfant reçoit l'image de ce qu'il doit être et l'exemple de ce qu'il doit faire. L'enfant qui doit devenir un être humain et social, a d'abord besoin de ce milieu spécifique. On peut dire qu'il doit découvrir en ce milieu, l'homme ou la femme qu'il sera demain. Tel peut se résumer l'objectif principal de l'éducation domestique auquel l'école doit ou peut collaborer.]*

### **Transcription 17 : Entretien avec I. 32**

Contexte : Entretien réalisé le 12 septembre au domicile de l'enquêté autour des principes fondamentaux qui gouvernent l'éducation domestique guin-mina.

Durée : 1 h 06 mn. Cet entretien n'a pas pu être transcrit intégralement en raison de nombreux passages allusifs qui ne sont pas destinés au grand public. En conséquence, je retiens les réponses aux trois questions suivantes :

#### ***Quels sont les principes fondamentaux de l'éducation domestique ?***

La philosophie pratiquée par les Guin-mina dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants, est celle du bonheur, de la paix, du calme et du repos. Clairement, tout ce qui est contraire à la guerre, aux armes, à la misère. Parce qu'ils ont quitté leur pays d'origine dans la misère et dans la guerre, ils ont mis en place une politique éducative qui prône uniquement la paix, l'union et le calme. Voilà les valeurs sur lesquelles, chaque parent doit veiller dans l'éducation qu'il donne à son enfant. Bref, l'éducation, c'est la quête d'une vie harmonieuse avec soi et avec les autres.

#### ***Que retenir des savoirs culturels du milieu guin-mina ?***

Il faut souligner que la grande partie des savoirs culturels ne rentrent pas dans l'éducation domestique. Ces savoirs sont conservés dans l'intimité de certains convents religieux et sont donnés seulement à certains initiés. En outre, on explique peu les choses aux enfants partant du principe qu'ils n'en feraient pas de bons usages. Raconter des vieilles histoires sans ménagement aux jeunes est toujours synonyme de conflits ultérieurs, disaient les anciens en ces termes : *Xo tutu na devia, axoe ye be gbana*. Ce qui fait que les bases essentielles de certaines pratiques culturelles échappent à la génération actuelle. Par ce que ceux qui les connaissaient sont morts sans les avoir transmis de façon concrète aux descendants. Par exemple : d'où et comment est né le rite du choix de la pierre sacrée (*Kpe soso*) ; les avis sont partagés.

### ***Quelles sont les relations entre l'éducation domestique et l'école ?***

Parlant des éventuelles relations entre l'éducation domestique guinéenne et l'éducation scolaire, les deux systèmes d'éducation ne se rebellent pas. Il y a l'un qui prône une raison ; mais une raison qui nous vient de l'extérieur et l'autre qui prône un bain total dans un univers qui nous est familier. On se trouve dans son milieu et on sait ce qu'il faut faire dans tel cas ou l'autre. L'éducation à l'européenne, « scolaire » peut nous aider à comprendre ce que les nôtres faisaient intuitivement et qu'ils ne pouvaient pas nous expliquer et pour ne pas l'expliquer, ils disent que c'est comme ça qu'on l'a toujours fait ; alors faites-le vous aussi.

### **Transcription 18 : Entretien avec I. 14**

Contexte : Entretien réalisé le 02 mai 2021 au domicile de l'enquêté, ressortant la place des tantes et des oncles ainsi que de la correction punitive dans les principes de l'éducation domestique.

Durée : 30 mn.

### ***Pouvez-vous nous parler de la place des tantes et des oncles dans l'éducation guinéenne ?***

Les tantes et les oncles jouent un rôle important dans l'éducation. Ils font beaucoup de choses, des conseils aux punitions qu'on peut donner aux enfants. Par exemple, pour punir un enfant, les parents peuvent les faire venir pour donner à cette correction une dimension solennelle. Cela veut dire que si on les fait venir, le problème est grave ou que l'enfant est devenu *tonumaseto* (celui qui n'écoute plus les adultes). Normalement, il y a toujours le respect pour eux. Quand une tante ou un oncle te parle, c'est souvent rare de ne pas lui prêter l'oreille. Surtout que chez nous, la parole d'une tante est suivie d'effet. En général, on confie les garçons à l'oncle et la fille à la tante.

### ***Qu'attendez-vous de l'enfant ?***

Il doit écouter. L'écoute, c'est indispensable. Si on demande à l'enfant de ne pas aller dans un milieu, il n'a pas le droit de le faire. Dans un premier temps, il a l'obligation d'écouter ce qu'on lui dit. Parce que si l'enfant est apprécié, les félicitations reviennent à la famille et il ne doit pas côtoyer les gens mal vus. Dans un deuxième temps, l'enfant est éduqué par tous ceux et celles qui peuvent intervenir dans le quartier (n'importe qui). L'enfant est appelé au respect et à l'application de l'éducation qui lui est donnée à la maison. S'il fréquente d'autres groupes, il risque de recevoir une influence négative. Bref, on éduque l'enfant pour que quand il est dehors, on puisse l'identifier à la maison d'où il

vient. Au point même qu'on lie généralement ses actes à sa provenance. Dans ce sens, si on dit à un enfant qu'il est « *dzimakpla* » ou « *kplamase* », l'on fait des reproches à son éducation par ces qualificatifs. La première expression est une insulte faite à l'endroit de la maison, de l'entourage et des parents de l'enfant pour dire que l'enfant n'est pas éduqué. La seconde expression est une autre insulte prononcée à l'endroit de l'enfant pour dire que l'enfant a manqué d'intégrer l'éducation parentale qui lui a été donnée. Les parents ne sont donc plus concernés.

### ***Si l'enfant n'écoute pas, qu'est-ce qu'on fait ?***

Dans l'éducation, quand l'enfant n'écoute pas, on le punit. De même, il doit toujours demander la permission avant de sortir de la maison et les raisons de son déplacement. On doit lui dire ce qu'il doit faire au réveil déjà à la veille. Aujourd'hui, tout porte à croire qu'arrivée à un certain âge, on ne peut plus rien interdire aux enfants. Alors que dans le temps, quand quelqu'un a un comportement déviant, il est soumis aux réprimandes des tantes et des oncles qui représentent toute la famille. Cette situation porte beaucoup de préjudice à notre communauté. Car, si l'enfant a une bonne éducation, il fait l'honneur de la famille. Si ça ne va pas, il fait la honte de la famille. Aujourd'hui, les mères de famille doivent vraiment avoir du cœur pour supporter tous ces changements. Il arrive de voir des enfants qui présentent des attitudes choquantes ou contraires aux mœurs de chez nous. On fait souvent usage de l'expression « *xixé mé lolo* » ! Cette exclamation veut dire que ce que l'on ne voudrait pas voir, c'est cela qui arrive finalement si on n'écoute pas, si on ne se comporte pas bien.

### ***Y-a-t-il des choses qui sont absolument interdites ?***

Des interdits liés à l'éducation des enfants, il y en a. Nous notons que l'enfant ne doit pas se livrer au sexe. Il risque de contracter des maladies. Il ne doit pas non plus se donner aux mauvaises fréquentations. L'enfant n'a pas le droit de se rendre sur un lieu où se passe une bagarre. Pour conseiller un enfant, il faut l'appeler la nuit profonde ou très tôt au réveil. Quand les enfants commencent par grandir, il faut séparer les filles des garçons. Puisqu'ils peuvent se livrer maladroitement à des jeux sexuels (*edu dze*). L'accent est mis beaucoup plus sur l'éducation sexuelle des filles que sur celle des garçons. Quand un garçon reproduit abondamment les gestes de main, cela interpelle les parents qui doivent y veiller et intervenir pour que celui-ci les corrige au plus vite. Parce que ces gestes sont des gestes de fille. Se tenir la hanche par les deux mains, c'est la fille qui se tient comme cela. Parce qu'elle cherche palabre.

### ***Que peut faire ou ne doit pas faire un enfant ?***

L'enfant doit tourner sa langue plusieurs fois avant de s'exprimer. Seul l'enfant respectueux, docile et humble peut réussir cela. Pour nos aïeux, l'humilité est une grande richesse. L'enfant qui n'est pas humble devient un fardeau pour les parents. Les parents doivent travailler à sa maturité. Si le parent n'aide pas l'enfant à l'acquisition des vertus, la malédiction lui tombe dessus.

### ***Qui peut aussi intervenir dans l'éducation de l'enfant ?***

À par les parents, l'entourage peut intervenir dans l'éducation d'un enfant. Il appartient à tout le monde. Mais, les parents sont les premiers éducateurs. Ils nourrissent l'enfant, ils l'éduquent. D'où la nécessité qu'ils prennent à cœur l'éducation de leurs enfants.

### ***Quel est, selon vous, la place de l'école dans cette éducation ?***

Tant scolaire que familiale, l'éducation vise un enfant accompli. Donc, les deux sont complémentaires. Il y a une complémentarité. Un enfant qui est brillant à l'école doit être doté aussi des connaissances domestiques. Il y a une différence entre l'éducation scolaire et parentale. Si l'éducation scolaire est importante, celle parentale l'est davantage. C'est le commencement. Moi-même je suis allée un peu à l'école à notre temps. Je ne suis pas allée loin.

### ***Vous étiez à l'école des missions ?***

Oui, moi, je suis allée à la mission (école catholique), pourtant mon père était féticheur. Et il n'y avait aucun problème. Nous allions apprendre. Et mon père a toujours dit que nous devons aller à l'école pour trouver du travail. Bon, moi je ne suis pas allé loin. Aujourd'hui, je regrette un peu, mais, il n'y avait rien à faire. C'était comme cela.

## **Transcription 19 : Entretien avec I. 26**

Contexte : Entretien réalisé le 06 septembre 2023 à sa mosquée autour de l'école coranique en milieu guin-mina.

Durée : 50 mn.

### ***Comment votre communauté s'est-elle retrouvée en pays guin-mina ?***

La majorité des musulmans qui résident dans le village, sont venus du Nigéria et du Niger pour le commerce. Ils ne sont donc pas originaires du pays guin-mina. Mais, ils y ont trouvé bon accueil. Il y a une fraternité qui est très bien vécue avec le milieu où les musulmans vivent. Ils étaient déjà là au temps des Allemands [*La colonisation allemande a débuté en 1884*]. La mosquée actuelle a été construite il y a seulement une vingtaine d'années. Avant, ils se retrouvaient dans leur quartier *zongo* chez un membre de la

communauté. C'est celui-là même qui avait acquis le terrain et l'a cédé à la communauté pour construire la mosquée.

***Est-elle beaucoup fréquentée ?***

Aux heures de prières, la mosquée est remplie, parce qu'elle est fréquentée également par les fidèles des villages environnants. [*L'imam n'a pas cependant avancé de chiffres pour estimer l'effectif de la fréquentation de la mosquée*]. Les hommes sont devant et les femmes sont derrière.

***Qu'en est-il de l'école coranique ?***

L'école coranique se déroule les samedis et les dimanches. Les enfants étudient le coran et certaines règles qui régissent la vie ordinaire et celle religieuse. Ils étudient aussi la langue arabe. Nous n'avons jamais eu de problème ici depuis que nos pères sont arrivés. Nous vivons dans la fraternité comme une famille.

***Y-a-t-il une différence entre l'école coranique et l'école classique ?***

Oui. Il y a une grande différence entre l'éducation scolaire et l'éducation coranique même si les deux domaines visent à transmettre le bien aux enfants. On doit permettre à tous les enfants de fréquenter l'école. Puisque l'école ouvre l'esprit. Les enfants doivent nécessairement connaître le papier « *anya xoma* ». L'école coranique n'est pas contre l'éducation scolaire. L'enfant qui n'est pas allé à l'école, risque généralement d'être exposé à une mauvaise vie : vol, escroquerie et autres. Car, lorsqu'il n'aura pas de moyens financiers pour faire sa vie et s'il est paresseux, il ne fera que voler et mener une vie de désordre, de criminel. D'où la nécessité que chaque enfant aille à l'école.

***Vous voulez dire que l'école est un moyen de réussite ?***

C'est bien cela. Nous insistons beaucoup là-dessus à nos enfants qui viennent à l'école coranique. Nous leur disons qu'ici, ils apprennent à vivre selon les lois divines. Mais, que c'est l'école qui fera d'eux quelque chose demain qu'on soit fille ou garçon. Nous ne pouvons pas permettre que nos enfants ne soient pas scolarisés. Donc, nos enfants doivent aller à l'école et s'instruire pour ne pas être comme nous. C'est notre responsabilité. Nous sommes le passé et eux l'avenir. Avec le savoir de l'école, ils peuvent chercher du travail et trouver. À l'école coranique qui se déroule les samedis et les dimanches pour ne pas empiéter sur le temps de l'école classique, nous les encourageons à travailler à l'école et à bien s'y comporter. Parfois, certains de nos jeunes qui leur dispensent les cours coraniques, les aident aussi quand ils rencontrent des difficultés dans certaines matières à l'école. Ils savent bien que leur avenir en dépend ; car, nous ne cessons de leur dire cela.



### **Transcription 20 : Entretien avec I. 34**

Contexte : Entretien réalisé le 06 septembre 2023 à sa mosquée autour de l'école coranique en milieu guin-mina.

Durée : 33 mn.

#### ***Comment votre communauté s'est-elle retrouvée en pays guin-mina ?***

La mosquée de sa ville existe depuis le temps des Allemands. L'Islam sur ce territoire a commencé avec mon grand-père, commerçant venu du Niger. Après lui, ce fut le tour de mon père jusqu'à moi aujourd'hui. Donc, les musulmans dans cette région sont, à l'origine, des étrangers. Aujourd'hui, ils se sont familiarisés avec les autochtones du milieu. Les relations sont fraternelles. Par le mariage, certains habitants du milieu se sont convertis en Islam. C'est souvent par le mariage. Cependant, il n'y a pas d'obligation pour le conjoint de se convertir en Islam. Il est libre. C'est quand il le souhaite. Le quartier actuel *zongo* a été habité par les Allemands. Et le terme « *zongo* » veut dire là où vivent les musulmans.

#### ***Y-a-t-il une différence entre l'école coranique et l'école classique ?***

Lorsque les enfants viennent à l'école coranique, ils apprennent le coran. Dans le coran, c'est la parole de Dieu qui est communiquée. Il n'y a donc aucune opposition entre le savoir qui est enseigné aux enfants qui viennent apprendre le coran samedi et dimanche et pendant les vacances et le fait d'aller à l'école. Nous leur apprenons la loi et les valeurs de notre religion. Nous leur apprenons également comment vivre et respecter les autres. Le savoir coranique ne les empêche pas d'aller à l'école et de devenir quelque chose demain. Ce qu'ils doivent apprendre pour la religion est différent. Cela dirige leur vie morale et de foi. Avec l'école, ils préparent leur avenir. Aujourd'hui, les filles et les garçons doivent aller à l'école et c'est tant mieux. L'école doit leur permettre d'évoluer dans la société. Avec l'école ils préparent leur avenir.

### **Transcription 21 : Entretien avec I. 12 / I. 25**

Contexte : Entretien collectif réalisé le 23 avril 2021 au domicile des enquêtés, abritant une famille de deux générations

Durée : 1 h 37 mn.

#### ***Comment éduque-t-on en milieu guin-mina ?***

**I. 12 :** Notre tradition porte un sérieux regard sur l'éducation des enfants. Tout enfant est appelé à recevoir une bonne éducation en vue de son équilibre et son épanouissement à l'âge adulte. C'est dans cette perspective qu'on éduque l'enfant avec un peu de douceur et un peu de rigueur. Dès l'enfance, la femme est plus familière à l'enfant que l'homme parce

qu'ayant porté sa grossesse et assuré ses premiers besoins. L'homme n'est pas toujours très présent pour prendre soin de l'enfant. Mais, il lui revient de couper le cordon ombilical (*ahṣka*). Certains enfants ont la chance de vite marcher, en revanche, d'autres rencontrent des difficultés. Lorsque les parents constatent une évolution physiologique chez l'enfant, on commence par l'habituer à certains travaux domestiques et champêtres. En ce moment, le père peut commencer à amener l'enfant au champ, ce qui permet à la maman d'être libre pour s'occuper d'autres tâches ménagères comme la cuisine.

***Alors, dans cette optique, qui s'occupe véritablement de l'éducation de la fille et du garçon ? L'éducation étant un exercice quotidien auquel les acteurs doivent se livrer. Est-ce que l'éducation se fait selon un parallélisme des sexes ?***

**I. 12 :** L'éducation est donnée par les deux parents. Il arrive de remarquer que la femme communique assez facilement certaines choses à sa fille. Par exemple, la manière de faire sa toilette, d'accueillir un hôte, de se présenter dans une assemblée, de gérer son intimité, de travailler au foyer, de cuisiner, le commerce etc. De même le garçon reçoit des influences de son père dans la manière de se comporter comme un homme ; comment il faut travailler pour prendre soin des gens qu'on a sa charge ; l'autorité, l'ardeur dans les travaux etc. Mais, la nuance à mettre en avant ici, est que les parents permettent aux enfants, individuellement ou collectivement d'identifier les travaux qui incombent à chacun. Et on enseigne au garçon à être responsable et à faire des travaux plus durs en lui faisant comprendre qu'il a plus d'énergie que la femme : « *nyṁnu mu ḏṁna ava ḏiḏṁ o* » (La femme ne peut pas prétendre uriner comme un homme). Dieu a donné à l'homme une force qui lui permet de dominer la femme. L'éducation commence même quand l'enfant est au sein de sa mère. Les parents ne doivent pas se comporter mal devant les enfants. En cas de querelle, il est de bon ton que la femme baisse le ton pour calmer la situation. Et au réveil, elle appellera l'homme pour lui faire remarquer ce qui s'est mal passé. Ce qui amène nos grands-parents à être très regardant dans le choix de la femme de leurs fils. Ils regardent bien dans la famille de la future épouse pour être certains que c'est une bonne famille

**I. 25 :** Quand on parle d'une bonne famille, il s'agit de dire que les gens dans cette famille ont reçu une bonne éducation ou qu'ils se comportent bien en gens éduqués.

**I. 12 :** A 20 ans et plus, la fille est à l'âge de la maturité pour se marier; le garçon 25 ans et plus. Avant cela, le père aide son fils à devenir responsable en lui confiant tous les travaux que lui-même fait (les champs, le bétail, la gestion des ressources etc.). Alors, quand il remarque que son fils a la posture d'un homme responsable, docile, respectueux, il peut lui autoriser le mariage. Le père du jeune homme essaie d'aider son enfant à prendre

conscience de l'état adulte d'un homme. Il lui donne une parcelle de terre à cultiver, lui donne un domaine pour y faire sa case et ensuite, on lui donnera une femme selon le goût des parents et faire des enfants.

**I. 25 :** Dans le cadre du mariage, il faut noter que c'est le père qui donne l'autorisation à son fils de s'engager dans le mariage après avoir assuré les vérifications inhérentes. De même, c'est la mère qui donne son accord pour l'engagement de sa fille dans le mariage après qu'elle avoir trouvé sa fille bien disposée. La femme a le devoir d'inculquer aux enfants l'autorité d'un homme sur la maison. C'est cela qui lui permet d'assurer l'éducation des enfants même en l'absence de l'homme. C'est en cela qu'on entend dire souvent « *étɔ wo la gbɔ fifia eye ola kpɔ* » (littéralement "ton papa reviendra et tu verras"). [La mère s'exprime ainsi pour dire à l'enfant que son père ne le ménagera pas à son retour s'il n'arrête pas de mal se comporter. Une manière d'inculquer à l'enfant l'autorité du père].

#### ***Quel lien y-a-t-il entre les enfants et les parents ?***

**I. 25 :** L'enfant doit accorder la place qui revient à ses parents. La femme est vue généralement comme faisant acte de miséricorde mais l'homme est perçu comme dur et autoritaire. Celui avec qui, on ne fait pas tous les amusements. Vous connaissez le proverbe ? « *Evi gblé kudo éncɔ bé anɔa mu gblé kudo étɔa bé néku o* » (L'enfant peut bien s'amuser avec les seins de sa mère = il peut faire toutes les blagues avec sa maman. Mais, il ne peut pas s'amuser avec les testicules de son père = il ne peut pas se comporter n'importe comment envers son père). À cause du travail que l'homme fait, il est prêt pour diriger une maison et assumer les responsabilités y afférentes, comme son nom l'indique « *ɲsu* » (quelqu'un qui est accompli, prêt à se gouverner et à gouverner les autres).

#### ***Et lorsqu'un enfant se distingue par un comportement mauvais, qu'est-ce qu'on fait?***

**I. 12 :** Quand l'enfant est récalcitrant, et vit perpétuellement dans la désobéissance, les parents cherchent à savoir ce qui se passe. Si on interroge le côté spirituel, ils se réfèrent au « *fa* », après les cérémonies, l'enfant revient dans un état normal selon la coutume. Mais, si le problème de l'enfant réside dans la non-réception de l'éducation qui lui est donné, on lui donne des leçons correctives. Cela s'étend jusqu'à tous les membres de la famille. L'enfant peut être coincé à tous les niveaux de la famille pour lui faire comprendre la leçon. L'enfant est aussi bien accueilli chez son oncle. Et avant tout lien conjugal, on passe généralement par la belle-mère « *lɔxo* » qui veut dire qu'elle a déjà accepté.

### ***Est-ce qu'il y a des choses qu'on ne dit pas devant les enfants ?***

**I. 12 :** Pour parler devant les enfants ou dire certaines choses devant lui, les parents vérifient ses comportements. Mais, l'enfant arrive toujours à l'âge de la maturité et du mariage avant que les parents ne commencent par lui donner certaines informations. On ne dit pas tout aux enfants ou devant eux. Par exemple : 1 — On ne dit rien à l'enfant sur la sexualité avant qu'il ne soit prêt pour le mariage. Voilà pourquoi les femmes de notre temps se gardaient de toute souillure et gardaient toujours leur virginité pour celui qui les mariera. 2 — La médisance ou le dénigrement n'est pas tolérée devant les enfants. 3 — Il faut un âge requis pour lancer des coups de fusils. S'il y a un problème entre les parents, aucun des deux ne doit le faire savoir aux enfants ni dénigrer son conjoint devant les enfants. C'est une mauvaise éducation pour l'avenir des enfants.

### **Transcription 22 : Entretien avec I. 4**

Contexte : Entretien réalisé au domicile de l'enquêté le 19 avril 2021.

Durée : 1 h 13 mn.

#### ***Qui s'occupe de l'éducation de l'enfant ?***

De zéro à 2 ou 3 ans, c'est la mère qui s'occupe plus de l'éducation de l'enfant. Mais à partir de 7 ans, le père intervient ponctuellement. En amenant par exemple, l'enfant au champ, en lui apprenant à sarcler, à chercher du bois, etc. La mère prend soin de la fille tandis que le père donne un soin particulier au garçon.

#### ***Comment se passe l'éducation à la maison ?***

L'enfant apprend les bonnes manières; disons, les règles de la bienséance. Par exemple, lorsque les parents reçoivent une visite, l'enfant l'accueille, lui donne de l'eau ainsi qu'une chaise ou un tabouret pour s'asseoir et il lui demande son nom. Après il informe les parents. Selon la coutume, un enfant ou un jeune doit laisser la place à un ancien lorsque ce dernier se présente dans une assemblée. Si l'enfant ne sacrifie pas à ce rituel, il peut être rabroué publiquement. L'éducation englobe les tâches domestiques. D'habitude, une attention particulière est portée aux filles qui doivent se préparer à son foyer. Parce qu'une fille qui se marie et quitte la maison familiale, ne doit plus revenir pour y habiter parce qu'il n'est plus avec son mari. C'est souvent la honte pour sa famille parce que c'est comme celle-ci ne l'a pas bien éduquée ou préparée à être au foyer.

#### ***Comment fait-on pour éviter une telle honte ?***

Avant le mariage, les parents vérifient toujours les comportements et la vie que mènent les deux jeunes avant de les encourager à concrétiser leur union. Le père du garçon peut

faire des sondages dans la maison de sa future belle-fille : très tôt le matin, il peut, par exemple, passer chez elle juste pour voir l'état naturel de la fille au réveil. La mère y va beaucoup pour voir les qualités de la fille. C'est après tout cela qu'on avise les parents de la fille. Pour dire que cette fille peut donner une bonne éducation aux futurs enfants. On insiste que le mariage soit conclu entre les mêmes ethnies. C'est cela qui explique qu'il est plus facile pour un Guin-mina de se marier avec un autre Guin-mina qu'un *ewe*, un Watchi ou encore un Kabyè. Les Guin-mina ont la manie de ne pas donner la considération aux autres cultures et se voient toujours bien civilisés et supérieurs aux autres. Un Watchi n'est pas le bienvenu chez les Guin-mina, parce que vu comme des gens qui manquent d'éducation. Et cela se communique dans l'éducation des enfants en développant un complexe de supériorité par rapport aux Watchi. Tout ceci relève de l'éducation domestique (*axomekpakpla*). C'est l'éducation qui est donnée à l'enfant par les parents. *Dzimakpla*, *kplamase* sont des expressions qui rappellent à l'ordre. La famille en premier lieu (*dzimakpla*) et l'enfant en second lieu (*kplamase*). L'éducation scolaire est un complément de l'éducation domestique. L'éducation domestique est la manière de conduire l'enfant à découvrir le bien et le mal, à lui montrer les conséquences qui en découlent et à lui apprendre la docilité, le respect, les vertus humaines, à développer l'esprit d'écoute. « *To dɔdɔa enyɔ wu vɔsa* » (L'écoute vaut mieux que le sacrifice).

### ***Qu'est-ce qu'on attend de l'éducation domestique ?***

L'éducation donne l'opportunité à l'enfant de connaître certaines règles de la vie et la nécessité de leur application. L'éducation est une vie. L'éducation est employée dans plusieurs domaines à savoir : le domaine spirituel (comment il faut prier, prier au réveil et au coucher), le domaine social (on n'insulte pas par exemple son oncle, sa tante etc.).

### ***Y-a-t-il un âge où on peut dire qu'un enfant atteint la maturité éducative ?***

Il n'y a pas d'âge en réalité pour parler d'éducation. Néanmoins, on peut déduire qu'à partir de 15 ans, on doit commencer par observer certains comportements chez l'enfant qui reflètent qu'il a reçu une bonne éducation.

### ***Qu'est-ce qu'on peut entendre par une bonne éducation ?***

L'éducation de l'enfant dépend de l'éducation de ses parents, de son milieu de vie et de la réceptivité de l'éducation. En l'absence des parents, la responsabilité est confiée aux aînés (garçon ou fille). Ce n'est pas l'âge qui atteste l'éducation d'un enfant, mais le comportement qu'il affiche. C'est donc le comportement le premier indicateur d'une bonne éducation. Le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre constituent la base de l'éducation. Tout cela permettra à l'enfant de vivre dans n'importe quel milieu et dans

n'importe quel contexte. Bref, un enfant est éduqué pour la société et non pour lui-même d'abord.

***En parlant de l'éducation scolaire ou instruction scolaire, quel lien trouvez-vous ?***

Comme j'ai dit tantôt, les deux se complètent. Nos grands-parents ont compris très vite que les deux sont nécessaires; mais que chacune a son rôle spécifique. Le rôle de l'éducation domestique, c'est ce que je viens de dire. Maintenant, pour ce qui est de l'école, elle prépare l'avenir pour les enfants. Le monde dans lequel nous sommes maintenant, on ne peut pas prétendre se passer de l'école. Ce n'est pas possible du tout. Nous-mêmes, nous étions allés à l'école, et nous en tirons les fruits aujourd'hui. Sans l'école, j'ai pu beau avoir une bonne éducation à la maison avec mes parents, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre. Cependant, je gagne ma vie aujourd'hui, grâce à l'école que j'ai pu fréquenter. Le savoir de la maison t'apprend comment tu dois te comporter en société, ce que tu dois faire, comment vivre avec les autres. On n'insulte pas un aîné, on ne manque pas de respect pour les gens, il faut mesurer sa parole, surtout quand on doit parler en public et surtout lorsqu'il y a un ancien. Il faut savoir bien se tenir, avoir de bons gestes. Bref, avoir de bonnes attitudes tout temps. C'est plus pratique. Le savoir scolaire doit te permettre d'avoir l'esprit plus ouvert sur le monde, d'être plus à l'aise dans la réflexion, de combler ce que le savoir domestique ne peut pas donner. Dès fois, on rencontre souvent cette remarque : « Pourquoi tu parles comme cela, comme celui qui n'est pas allé à l'école? » Par cette expression, on veut dire que celui qui est allé à l'école doit montrer un visage différent. Il est un homme équilibré et réfléchi. Cela ne veut pas dire que nos grands-parents qui ne sont pas allés à l'école n'étaient pas équilibrés ni réfléchis. Non, c'est que chaque époque avec sa réalité. Ils ont vécu leur époque avec les outils qu'ils avaient et cela leur allait bien. Ils ont réalisé beaucoup de choses. Même avec leur simple intuition, ils s'en sont bien sortis. Ils ont réussi à donner sens à ce qu'ils ne pouvaient pas expliquer scientifiquement, mais cela leur suffisait pour mener une vie cohérente avec les valeurs qu'ils portaient. Maintenant, si aujourd'hui, il y a la possibilité d'expliquer ces choses par d'autres outils, c'est tant mieux. Nous n'allons pas les blâmer; mais nous n'allons pas être contre non plus. Il faut toujours trouver le juste équilibre entre le savoir qu'apporte l'école et le savoir qui vient du terroir. Chez nous on dit que les hommes murs ne s'asseyent pas sans que rien ne sorte. Cela veut dire que si on met les deux ensembles, il y aura toujours quelque chose de bon qui en sortira. C'est comme cela qu'il faut voir les choses et donner à chacun sa place en toute vérité.

### ***Comment ce travail de mixité peut se faire ?***

Je pense qu'il revient à nos dirigeants de donner un cadre de réflexion à cela. Il ne faudrait pas que nous copions sans cesse les autres. Qu'est-ce que nous avons de bons chez nous, dans notre culture, dans nos savoirs que l'école peut exploiter et vis-versa. Concrètement je ne suis pas en mesure de le dire. Mais, cela doit être tout un programme avec la volonté d'y aller, sinon des slogans, on ne fait rien avec. Il y avait avant un programme baptisé « Consommez produit togolais ». Et, il y avait des publicités à la télé et à la radio tout temps. Mais, où en sommes-nous ? Aujourd'hui, tu veux manger du poulet, tu vas acheter dans une boutique des poulets congelés dont on ne connaît pas l'origine. On ne sait pas d'où tout cela vient. Nous appelons ce type de poulet : « *koklo kuku* » (poule morte). Il y a encore quelques années, tu veux manger de la viande de poulet, tu vas chercher toi-même dans l'enclos une poule ou un coq. Tu tues toi-même. C'est comme cela. Et chaque enfant pouvait avoir son petit enclos d'élevage. Si tu n'en as pas chez toi, tu peux facilement trouver sur le marché du village au jour du marché. Mais, aujourd'hui, *koklo kuku* est là bon marché. C'est dans d'autres domaines aussi comme cela. La vie, ce n'est pas bon marché. C'est d'être en bonne santé et de bien vivre, se donner les moyens de bien vivre. Et l'école peut nous donner les moyens de mieux vivre à partir de ce que nous avons déjà. Elle peut permettre de l'améliorer. Cela doit être aussi son rôle. Si tu vas à pied avant, et que tu t'achètes un vélo, c'est pour aller plus vite; mais ce n'est pas pour autant que tes pieds ne te serviront plus. C'est comme cela. Voilà ce que je pense du lien entre le savoir de l'école et le savoir de chez nous.

### ***Et la langue guin ?***

Au Ghana, les enfants apprennent au début leur langue. Mais chez nous ça ne se fait pas. Le gouvernement avait choisi deux langues ewe et kabyè. Aujourd'hui, même nous les guin, nous n'arrivons pas à lire notre langue. C'est aussi le rôle de l'école de faire de sorte que les enfants puissent apprendre à lire dans leur langue. Au moins, le milieu dans lequel tu grandis, il faut maîtriser la langue du milieu. La langue doit être prise en charge. Mais comment ? J'avoue que cela me dépasse.

### **Transcription 23 : Entretien avec I. 29**

Contexte : Entretien réalisé le 05 mai 2021 au domicile de l'enquêté autour de l'art d'éduquer un enfant en milieu Guin-mina

Durée : 1 h 12 mn.

### ***Comment éduque-t-on en milieu guin-mina ?***

C'est le regard qui éduque l'enfant guin-mina. Même si les Guin reçoivent un enfant d'un autre milieu, ils l'éduquent selon leur coutume et leur moralité. À l'âge de 6 ans, les parents ou tuteurs sont plus attentifs aux enfants et c'est aussi l'âge où l'enfant doit être en milieu scolaire. Ainsi il apprend à vivre avec les gens. Lorsque quelqu'un rend visite aux parents, il est le premier à souhaiter la bienvenue et donner de l'eau. Le père communique comme je l'ai dit tantôt par des signes visuels. Le visiteur peut poser la question au père : « *Asévi wa lé na énu a ?* » (Littéralement, est-ce que ton chat garde sa langue ?). Le visiteur cherche à savoir si l'enfant est bavard ou discret. Et le père répond « *elé na énu* » (il garde sa bouche). [*Autrement l'enfant est discret*]. Tout se passe avec des signes visuels, si l'enfant doit assister à la conversation ou non. Le père utilise tous ces codes à cause de l'hôte qui est présent.

### ***Que visent les parents en agissant ainsi ?***

L'objectif visé quand les parents fonctionnent comme cela avec les enfants, est de lui permettre de bien se comporter dans la société. S'il advenait qu'un enfant pose un acte répréhensible hors de la maison ou insulte un adulte, par exemple, celui-ci peut le reprendre et l'amener chez ses parents. Parce que, c'est une seule personne qui se charge d'une grossesse mais à l'accouchement l'enfant devient pour tout le monde. Les parents de l'enfant ont l'obligation morale de donner à l'enfant une correction punitive devant l'adulte. C'est une manière de sauver l'enfant des malédictions que l'adulte pourrait proférer contre lui. Mieux vaut avoir un ennemi sage qu'un ami ignorant est un principe qui guide nos actions. Les sages préfèrent que l'ennemi reste en vie pour continuer la rancune. Il faut éduquer l'enfant pour que son comportement reflète celui d'une personne sage.

### ***Quels sont les comportements attendus de l'enfant ?***

Nos parents étaient religieux avant l'arrivée des Blancs. Ils connaissaient les lois naturelles. Comme par exemple, ne pas rendre la monnaie à celui qui tue, la jeune fille doit faire sa toilette tous les matins avant d'effectuer les travaux domestiques, ne pas insulter ou embêter un adulte. L'enfant n'a pas les yeux rivés dans les yeux de son papa quand il lui parle. Il doit baisser la tête en signe de respect pour l'ancien. Ce qu'on attend d'un enfant éduqué en milieu *Guin-mina*, est qu'il doit grandir en bien et en vertus. Alors il sera amené à communiquer ce qu'il a appris à son tour. Et c'est ainsi que la chaîne continue.

À la question de savoir si les Guin-Mina peuvent être éduqués aussi en milieu watchi ? la réponse est Non. Car, c'est souvent l'inverse. Pour les Guin-Mina, leur enfant ne peut



rien apprendre dans ce milieu. Mais cela peut arriver « *Gbedéka bé kolḗa muwuna éfio vio* » pour dire qu'une fois n'est pas coutume. De même, l'étranger qui vient loger dans une maison des Guin-Mina doit respecter scrupuleusement et se conformer aux règles de la maison. S'il advenait qu'un parent se retrouve en faute, l'enfant peut le reprendre avec délicatesse. Il doit se mettre à genoux devant le parent, lui dire ce que ce dernier a fait de mauvais. Et lui exprimer en toute franchise sa désolation par rapport aux faits qui s'est produits avec tout le respect qui lui est dû. À tout seigneur, tout honneur comme on dit chez les Blancs.

### ***Quel est le rapport entre l'éducation domestique et l'école ?***

Sur le rapport entre de l'éducation de la maison et l'école, il faut dire l'éducation domestique peut apporter beaucoup de bien à l'éducation scolaire. Pourquoi? Parce que les bases sont déjà posées par les parents à la maison : la docilité, la rigueur, l'attention, être éveillé, rester sage, écouter, le travail à la maison, le respect du supérieur, pas de paresse etc. Comme, on dit chez nous, tous les ingrédients sont là. Il reste à préparer la sauce. Le savoir scolaire vient donc se greffer sur le domestique. Il faut identifier ce qui relève de la maison et ce qui relève de l'école. Mais la complémentarité des deux est importante. Et puis, quand certains parents se plaignent de leurs enfants, ils disent: cet enfant ne veut pas travailler à l'école, qu'est-ce qu'il va devenir demain ?

### **Transcription 24 : Entretien avec I. 10**

Contexte : Entretien réalisé le 17 septembre au domicile de l'enquêté.

Durée : 1 h 22 mn.

#### ***Pourquoi éduque-t-on l'enfant ?***

C'est simple. On éduque l'enfant pour qu'il devienne réellement homme (*azu me*). Nous disons, qu'il ne suffit pas qu'il soit né ; mais il faut qu'il puisse grandir et d'être véritablement homme.

#### ***Comment reconnaît-on celui qui devient ame (homme) ?***

Nous, nous disons que l'enfant qui n'est pas éduqué, celui que nous appelons encore *dzimakpla* (né sans être éduqué), est *gbemelã* (animal de brousse). Nous ne disons pas qu'il n'est pas quelque chose. Il est quelque chose. Mais ce qu'il est, n'est pas ce qu'il doit être. *Gbemelã*, c'est un mot que vous entendrez souvent quand on veut insulter ou pour dire une parole blessante à l'endroit de quelqu'un. Parfois même, on le dit sans vraiment le penser. Par exemple, un parent peut le dire à son enfant. Mais, il ne le pense pas forcément. C'est juste pour le réprimander pour un comportement inapproprié. Mais au fond, cela dit tout de

la question posée. Cela veut dire que, quand on n'est pas éduqué, on n'a pas de vie sociale (*amedomenə*). Les comportements sociaux sont à déplorer. Car, c'est la vie sociale (*amedomenə*) qui fait homme. C'est donc simple, la naissance est importante ; nous lui accordons beaucoup d'attention ; mais elle seule ne suffit pas. Il faut de l'éducation qui commence déjà dans le ventre de la mère. Voilà pourquoi, nous avons un proverbe qui dit : « *avũ ke la gboa đevi me be so na* ». (Le chien qui peut aboyer, se reconnaît quand il est encore petit (chiot).

### ***Qu'est-ce que ce proverbe veut dire ?***

C'est simple. Le chien n'est pas qu'un animal de compagnie comme dans certaines sociétés occidentales. Il est d'abord le gardien de la maison. Il est généralement au portail ou au milieu de la cour de la maison pour dissuader le voleur et les malfaiteurs. Pour jouer son rôle, et être vraiment utile, il faut qu'il soit capable d'aboyer. S'il en est incapable, il ne sert plus à grande chose. Et c'est regrettable. Pour cela, c'est en étant encore tout petit que s'aperçoit sa valeur réelle. S'il va aboyer ou non. Donc, c'est dès le ventre de la mère que se prépare comment, l'enfant pourra devenir humain.

### ***Et quelles sont les valeurs qui sont transmis à l'enfant ?***

Tout ce qui doit lui permettre de pouvoir vivre avec les autres (*anə amedome*). C'est le plus important. Est-ce qu'il va vivre seul ? Non ! Comment faire pour qu'il soit à l'aise avec les autres et que les autres aussi soit avec lui [*le vivre-ensemble*]. C'est de cela qu'il est question : Est-ce qu'un *gbemelã* (animal de brousse) peut être parmi les hommes ? Non ! Donc, c'est le comportement : être poli, respecter les gens, saluer normalement, ne pas aller chercher des bagarres dehors, etc. On dit chez nous qu'il faut agir pour que ce que tu fais correspond à ce qu'on attend d'un humain. Si c'est comme cela, c'est que tu respectes les valeurs qui nous unissent. Il faut qu'il ait aussi un esprit vif. C'est important.

### ***Pourquoi ?***

On demande à l'enfant, de toutes les façons qu'il soit capable d'observer et ensuite d'imiter en s'appliquant à reproduire par lui-même, ce qu'il voit. On ne parle pas beaucoup. Pour cela, il doit avoir un esprit vif pour rester attentif. S'il est chaque temps distrait, il ne va rien foutre. Et nous, nous ne voulons pas cela comme éducation. La vie à laquelle il se prépare, ne lui fera pas cadeau en étant distrait.

### ***Et quelle est la place du corps dans cette éducation ?***

Moi, en tant que chef de famille, lorsque je me réveille à l'aurore, je demande à Dieu et aux ancêtres, la santé pour toute ma maison et pour toute la famille. C'est ce que font tous les parents je suppose. Ensuite, je m'assure que tout le monde s'est bien réveillé. La santé

avant tout. Tout passe par là. Si tu n'as pas la santé, si ton corps n'est pas bien, on ne peut rien faire.

*[Lors de l'entretien, il s'est produit une scène intéressante. Son petit-fils rentre de l'école, nous étions dans son salon en train de parler. L'enfant d'une dizaine d'année, vient nous saluer poliment. Une fois, qu'il s'est retiré, le grand-père me demande :]*

« — Vous pensez qu'il vous a bien salué ?

— « Oui », ai-je naturellement répondu. Alors, il reprend : — Non ! Ce n'est pas le cas. Comment vous a-t-il appelé ? — Monsieur. — Voilà le manquement. Normalement, il doit vous nommer de la même manière que moi, du moment où, il vous trouve avec moi. Même sans savoir qui vous êtes, vous êtes mon invité, alors vous êtes semblable à moi. C'est la bonne éducation ».

*[Il rappelle alors l'enfant pour lui faire la leçon en lui demandant d'abord de resaluer. Ce que l'enfant n'a pas réussi. C'est alors qu'il le lui explique lui recommandant d'être attentif à cela la prochaine fois.]*

### ***L'éducation domestique est-elle complète ?***

Presque ! Mais il faut y ajouter l'école. Sans l'école aujourd'hui, ce n'est pas complet. Le monde évolue et les enfants doivent pourvoir apprendre aussi d'autres choses que nos parents n'ont pas pu apprendre. Vous pensez que s'ils sont là aujourd'hui, ils n'iront pas à l'école. Bien sûr ! Et vous savez que c'est ici que l'école a commencé. Alors, nous connaissons sur notre littoral, la valeur de l'école. Moi j'ai dit un jour à un collègue de travail que l'école est notre patrimoine. Car, c'est d'ici qu'elle est partie. Vous savez pourquoi je lui ai dit cela ? Parce qu'il se plaignait que certains de nos enfants n'aiment pas l'école. Nous n'avons jamais refusé l'école, et ce ne sont pas nos enfants qui le feront parce que nos ancêtres ne l'ont pas fait. Ils nous ont toujours dit : « *sukulu enyi ame* » (l'école fait l'homme). Chez nous, il est toujours mal vu que les enfants ne soient pas mis à l'école, ce avant même que l'école ne devienne obligatoire.

L'école peut faire beaucoup de choses. Elle peut gâter aussi beaucoup de choses. C'est l'histoire de la langue que nous avons dans la bouche. Elle peut faire et défaire. Elle peut arranger les choses et elle peut aussi les gâter. Alors, il faut voir ce qui est bon pour nous. Normalement toute éducation qu'elle soit de l'école ou de la maison doit viser le bon.

### **Transcription 25 : Entretien avec I. 13**

Contexte : Entretien réalisé le 24 avril 2021 au domicile de l'enquêté.

Durée : 1 h 28 mn.

### ***Que signifie axomekpakpla ?***

L'éducation vient de la maison. Pour bien mener une bonne vie dans la société, il faut l'apprendre depuis la maison. C'est pourquoi on dit : « *Eta babla, axoe be sona* ». Celui qui a eu l'occasion d'aller à l'école, s'il lui manque l'éducation domestique, il est un grand ignorant dans la société. Ce qui amène les parents à mettre un accent particulier sur l'éducation en famille et à faire l'historique de la famille aux enfants. C'est donc la famille qui éduque. Voilà pourquoi, nous disons *axome be kpakpla* (l'éducation qui vient de la maison). Cela veut dire qu'il y a d'autres types d'éducation, mais le commencement de tout, c'est l'éducation à la maison.

### ***C'est donc prioritaire pour vous cette éducation ?***

C'est très important pour nous en milieu guin-mina. Voilà pourquoi, même avant d'aller épouser une femme dans une autre maison, les parents du jeune homme font d'abord des enquêtes subtiles et discrètes dans le but de vérifier certaines qualités chez la jeune fille que leur enfant désire épouser. C'est seulement après ces enquêtes qu'ils donnent leur avis. Et quand elle est épousée, on lui donne les informations liées à l'éducation des enfants dans la famille. On épouse une femme en tenant compte de ses comportements, de la maison où elle vient. Est-ce qu'elle peut donner une bonne éducation aux enfants ? Est-ce qu'elle même est bien éduquée ? Comment vivent ses parents et les autres membres de sa maison ? Surtout pour être sûr qu'elle sera elle-même réceptive et donnera une bonne éducation aux enfants. Car l'enfant reçoit beaucoup plus d'éducation de sa mère que de son père. C'est elle qui s'en occupe en premier lieu. Chez les Péda, le père ne doit pas toucher le nouveau-né pendant un moment. Le contact est interdit pendant ce temps. En revanche, il n'y a pas de restriction pour la mère.

### ***Pourquoi le père ne touche pas à l'enfant à sa naissance ?***

L'enfant est pur en venant au monde. L'homme circoncis ne doit pas le toucher parce qu'il est déjà souillé. Donc, on ne le touche pas au risque de le souiller. Il faut que l'enfant reste dans un état de pureté avant qu'il soit présenté au moment de *videto* (le rite de la sortie d'enfant). Vous savez, nous, nous disons que tout ce qui concerne la naissance dans le monde ne vient pas de nous. Cela vient de l'ordre cosmique. Les ancêtres ont bien observé tout cela et y ont veillé pour que l'ordre soit toujours respecté. Aujourd'hui, certains pensent que l'homme peut aller avec un autre homme ou une femme avec une autre. Ce n'est pas dans l'ordre créé par *Mawu*. Je reviens un peu en arrière. C'est pourquoi, on ne fait pas n'importe quoi. Se marier ne se fait pas comme on veut. Toute la famille doit être garante, sinon le désordre entraîne des conséquences sur tout le monde.

### ***Quel est le but de l'éducation domestique ?***

Le but visé dans cette éducation domestique est que l'enfant doit être exemplaire. On dit souvent : « *évi ye dōna enō eye ozūna* » (littéralement, c'est l'enfant qui donne l'occasion aux gens d'insulter sa mère). Cela explique le fait que l'enfant est le reflet de ses parents. Si son comportement est inapproprié dans la société, soit on indexe ses parents et avec les parents, toute la famille « *dzimakpla* » ou on l'accuse lui-même « *kplamase* ». Ce terme - ci, bien que similaire au premier qui s'adresse à l'enfant. On est même poussé à demander l'identité des parents de l'enfant. On s'étonne que ce soit l'enfant de tel qui se comporte ainsi. Et tout dépend de l'acte posé par l'enfant. C'est pourquoi, l'éducation domestique est très importante.

### ***À qui s'adresse cette éducation ?***

Dans une famille, ce sont les enfants qui ont le droit d'être éduqués. Et l'éducation n'a pas besoin d'âge. Mais, ce dont les parents ont besoin pour l'enfant est l'écoute « *évi sé éto nu alo éto nu sésé* ». Alors la première disposition qu'on entend de l'enfant, qu'il écoute ses parents. C'est à eux de lui transmettre comment la famille fonctionne et non lui. On dit que « *eklo mu dōna kuku o* » (le genou ne porte pas de chapeau). Tout cela est mis en œuvre pour l'honneur de la famille, lorsque l'enfant est en dehors de la maison. Donc, c'est tout enfant. Et vous voyez, même à mon âge, je suis toujours l'enfant de mon père. Je lui dois encore de l'écoute.

### ***Comment savoir si un enfant est à l'écoute ?***

Les parents peuvent remarquer si leur enfant écoute vraiment à travers les comportements que l'enfant affiche. Ces comportements ne feront que confirmer ce qui se dit oralement de lui. Outre l'écoute, le travail a une place prépondérante dans l'éducation de l'enfant. Les travaux champêtres et domestiques contribuent à une bonne éducation de l'enfant. Il y a également le fait de donner l'historique de la famille aux enfants dans l'éducation qui leur permet d'être informé des réalités familiales. Par exemple, les Péda n'ont pas le droit de manger le serpent piton ni les tourterelles, parce que ces animaux leur auraient procurer le bonheur dans des périls que leurs ancêtres ont traversés. Ce sont leurs totems. Alors, il faut raconter aux enfants ce qui s'était passé et comment c'est arrivé que tout le groupe décide de ne pas manger ces animaux. Le piton est même reconnu comme une divinité pour tout le clan. Voilà pourquoi, dans tout le pays guin-mina, on appelle ce piton *tōgbe dangbe*. Il y a même un proverbe qui dit « *kpo yi dzi mu wu dangbe o* ». Cela veut dire que quelqu'un qui voit un serpent, se saisit naturellement d'un bâton pour le frapper; mais, quand il découvre que c'est *tōgbe dangbe*, il abandonne toute suite son

bâton. Ce proverbe est dit souvent pour faire appel au retour aux sources. Mais, tout le symbole est là. Pour le clan *toughban*, c'est le chien qui est le totem. Ils ne mangeront jamais la viande de cet animal. Ainsi de suite. Chaque clan a ses totems qui sont tous liés à l'histoire de leur migration ou de leur histoire tout court. Vous voyez ces deux animaux, par exemple, ce sont des viandes prisées, au contraire, chez les nordistes, l'ethnie kabyè et losso, en l'occurrence.

Il y a une chose également très importante. C'est que pour aider l'enfant à ne pas grandir dans la paresse, il commence par accompagner ses parents au champ.

***Y-a-t-il un âge pour cela ?***

Pour accompagner les parents ?

***Oui. Pour les suivre dans leurs activités.***

Il n'y a pas vraiment d'âge pour cela. C'est quand on le sent prêt. Et les travaux champêtres font aussi partie de l'éducation. Précisons que l'enfant n'y va pas nécessairement pour travailler, mais pour voir faire, pour être initié tant soit peu. S'il ne réussit pas à être laborieux, on ne lui fait pas la remarque devant les autres, mais on l'appelle à part pour lui apprendre et l'encourager à mieux faire. On n'a pas besoin de crier sur lui ou de lui faire subir de graves châtements pour l'éduquer. Il risque de manquer à l'essentiel de l'éducation. D'où la nécessité que les parents emploient la voie du dialogue régulier avec lui. Non pas l'autoritarisme, mais une rigueur teintée de douceur. S'il est éduqué dans un climat de rage perpétuel, il finit par développer la peur, la méfiance, la non-confiance en soi. Par conséquent, son éducation devient hypothéquée. Voilà pourquoi, on dit que : « *adã mu kpla na évi o* ». Ce n'est pas en faisant usage de la force morale ou physique qu'on donne une bonne éducation à l'enfant mais c'est avec la rigueur et la douceur que l'enfant est véritablement bien construit.

***À part les totems, y-a-t-il des interdits ou tabous absolus dans l'éducation ?***

Les enfants ne doivent pas voir les parents se quereller devant eux, parler mal des gens. Ils ne doivent jamais regarder leurs parents faire du sexe. Ils ne doivent même pas le deviner. C'est dans la discrétion absolue. Cela exerce une influence négative sur leur éducation. Toujours pour des interdits, on ne siffle pas la nuit. Selon les ancêtres, les esprits interviennent la nuit. Donc, il ne faut rien faire pour les embêter. Par exemple, ne pas siffler la nuit, ne pas balayer la nuit, ne pas jeter l'eau dans la nature. Quand il pleut, ne pas sortir torse nue dans la pluie. Ce sont de petites règles qui sont observées et ont leur sens.

### ***À part les parents, qui peut être éducateur ?***

D'abord, l'enfant est appelé à être éduqué dans les deux familles qui se sont unies par le lien du mariage. Une fois, encore, voilà pourquoi, il faut bien regarder dans l'autre famille en question. C'est pourquoi on dit : « *evi le toxue le noxue* ». L'enfant est sous la responsabilité des deux familles liées par le mariage de leur fils et fille. Ensuite, à part les parents qui prennent soin de l'éducation de l'enfant, il y a aussi les tantes, les oncles, les grands-pères et les grand-mères qui sont plus attentifs à l'éducation de l'enfant. Dans ce sens, la famille ne se résume pas seulement au père et à la mère. Elle s'étend à toutes les couches familiales, les habitants du quartier, y compris les amis etc. Un ami ne fermera pas les yeux sur le comportement délicat de ton enfant. Dès fois, ce sont les amis qui mettent la puce à l'oreille. « Ah, ce jour, j'ai vu ton enfant dans une situation incorrecte. Ce n'est pas la première fois. Je l'avais déjà remarqué tel autre jour. Cela mérite une discussion. ». Et c'est comme cela que tout le monde participe à l'éducation de l'enfant. Bref, nous constituons tous, parents, famille élargie, amis, des personnes de référence et de ressource pour l'éducation de nos enfants.

### ***Une personne d'une ethnie différente est-elle concernée ?***

Prioritairement, l'éducation est donnée dans chaque ethnie. Parce qu'il peut y avoir de la dissemblance de certains éléments par rapport aux ethnies. Tout le monde peut faire des reproches à l'enfant, mais il a la base qui vient de l'ethnie. Vous voyez, chez certains voisins, il y a des gestes et des paroles qui sont tolérés. Chez nous, ce n'est pas toléré. Un enfant ne peut pas dire à son père ou à son grand-père : « comment vas-tu ? ». C'est un langage impoli chez nous. Mais ailleurs, c'est ce qui se fait couramment. Chez nous, l'enfant dira simplement : « papa avez-vous bien dormi ? ». Il y a toutes les formules de politesse qui, pour certains, n'ont pas d'importance ; mais pour nous, elles sont plus qu'importantes. Les gens nous accusent souvent que nous sommes orgueilleux, que nous nous considérons meilleurs aux autres. Si c'est sur la pratique des bonnes manières, je suis d'accord, nous sommes les meilleurs [*rires*]. Je vous raconte une anecdote. Je suis rentré un jour chez mon père avec un collègue de travail qui, en saluant mon père lui dit « comment allez-vous ? ». Le vieux ne lui avait pas répondu. Moi, je souriais seulement. Il ne comprenait pas. Alors, je lui ai dit bienvenu chez les Guin. Après, nous en avons bien rigolé ensemble avec mon père qui lui demanda : « On ne t'a pas appris à saluer ? ». Bref, mon père n'avait rien contre lui. Il était même devenu plus proche de lui que moi-même. C'est aussi une manière d'éduquer en milieu guin-min par le silence gênant. Dès fois, les Guin ont cette manie de faire voir ça aux gens qu'ils sont mieux éduqués.

### ***Quel est la place de l'environnement dans cette éducation ?***

À la maison, les parents cherchent à inculquer à l'enfant certaines dispositions naturelles qui viennent de l'entendement commun. Par exemple, on ne coupe pas certaines herbes au champ quand on sarcle. On les arrache même avec la main : « *Ali gli gbe* » par exemple. Cette herbe ne s'enlève qu'à la main. On ne mange pas les fruits de certains arbres. Bref, on fait beaucoup attention à tout ce qui nous entoure.

### ***Quel rapport y-a-t-il entre le parent qui éduque et l'enfant qu'on éduque ?***

Il est vrai qu'on dit que c'est dans le regard que tout se passe. C'est pourquoi, on ne dit pas tout. Mais la parole a sa place et son rôle. Elle n'est pas secondaire. Les ancêtres ont compris cela. Voilà pourquoi, ils disent qu'il faut bien peser la parole qui sort de la bouche. La langue est à la fois amère et mielleuse. Puisque la parole contient une force et une puissance. La bouche qui prononce des paroles de mort ne peut plus prononcer celles de vie : « *énu ké po éku bé édèa, mu gba po na agbé dè o* ». C'est pourquoi, les ancêtres interdisent aux enfants de dire n'importe quoi. Quand tu sais contrôler ta parole, tu peux te contrôler. C'est l'écoute qui permet à l'enfant d'être apprécié quand il prend la parole. Quand il a raté l'écoute, il est désagréable lorsqu'il doit prononcer des paroles à l'endroit d'un groupe. Alors, on dit qu'il a une langue amère et donc mal éduqué. Il y a aussi certaines paroles pour lesquelles on emploie un style particulier afin de permettre un accueil lénifiant aux auditeurs. Par exemple, au lieu de dire « *améa ku* » (la personne est décédée ou morte), il faut plutôt dire « *améa miò nu* » (la personne a fermé la bouche). Au lieu de dire de manière crue « *mayi gazé* » (je vais déféquer), il faut plutôt dire « *matò afò ati mava* (je m'en vais toucher l'arbre du pied, je reviens), *mayi afò dzi mava* (je m'en vais sur le pied, je reviens), *mayi nugodo mava* (je m'en vais derrière la concession, je reviens).

### ***À qui incombe l'éducation de la fille et du garçon ?***

C'est une bonne question. Il faut ajouter que bien que l'éducation incombe aux deux parents, le père est plus attaché aux garçons dans ses travaux et la mère aux filles dans ses ménages. Les travaux sont partagés et liés aux parents selon les sexes. Mais, il y a toujours la complémentarité qui est de mise : « *egbe eve mu kpla na vi o* » (On n'éduque pas un enfant à deux voix). Ce qui est meilleur, c'est que la mère appuie la parole du père. Elle doit soutenir les idées et les décisions de son mari devant les enfants. C'est l'homme qui est à la tête dans la maison. On dit qu'il n'y a pas deux hommes dans une seule maison : « *nyusu eve mu nò na axue dèka me o* ». Mais, il arrive qu'on accorde une place à l'aîné dans la famille. Il est comme un substitut des parents « *ame fofò ame tò be nyi* » (l'aîné est un père).



### ***Quelle est la place de la vie religieuse dans l'éducation ?***

On entoure certains faits de mystères pour amener les enfants à avoir la foi, craindre certaines choses. Par exemple, on fait croire aux enfants qu'il faut se laver les mains du retour d'un cimetière, sinon le mort les prendra avec lui. Sans donner des explications, les ancêtres érigent certaines règles à respecter scrupuleusement pour donner du poids à leurs paroles et à la vie sociale.

### ***Quel lien trouvez-vous entre l'éducation domestique et l'école ?***

Ce lien a été toujours clair pour nous. Les deux se complètent. Les deux ne s'opposent pas. Nous avons besoin des deux. Et cela se voit dans le quotidien. Aujourd'hui, personne ne peut prétendre se passer de l'école, sauf si on veut créer un autre monde. Le minimum est important. Nous encourageons nos jeunes pour y aller. Certaines générations peuvent être sacrifiées. Mais, ainsi va la vie. Toute nouveauté fait des victimes. Aujourd'hui, je ne connais rien en informatique. Mais, mes petits-enfants sont dedans à longueur de journée. Dès fois, il faut que je leur fasse appel pour me montrer certaines fonctionnalités toutes simples sur mon téléphone portable. Hier, c'est moi qui rédigeais des courriers de mon père. Ainsi de suite, ce sera comme cela. Tout le travail est de permettre à l'école de nous aider à nous développer.

### ***En quoi faisant ?***

Il y a un effort à faire pour que le savoir scolaire se tourne vers le local aussi. Il faut en ce sens promouvoir les connaissances locales et ceux qui les disposent. Si on arrive à nous enseigner en bonne et due forme, l'histoire de la France et de ses bons vins, il n'est pas impossible que nous puissions connaître l'histoire de notre pays et de nos ressources agricoles ou minières, surtout que c'est plus proche de nous. L'effort est dans notre camp. Nous apprenions aussi les fleuves français, et ceux du monde, le Nil et tout ça. Mais où sont les nôtres. Qu'est-ce qu'on peut faire avec ? Mais, comment vivre en société ? C'est le travail primordial de l'éducation domestique. Je ne trouve pas un autre moyen.

## **ANNEXES**

## Annexe 1: Glossaire des termes guin-mina

|             |                                    |
|-------------|------------------------------------|
| adomenya    | secret (parole du ventre)          |
| afũ         | géomancie                          |
| afɔ         | pied                               |
| afɔdogbe    | adultère                           |
| afɔfofo     | rite de purification de l'adultère |
| afu         | mer                                |
| agbe        | vie                                |
| agble       | champ                              |
| agbo        | bélier                             |
| agoo        | excusez                            |
| aha         | boisson                            |
| aho         | veuf/veuve                         |
| axue        | maison, village                    |
| axome       | maison                             |
| akedada     | remerciement                       |
| akùme       | pâte du maïs                       |
| alɔ         | main                               |
| alɔkpli     | inseste                            |
| ame         | personne                           |
| ameflefle   | esclave                            |
| amekùku     | mort, cadavre                      |
| amenɔ       | placenta                           |
| atabiɔbio   | rite des fiançailles               |
| ameyinùgbe  | une personne morte                 |
| ami         | huile                              |
| amidzĩ      | huile rouge                        |
| anyigbã     | terre, sol                         |
| asusi       | coépouse                           |
| atagã       | oncle paternel aîné                |
| atagã-atavi | cousins parallèles patrilatéraux   |
| awoba       | gage                               |
| aye         | ruse                               |

|           |                            |
|-----------|----------------------------|
| blewu     | doucement                  |
| bokɔnɔ̃   | géomacien, devin d'afã     |
| do gbe    | saluer                     |
| du        | communauté, ensemble, pays |
| dulɛgba   | vodu protecteur du village |
| dzi       | cœur                       |
| dzimenya  | secret (parole du cœur)    |
| dzoto     | ancêtre réincarnée         |
| dzro      | souhaiter, désirer         |
| ɖa        | cheveu                     |
| ɖagbe     | bonheur                    |
| ɖevi      | enfant                     |
| ɖu        | manger                     |
| efi       | vol                        |
| efio      | chef, roi                  |
| egbe      | aujourd'hui                |
| ekɔga     | chef de quartier           |
| ekome     | quartier                   |
| enɔ       | mère                       |
| enɔɖeka   | de la même mère            |
| enya      | parole                     |
| ese       | loi                        |
| esrɔ̃     | mari, épouse               |
| esrɔ̃ɖenu | dot                        |
| eto       | père                       |
| etoɖeka   | du même père               |
| evi       | enfant                     |
| fafa      | fraîcheur, paix,           |
| gã        | grand, aîné                |
| gafoto    | gongonnier                 |
| gali      | farine du manioc           |
| gbe       | voix, langue,              |
| gbemelã   | animal sauvage             |
| gbesa     | incantation                |

|                |                                   |
|----------------|-----------------------------------|
| gěvodu         | vodou des Guin                    |
| hlõ            | vengeance                         |
| hũdõ           | nid du vodou ou chambre de vodou  |
| hũnõ           | prêtre du vodou                   |
| hũsi ou vodusi | adepte du vodou                   |
| xixe, xixeme   | monde, nature, atmosphère         |
| xo case,       | chambre                           |
| xoyoyo         | nécromancie, invocation des morts |
| ka             | corde                             |
| kěté           | tissu traditionnel                |
| kětõ           | ennemi                            |
| kpakpla        | éducation                         |
| kõ cou,        | coutume, interdit, tabou          |
| kõnù           | rituel, cérémonie                 |
| kõta           | groupe de parenté, clan           |
| lã             | bête, animal, chaire, viande,     |
| lõxo           | belle-mère                        |
| mamã           | grand-mère, aïeule                |
| mawu           | Dieu                              |
| nagã           | tante maternelle aînée            |
| nagã-navi      | cousins parallèles matrilatéraux  |
| navi           | tante maternelle cadette          |
| nõvi           | frère ou sœur cadet               |
| nyinë          | oncle maternel                    |
| nyõnu          | femme                             |
| nyõnuvi        | fille                             |
| ñtilã          | corps                             |
| ñsu            | homme                             |
| ñsuvi          | garçon                            |
| nù             | chose                             |
| nunya          | savoir                            |
| nùtata         | conjuración                       |
| sa             | vendre, nouer des liens           |
| tasi           | tante paternelle                  |

|                |                             |
|----------------|-----------------------------|
| tasino         | matrone du groupe agnatique |
| tasivi-nyinèvi | cousins croisés             |
| tɔgbe          | grand-père, ancêtre         |
| tɔgbegã        | grand ancêtre               |
| tɔvi           | parent agnatique            |
| venavi         | jumeaux                     |
| vi             | petit                       |
| viɖeto         | sortie d'enfant             |
| vinɔ̃          | mère                        |
| vɔsa           | sacrifice                   |
| vodu           | vodou, divinité             |
| vodugbe        | langue du vodou             |
| vodusi         | femme (adepte) de vodou     |
| voduvi         | enfant dédié au vodou       |
| yèkè-yèkè      | repas rituel guin-mina      |
| yɔxɔ           | chambre des morts           |
| azikpe         | siège, tabouret             |
| zu             | devenir                     |

Annexe 2 : Quelques images d'archives scolaires

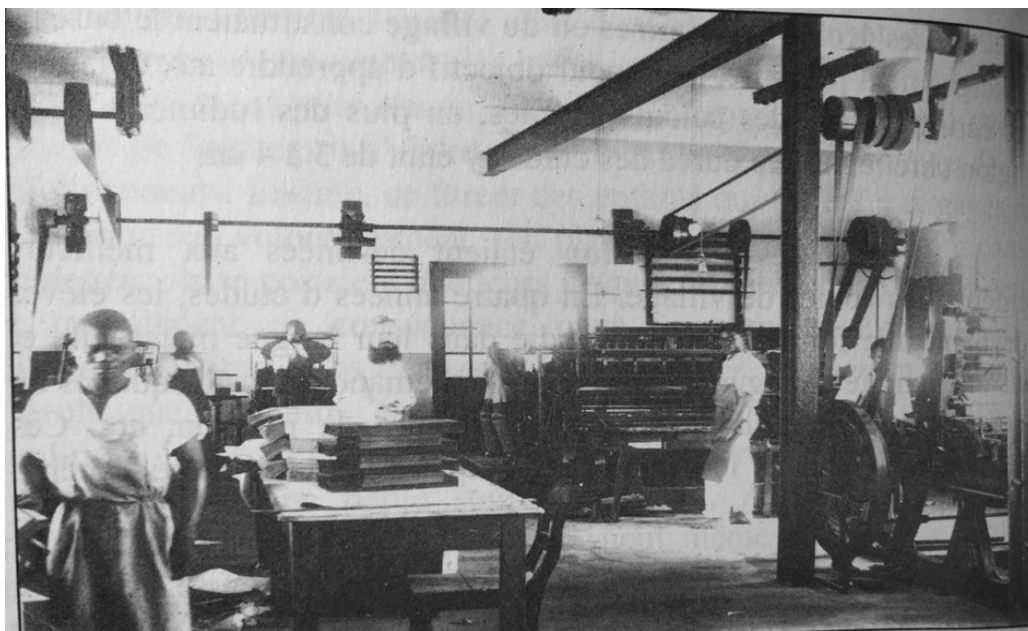


**Image 1** *École professionnelle de la mission catholique / Atelier de l'imprimerie (1928-1930).*



**Image 2** *L'école complémentaire de Lomé avec son internat (1930).*



**Image 3** *Le collège catholique Saint Joseph inauguré en 1950.*



**Image 4** *École des sœurs d'Aného (1928-1930).*



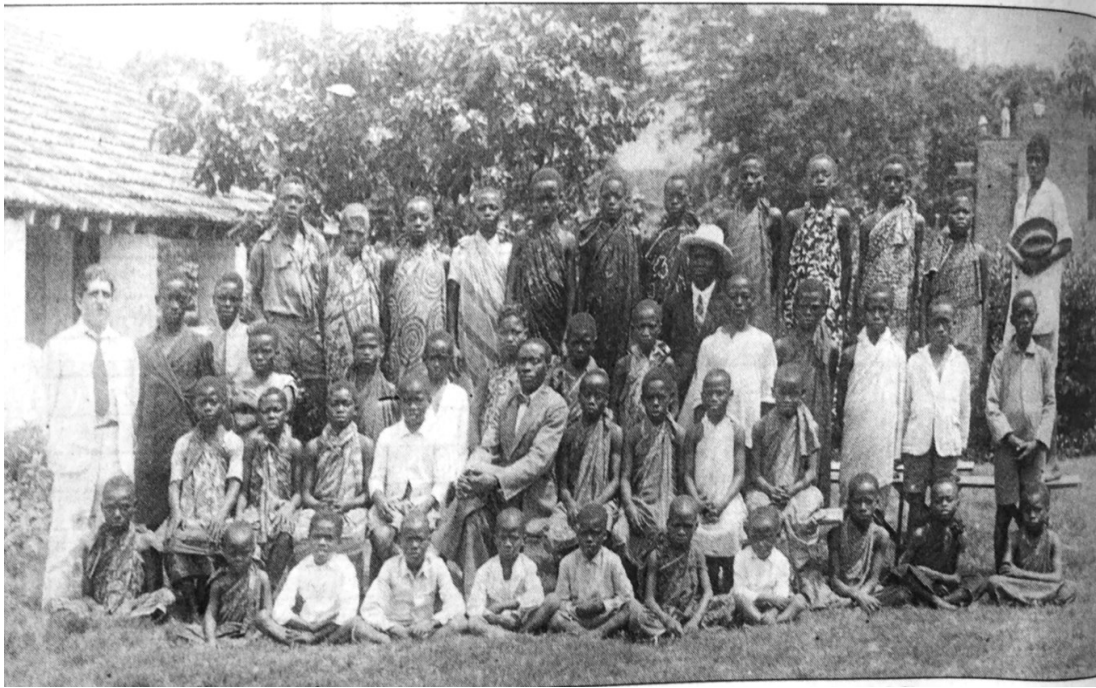


**Image 5** *Groupe scolaire de Kpalimé (1928-1930).*



**Image 6** *L'école de Lama-Kara (1928-1930).*

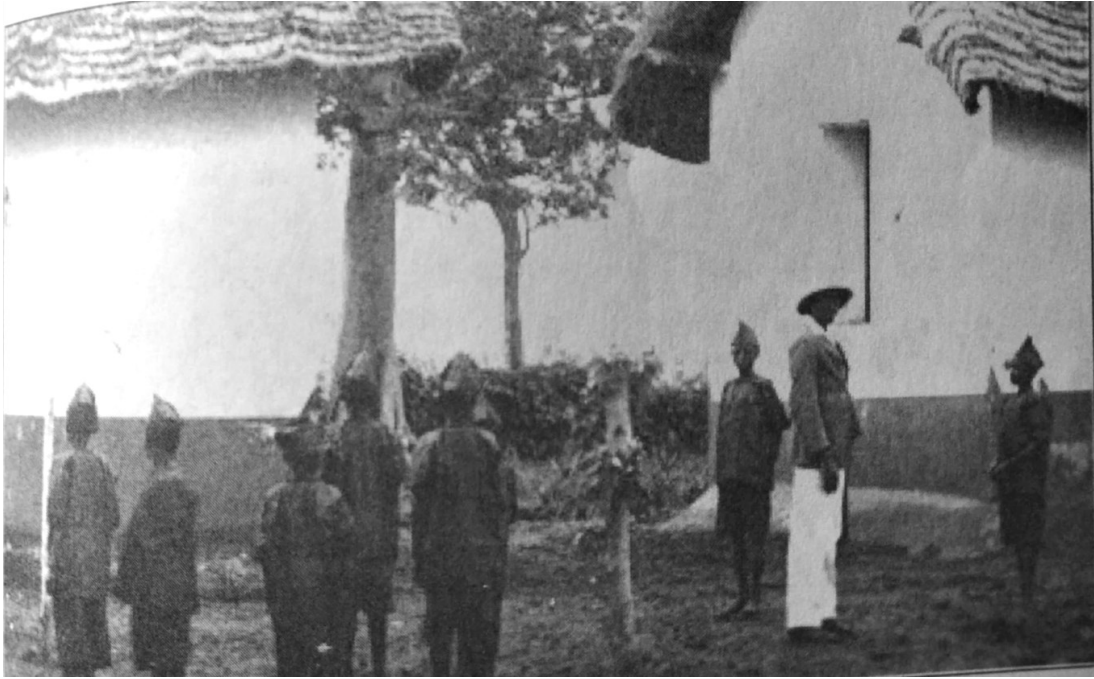


**Image 7** *L'école des fils des chefs de Mango (1928-1930).*

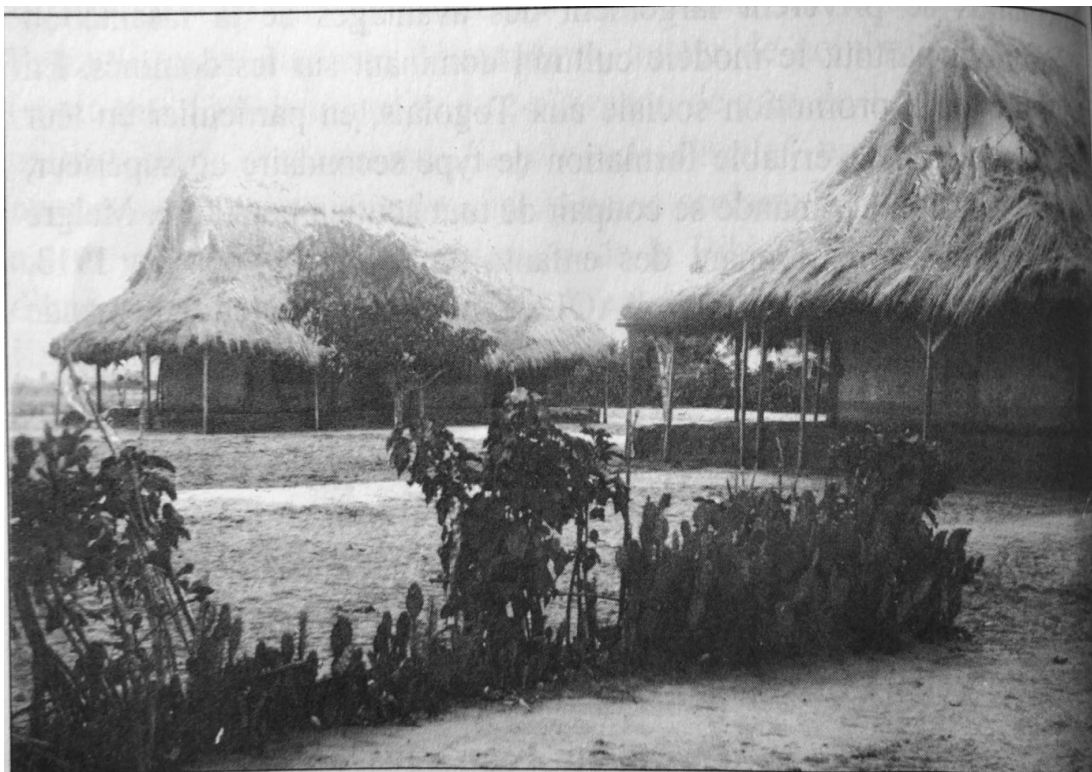


**Image 8** *L'école française d'Adjido en 1920.*



**Image 9** *Les travaux manuels à l'école régionale de Lomé (1928-1930).*



**Image 10** *Les élèves de l'école régionale de Lomé (actuelle école de la route d'Aného) (1928-1930).*

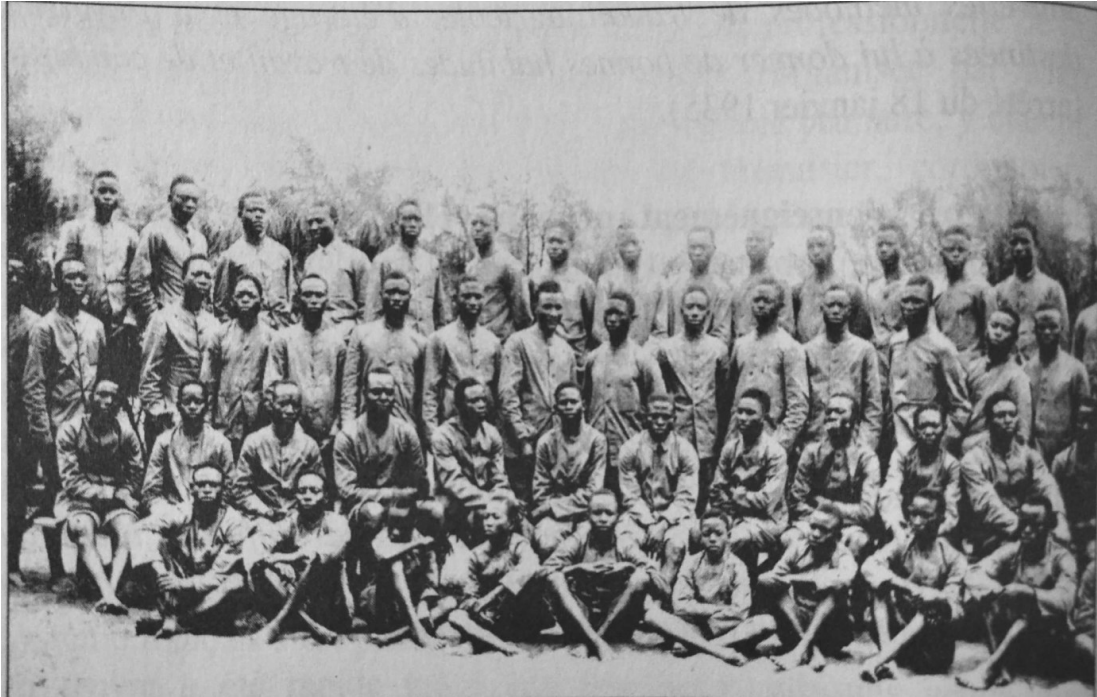


**Image 11** *Les élèves du cours complémentaire de Lomé (1928-1930).*

## Table des matières

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| TRANSCRIPTION — TRADUCTION ET DESCRIPTION .....              | 4   |
| Le Guide d'entretiens .....                                  | 5   |
| Sociographie des enquêtés .....                              | 8   |
| Les entretiens.....                                          | 11  |
| Transcription 1 : Entretien avec I. 9 .....                  | 11  |
| Transcription 2 : Entretien avec I. 8.....                   | 26  |
| Transcription 3 : Entretien avec I. 11 .....                 | 30  |
| Transcription 4 : Entretien avec I. 3 .....                  | 37  |
| Transcription 5 : Entretien avec I. 35.....                  | 46  |
| Transcription 6 : Entretien avec I. 17 / I. 18 / I. 19 ..... | 53  |
| Transcription 7 : Entretien avec I. 36 et I. 37.....         | 60  |
| Transcription 8 : Entretien avec I. 27 .....                 | 66  |
| Transcription 9 : Entretien avec I. 2 .....                  | 68  |
| Transcription 10 : Entretien avec I. 1 .....                 | 72  |
| Transcription 11 : Entretien avec I. 5 .....                 | 75  |
| Transcription 12 : Entretien avec I. 6.....                  | 78  |
| Transcription 13 : Témoignage de I. 20 .....                 | 81  |
| Transcription 14 : Entretien avec I. 15.....                 | 82  |
| Transcription 15 : Entretien avec I. 16.....                 | 83  |
| Transcription 16 : Observation chez I. 22 / 23 /24.....      | 85  |
| Transcription 17 : Entretien avec I. 32 .....                | 87  |
| Transcription 18 : Entretien avec I. 14.....                 | 88  |
| Transcription 19 : Entretien avec I. 26.....                 | 90  |
| Transcription 20 : Entretien avec I. 34.....                 | 92  |
| Transcription 21 : Entretien avec I. 12 / I. 25 .....        | 92  |
| Transcription 22 : Entretien avec I. 4.....                  | 95  |
| Transcription 23 : Entretien avec I. 29.....                 | 98  |
| Transcription 24 : Entretien avec I. 10.....                 | 100 |

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Transcription 25 : Entretien avec I. 13 .....         | 102 |
| ANNEXES .....                                         | 109 |
| Annexe 1: Glossaire des termes guin-mina.....         | 110 |
| Annexe 2 : Quelques images d'archives scolaires ..... | 114 |

## MIXITÉ DU SAVOIR. UNE ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN PAYS GUIN-MINA DU SUD-EST TOGO

### Résumé

Cette thèse interroge les conditions historiques et sociales de la mixité du savoir chez les Guin-Mina. Comment ceux-ci perçoivent-ils leur relation avec l'école d'origine occidentale et l'éducation domestique, de nature familiale et communautaire. L'énoncé du problème repose sur trois observations : 1. L'éducation domestique est différente de l'instruction scolaire par le contenu, la finalité et la méthode. Toutefois, les deux ne s'opposent pas. C'est sur leur distinction et non sur leur opposition que se tient le rapport qu'établissent les interlocuteurs guin-mina. 2. La finalité de l'éducation domestique est d'apprendre à être en s'appropriant l'espace physique, social et représentatif, à l'intérieur du système de parenté. 3. Le Guin-Mina a un rapport historique privilégié à l'école qui lui confère un savoir-pouvoir, en termes de possibilités économiques, sociales et politiques. Ainsi, entre l'exigence du *savoir-être* et la nécessité du *savoir-pouvoir*, se joue le jeu de la mixité ou la complémentarité des savoirs scolaires et domestiques.

**Mots clés :** *éducation, école, mixité, savoir, guin-mina, espace, parenté, corps, parole, imaginaire.*

### Abstract

This thesis examines the historical and social conditions of the mixed knowledge among the Guin-Mina. How do they perceive their relationship with the school instruction and domestic education of a family and community nature ?

The statement of this problem is based on three observations : 1. Domestic education differs from school instruction in content, purpose, and method. However, they are not opposed. It is based on their distinction, not on their opposition, that the report drawn up by the guin-mina interlocutors is based. 2. The purpose of domestic education is to learn to be by appropriating the physical, social and representative environment within the relationships of the kinship system. 3. The Guin-Mina has a privileged historical relationship with the school that gives him economic, social and political possibilities.

Thus, between the requirement of the domestic education and the need for school knowledge, there is a place of the mixity or the complementarity of knowledge.

**Key words:** *education, school, mixity, knowledge, guin-mina, space, kinship, body, speech, imaginary.*