

L' Ecole de Maintien de la Paix ALIOUNE BLONDIN BEYE en Afrique et la construction d'un modèle de leadership militaire culturel enjeu d'autonomie sécuritaire

School is peacekeeping Alioune Blondin Beye in Africa and the construction of a model of cultural military leadership stake of security autonomy

MBA MISSANG FREDERICK

CERDIP

Faculté de Droit et de Sciences Economiques
Université OMAR BONF – Libreville - GABON

Résumé : En quoi l'Ecole de Maintien de la Paix Alioune Blondin Beye (EMPABB) en Afrique participe-t-elle à la construction d'un nouveau modèle de *leadership* militaire gage d'une certaine autonomie sécuritaire du continent? L'article s'attèle à démontrer la place importante qu'occupent les écoles de maintien de la paix dans la construction d'un nouveau modèle de *leadership* militaire culturel en Afrique. Il se fonde sur une expérience participative et une enquête qualitative. A partir d'une approche proactive inspirée de Jérôme Guay, de la théorie du *leadership* (Owens James, 2009), en s'appuyant sur les concepts d'école, de paix, de *leadership* militaire et d'autonomie sécuritaire, l'étude démontre que cette école à l'instars des autres, participe à la formation des officiers acquis pour la paix. Mais, au regard du contexte sécuritaire, l'on se rend finalement compte que cette dernière participe à une stratégie d'autonomisation sécuritaire moyen d'émancipation du continent sur la scène internationale.

Mots-clés : Ecole; Paix; *Leadership* militaire; autonomie sécuritaire; Afrique.

Abstract: How does the Alioune Blondin Beye Peacekeeping school (EMPABB) in Africa contribute to the construction of a new model of military leadership favorable to autonomy security of the continent? The article sets out to demonstrate the important place occupied by peacekeeping schools in the construction of a new model of cultural military leadership in Africa. It is based on a participatory experience and a qualitative survey. From a proactive approach inspired by Jérôme Guay, leadership theory (Owens James, 2009). Based on the concepts of school, peace, military leadership and security autonomy, the study demonstrates that this school, like the others, participates in the training of officers acquired for peace. But, with regard to the security context, we finally realize that the latter participates in a strategy of security empowerment, a means of asserting the continent on the international scene.

Keywords: School; Peace; Military; leadership; security; Africa.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.6784535>



1. Introduction

Le rôle dévolu à l'école au siècle dernier devient de plus en plus réducteur. Chargée de transmettre les valeurs républicaines et citoyennes à la jeunesse, l'école pouvait encore dans ce contexte, se satisfaire de sa mission éducative telle que prescrite par l'Etat wesphalien. Mais, au prisme du nouveau contexte sécuritaire, ce rôle semble réducteur et participe à une vision de l'école très peu commode et même moins utile à la société. La raison est telle que l'école ne doit plus se contenter de transmettre des connaissances dans un environnement sécuritaire instable et en proie à la violence. Aussi, si les connaissances transmises par l'école visent à former le citoyen, l'usage de ces connaissances par contre n'est possible que dans une société en paix. Ainsi, pour mieux former, l'école se doit non seulement de s'interroger sur les conditions de possibilité d'une société stable, mais aussi réfléchir et transmettre des connaissances et savoirs pratiques indispensables au maintien de la paix.

Ce nouveau rôle ne va pas sans conséquence sur le fonctionnement de l'école laquelle voit voler en éclat ses missions d'antan et le cadre institutionnel dans lequel elle fut renfermée. Ceci est d'autant plus justifié par les nouvelles approches critiques de la sécurité invitant en effet, au dépassement la vision réaliste de la sécurité articulée au tour de la sécurité militaire(Ole Weaver, 1993). Le nouveau contexte sécuritaire post guerre froide, eu égard aux nouvelles menaces, serait plus favorable à une approche globale ou participative de la sécurité. Une telle approche prônerait la participation et l'implication volontaire et motivées de toutes les institutions sociales appelées à devenir de vraies actrices de la paix. L'école, par sa capacité mobilisatrice et fédératrice(Suzanne, 2008) se donne à voir comme une actrice de premier rang à mobiliser dans le processus de construction et de la transmission des savoirs et de connaissances sécuritaires. C'est dans ce sens que s'inscrit la dynamique de construction des Ecoles de Maintien de la Paix (EMP) en Afrique fruit d'une coopération bilatérale. Citons entre autres : l'Ecole de Maintien de la Paix Alioune Blondin Beye (EMPABB) du Mali et l'Ecole de maintien de la paix Koffi Annan au Ghana. Notre attention reste portée sur la première école et la question portée sur cette dernière est la suivante : en quoi cette école participe-t-elle à la construction d'un nouveau modèle de *leadership* militaire culturel enjeu d'une certaine autonomie sécuritaire du continent?

Face aux nouvelles missions de paix et de sécurité, les écoles de maintien de la paix, et notamment l'Ecole Alioune Blondin Beye serait appelée à penser et à véhiculer un nouveau modèle de *leadership* capable de changer le comportement des instructeurs militaires (monitoring) et des agents en formation. L'impérieuse nécessité d'obtenir les résultats sur le terrain contraint l'école ainsi que les autres institutions à changer de posture et à développer un nouveau modèle de *leadership*. Ce nouveau modèle de *leadership*, en l'espèce militaire, se donne à voir non pas seulement comme une aptitude à faire face à des situations complexes, mais aussi comme la capacité et l'esprit des agents à se mobiliser dans toutes les circonstances, recourir à plusieurs procédés, le *monitoring* par exemple, pour parvenir aux objectifs visés (Abrial, 2009). La notion de transformation sociale de l'école et ses

modos opératoires se trouve donc au cœur de ce modèle de *leadership*. Le rôle de l'école doit donc s'élargir au-delà du seul rôle de l'instruction.

En France ce débat se pose avec acuité, le système éducatif s'interroge sur le rôle que devrait jouer l'école aujourd'hui et sa place dans la société. Ce débat oppose deux courants de pensées souvent caricaturés par le courant républicain et le courant démocratique. Le premier entend défendre l'école en tant qu'institution et symbole des valeurs républicaines qu'elle se doit de préserver et de transmettre fidèlement. L'école, dans la vision républicaine s'identifierait à un symbole lequel participe sans relâche à l'attachement du citoyen à la République; par les valeurs dont-elle serait vectrice. Or estiment les démocrates, s'il est important de renforcer les liens entre les jeunes et la République, encore faudrait-il que l'école offre aux apprenants des outils et des techniques pratiques pour une meilleure défense de la République au prisme des nouvelles menaces. A l'école de la République chargée simplement d'inculquer les valeurs symboliques, les démocrates envisagent éclater le rôle de l'école, en la soumettant à d'autres enjeux plus actuels. Ils sont habités par le désir d'une nouvelle école plus agissante et de moins en moins théorique. Ce qui pour les républicains apparaît comme une atteinte à l'esprit au fondement de l'école.

Revue de la littérature

Ce débat se prolonge entre les nostalgiques voire les conservateurs de l'institution, et les progressistes dites aussi les organisés. Les premiers invitent l'institution à rester fidèle à ce que François Dubet(2002) appela à juste titre le « *programme institutionnel* ». Ils insistent sur la stabilité et la permanence de propriétés reconnues comme spécifiques à l'institution. Ces paramètres constants correspondent à l'encadrement constitutionnel d'un pays (Bessis, 2007); à une régularité de comportements et des missions(Schotter, 1981), mais aussi à la régularité des institutions. Elles s'inspirent des évolutions sociales, des besoins sociaux, en un mot du contexte dans lequel l'Etat est appelé à renforcer sa place, son rôle et son image au sein de la société. Les écoles de maintien de la paix en Afrique en l'occurrence l'Ecole de Matien de la Paix Alioune Blondin Beye, en tant quelle permet de répondre aux nouveaux besoins sécuritaires exprimés par le continent, s'inscrit dans la vision progressiste ou critique de l'institution.

Les analyses récentes sur cette question introduisent le concept de justice sociale pour mieux expliquer la place que les écoles de maintien de la paix en Afrique doivent occuper aujourd'hui. La justice sociale en éducation peut se traduire dans les pratiques et postures pédagogiques(Castro reyes, 2015) et ainsi participer à la formation des apprenants et au développement de leur engagement social(Ladson-Billings,1995). La justice permet donc d'interroger, la responsabilité de l'école au sein de la société, et la formation des individus acteurs de leurs propres décisions, de véritables partenaires dans l'interaction sociale(Fraser, 2004 :158).

Cette analyse est originale, car elle présente l'école non plus comme la gardienne des valeurs et des symboles républicains indispensables à l'indification voire à l'assimilation des jeunes à la République; mais aussi comme un creuset de savoirs et de savoirs-faire utiles à la formation d'un

citoyen proactif. Les écoles de maintien de la paix se donnent à voir comme le modèle pratique d'une école moderne ancrée dans la société. Les citoyens qu'elles forment viennent combler le déficit criard des acteurs professionnels de la sécurité et des droits de l'homme, dans le monde en général, et en Afrique en particulier.

Il faut dire que ce déficit a toujours constitué un facteur de remise en cause des Etats africains incapables de se prendre en charge et par conséquent dépendants de la sécurité extérieure. Sachant en effet que la sécurité constitue l'un des domaines de souveraineté étatique, un enjeu de puissance à l'international (Vannesson, 2000), toutes formes de pendance et plus encore sécuritaire, remet en cause la souveraineté voire l'autonomie d'un Etat et partant d'un continent. L'Afrique a tout intérêt à renforcer les EMP pour prétendre à une certaine autonomie sécuritaire gage d'affirmation et de visibilité sur la scène internationale (Ken Booth, 2005).

L'approche d'analyse proposée ici est dite proactive ou encore approche-milieu. Elle est conçue d'abord comme un outil d'analyse servant à comprendre et à interpréter des observations. Elle permet d'analyser les différences de représentations et attentes relevées dans les propos des officiers, des responsables d'association humanitaire et de simples citoyens au sujet du rôle de l'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye et même les autres écoles. Elle participe à une très grande proximité entre les professionnels et les chercheurs. Par ailleurs, elle permet aussi d'analyser les représentations supposées caractérisant deux grandes visions de concevoir l'école. Ces visions et représentations sont réperables dans les récits de vie des acteurs inspirés des traditions, des expériences voire des courants de pensées. Les stagiaires formés à l'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye, lorsqu'ils défendent ce projet, mettent en avant sa nécessité opérationnelle et l'émergence d'un nouveau modèle de leadership le quel les rendrait plus professionnels.

Il s'agit de susciter chez les apprenants, une posture d'auto-analyse de leurs propres priorités et de leurs manières à eux de définir le rôle de cette école, d'un point de vue sécuritaire. Dans la même perspective, les entretiens sémi-directifs peuvent guider la discussion s'attendant à définir de manière collégiale, les finalités d'un tel modèle de *leadership* comme socle de la construction des politiques d'autonomisation sécuritaire. Contrairement à l'approche réactive qui est un processus graduel d'adaptation de l'agent aux enseignements dispensés, l'approche proactive consiste, dans le cas d'espèce, en une offre de formations ouvertes laissant une marge de manœuvre aux apprenants considérés comme des professionnels dont l'action se mesure à l'aune de leur efficacité sur le terrain.

Ce débat se prolonge entre les nostalgiques voire les conservateurs de l'institution, et les progressistes dites aussi les organisés. Les premiers invitent l'institution à rester fidèle à ce que François Dubet(2002) appela à juste titre le « *programme institutionnel* ». Ils insistent sur la stabilité et la permanence de propriétés reconnues comme spécifiques à l'institution. Ces paramètres constants correspondent à l'encadrement constitutionnel d'un pays (Bessis, 2007); à une régularité de comportements et des missions(Schotter, 1981), mais aussi à la régularité des institutions. Elles s'inspirent des évolutions sociales, des besoins sociaux, en un mot du contexte dans lequel l'Etat est

appelé à renforcer sa place, son rôle et son image au sein de la société. Les écoles de maintien de la paix en Afrique en l'occurrence l'Ecole de Matien de la Paix Alioune Blondin Beye, en tant quelle permet de répondre aux nouveaux besoins sécuritaires exprimés par le continent, s'inscrit dans la vision progressiste ou critique de l'institution.

Les analyses récentes sur cette question introduisent le concept de justice sociale pour mieux expliquer la place que les écoles de maintien de la paix en Afrique doivent occuper aujourd'hui. La justice sociale en éducation peut se traduire dans les pratiques et postures pédagogiques(Castro reyes; 2015) et ainsi participer à la formation des apprenants et au développement de leur engagement social(Ladson-Billings,1995). La justice permet donc d'interroger, la responsabilité de l'école au sein de la société, et la formation des individus acteurs de leurs propres décisions, de véritables partenaires dans l'interaction sociale(Fraser, 2004 :158).

Cette analyse est originale, car elle présente l'école non plus comme la gardienne des valeurs et des symboles républicains indispensables à l'indification voire à l'assimilaion des jeunes à la République; mais aussi comme un creuset de savoirs et de savoirs-faire utiles à la formation d'un citoyen proactif. Les écoles de matien de la paix se donnent à voir comme le modèle pratique d'une école moderne ancrée dans la société. Les citoyens qu'elles forment viennent combler le déficite criard des acteurs professionnels de la sécurité; des droits de l'homme dans le monde en général, et en Afrique en particulier.

Il faut dire que ce déficite a toujours constitué un facteur de remise en cause des Etats africains incapables de se prendre en charge et par conséquent dépendants de la sécurité extérieure. Sachant en effet que la sécurité constitue l'un des domaines de souveraineté étatique, un enjeu de puissance à l'international (Vannesson, 2000), toutes formes dépendances et précisément sécuritaire, remet en cause la souveraineté voire l'atonomie d'un Etat et partant d'un continent. L'Afrique a tout intérêt à renfocer les EMP pour prétendre à une certaine autonomie sécuritaire gage d'affirmation et de visibilité sur la scène internationale (Ken Booth, 2005).

L'approche d'analyse proposée ici est dite proactive ou encore approche-milieu. Elle est conçue d'abord comme un outil d'analyse servant à comprendre et à interpeter des observations. Elle permet d'analyser les différences de représentations et d'attentes relevées dans les propos des officiers, des responsables d'association humanitaire et de simples citoyens au sujet du rôle de l'écoles de maintien de la paix Alioune Blondin Baye et même les autres écoles. Elle participe à une très grande proximité entre les professionnels et les chercheurs. Par ailleurs, elle permet aussi d'analyser les representations supposées caractérisant deux grandes visions de concevoir l'école. Ces visions et representations sont réparables dans les récits de vie des acteurs inspirés des traditions, des expériences voire des courants de pensées. Les stagiaires formés à l'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye, lorsqu'ils défendent ce projet, mettent en avant sa nécessité opérationnelle et l'émergence d'un nouveau modèle de *leadership* lequell les rendrait plus professionnels.

Il s'agit de susciter chez les apprenants, une posture d'auto-analyse de leurs propres priorités et de leurs manières à eux de définir le rôle de cette école, d'un point de vue sécuritaire. Dans la même perspective, les entretiens sémi directifs peuvent guider la discussion s'attendant à définir de manière collégiale, les finalités d'un tel modèle de *leadership* comme socle de la construction des politiques d'autonomisation sécuritaire. Contrairement à l'approche réactive qui est un processus graduel d'adaptation de l'agent aux enseignements dispensés, l'approche proactive consiste, dans le cas d'espèce, en une offre de formations ouvertes laissant une marge de manœuvre aux apprenants considérés comme des professionnels dont l'action se mesure à l'aune de leur efficacité sur le terrain.

L'enquête s'est déroulée en plusieurs phases. Dans un premier temps, du 3 avril au 3 octobre 2012 à Lyon, et dans un second temps du 16 mai au 25 août 2020 au Mali. Au total, 25 entretiens ont été réalisés en tenant compte de trois critères : avoir été formé dans cette école, avoir assumé des responsabilités dans ladite école, et être instigateur de ce projet. Certains entretiens se sont déroulés en présentiel au sein même de l'établissement, d'autres sur appel téléphonique. Le temps de l'entretien variait entre 15 à 30 minutes selon la disponibilité des agents. La méthode d'entretien de vie a permis à chacun de puiser dans sa propre expérience pour enrichir l'entretien. Pour alléger l'échantillon, nous avons procédé par croisement des informations.

En deux parties se tient l'analyse. La première présente le contexte de création et la présentation de l'école(1), la seconde insiste sur le rôle des cultures et des langues locales dans la construction d'un nouveau modèle de *leadership* militaire culturel ou diplomatique; enjeu d'autonomie sécuritaire du continent appelé à s'émanciper sur la scène internationale(2).

2. Fondements des Ecoles de Maintien de la Paix (EMP) en Afrique

1.1 Les EMP africains: une réponse au déficit sécuritaire

A la fin des années 1980, l'ensemble de la communauté internationale se voit impliquée dans de multiples opérations de soutien à la paix dans le monde. Les Etats africains sont de gros contributeurs de troupes sur le terrain. Leur engagement au service de la paix prendra une dimension toute nouvelle en 1990 et plus encore lors du déploiement de l'Economic Community Of West African States Ceasefire Monitoring Groupe (ECOMOG) au Liberia. Au-delà de nombreuses réussites de cette mission, la nécessité de mieux former les officiers aux techniques des opérations de maintien de la paix s'est transformée en un impératif opérationnel. Le choix porté sur les officiers appelés à se former pour renforcer les capacités opérationnelles de ces armées va s'avérer importante. L'on se souviendra qu'en 1891 déjà dans le cadre des armées françaises, le Maréchal Lyautey(2009) invitait les autorités politiques à mettre de l'accent sur la classe des officiers qu'il considérait comme le cœur de la stratégie militaire. Bien avant Lyautey, le général prussien Carl Von Clausewitz(1955) dans son traité de stratégie militaire intitulé *De la guerre*, élaborait déjà une « trilogie de la guerre » dans laquelle il accordait une place fondamentale à la classe des officiers constitutive de la classe stratégique à cheval

entre la classe politique et la classe tactique. La classe stratégique composée essentiellement des officiers serait chargée de l'élaboration des plans d'actions coordonnées en vue d'aboutir à un objectif déterminé. Le but principal étant d'éviter le pilotage à vue, une stratégie doit être appliquée et apporter les résultats positifs.

En comprenant mieux la place et le rôle des officiers dans une armée, l'invitation faite à l'officier africain de se former engage sa responsabilité et partant celle de l'armée. Le but visé consiste à renforcer son professionnalisme pour un engagement professionnel dans les missions extérieures auxquelles il est désormais appelé à intervenir en tant qu'un militaire et un humanitaire. Militaire et humanitaire ne sont plus comme des fonctions antagonistes, au contraire et selon Beatrice Pouligny(2004), elles deviennent complémentaires dans ce nouveau contexte sécuritaire. Le militaire doit être convaincu, persuasif, un véritable apôtre doué au plus haut point de la faculté d'allumer le feu sacré dans l'esprit des équipes et même des populations locales. L'officier doit ainsi devenir, l'épine dorsale de l'armée(Lyautey, 2009) et partant de la société.

La théorie du militaire professionnel de Samuel Huntington (1957) semble de ce point de vue la plus éclairante par la position privilégiée qu'elle accorde en effet à l'officier professionnel en temps de paix comme en temps de guerre. En effet, l'officier est considéré comme un acteur majeur de la société détenteur de savoirs. Il peut influencer positivement les contingents et partant la société en quête des modèles d'élite à la fois professionnel, rigoureux et stratégique. A ce niveau, l'invitation faites à l'officier et partant aux soldats professionnels s'assimile à un modèle de concertation.

Or, aussi vrai que l'armée en elle-même soit une grande école des valeurs et des savoirs patriotiques lesquels s'acquièrent le plus souvent au sein du groupe, les écoles militaires apparaissent comme des lieux de prédilection des enseignements militaires. L'on pouvait encore croire il y a quelque temps, que ces écoles militaires n'avaient que pour vocation, la transmission des enseignements et des valeurs militaires le plus souvent opposés à la société. L'idée de spécificité militaire renvoie dans ce sens, à une différenciation globale des sphères militaire et civile.

Pourtant, le nouveau contexte sécuritaire et ses exigences en matien de la paix, semble briser la frontière intangible entre la société militaire et la société civile pour en faire une frontière labile. L'ouverture des écoles militaires à la société où elles sont désormais appelés à combiner enseignement militaire et humanitaire, participe à cette logique. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la stratégie, la balistique, la géographie...mais aussi des enseignements humanitaires. Les Ecoles de Maintien de la Paix (EMP) en Afrique viseraient outre les compétences militaires, des savoirs humanitaires. C'est de cela qu'il s'agit dans le cadre des stages et formations à l'Ecole de Maintien de la Paix Alioune Blondin Beye.

1.2.Ecole de Maintien de la Paix Alioune Blandin Beye du Mali (EMPABB)

Créée en 1999 à la suite d'un partenariat franco-ivoirien, l'École de Maintien de la Paix Alioune Blondin Baye située au départ en Côte d'Ivoire, est le symbole d'une volonté de coopération entre la

Côte d'Ivoire et la France associées dans le cadre d'un programme bilatéral de Renforcement des Capacités Africaines de Maintien de la Paix (RECAMP). La création de cette école obéit au lancement du programme RECAMP en 1997, l'école a proprement dite sera lancée lors la tenue du sommet franco-africain en 1998. Le but visé par la France est d'appuyer la formation et l'entraînement, et le cas échéant, des engagements opérationnels.

C'est pour cette raison que cette école se donne à voir comme la réponse appropriée aux insuffisances opérationnelles et techniques constatées chez les soldats africains. Ouverte à tous les pays africains désireux à former leurs personnels dans le domaine du maintien de la paix, à cheval entre l'armée et l'humanitaire. Trois ans (3ans) après son ouverture l'école avait déjà formé plus de 651 agents venus de 40 États d'Afrique. Ce chiffre traduit en acte, le besoin ressenti par ces États en matière de maintien de la paix. Alors même que l'on pouvait encore croire que la simple formation militaire suffisait pour prévaloir des missions de maintien de la paix, les réalités sur le terrain ont prouvé que le maintien de la paix constitue l'une des opérations les plus complexes du métier militaire.

Il exige des connaissances, des savoirs et des stratégies particulières qui parfois ne font pas appel à la force et à la violence prises comme arguments de légitimation du métier militaire. Quelques enseignements dispensés dans l'EMPABB suffisent pour étayer cette pensée : cours africain de consolidation de la paix (CONSPAIX); Connaissances fondamentales des OSP (CONFOND); Logistique des Nations Unies (UN LOG), Poste de commandement bataillon/ brigade des Nations Unies (Pc-BAT); Observateur militaire des Missions des Nations Unies (UN MILOBS), Police des Nations Unies (UN POL), Coopération Civilo-militaire dans les OSP (CIMIC); Droits de l'Homme dans les OSP(DH); Droit et protection des enfants dans les OPS (DPE), protection des civiles; Assistance électorale; désarmement et démobilisation; Réforme du Secteur de la Sécurité (RSS)...

Pour ceux qui sortent des écoles militaires spécialisées, ils estiment qu'on a assez parlé de stratégie, balistique, géographie, on a cherché à développer leur sens de la rigueur, leur intelligence militaire, mais bien peu leur côté humanitaire. On leur a enseigné à instruire les hommes dans le sens de les commander fermet, à faire appliquer la doctrine sans tenir compte des sentiments des uns et des autres et même du contexte opératoire. A la différence des écoles à vocation purement militaire, les enseignements cités plus haut et dispensés dans l'EMPABB s'attèlent avant toute chose de gagner le cœur des agents, c'est-à-dire, les aimer et conquérir leur affection. Ils répondent à une préoccupation majeure : comment au-delà des connaissances militaires stratégiques et opérationnelles enseignées aux soldats africains et restaurer le sens du devoir social dans leur âme? A cette question répondait le capitaine Michel ancien stagiaire de cette école et bien d'autres.

J'ai eu l'impression que les cours sur la coopération Civilo-militaire; Droits de l'Homme, Droit et protection des enfants et protection des civiles suscitent en nous un autre sentiment outre militaire. Il s'agit de venir une autre personne dont les réactions sont guidées par la compassion et non par l'autorité militaire. C'est plus le cœur de l'officier, sa flexibilité et sa capacité réflexive qu'il s'agit dans ces enseignants d'une nécessité indubitable.

Cette tendance à gagner le cœur du soldat remet au jour la dimension pédagogique et sociale des enseignements militaires du maréchal Lyautey (2009 :60). Dans le rôle social de l'officier, l'auteur propose une autre vision de l'officier et partant de l'armée que celle liée au commandement. Pourtant, cette invitation faite à l'officier à devenir un acteur social pour gagner le cœur de ces coéquipiers et plus encore ceux auprès de qui il est appelé à intervenir, n'a pas eu l'effet escompté dans plusieurs armées et notamment africaines. La dimension sociale soulignée par Lyautey s'avère incontournable dans les nouvelles missions extérieures auxquelles les armées africaines sont conviées.

Il s'en suit dès lors que pour une meilleure gestion desdites missions, les EMP se doivent de développer un modèle de leadership qui séduit et éduque le cœur de l'officier. Les questions sont donc les suivantes : comment se conçoit le nouveau modèle de leadership militaire et quels sont les facteurs qui l'influencent? En outre, quel serait son avantage?

3. *Leadership* militaire culturel et autonomie sécuritaire

1.1 Le contexte historique confine au *soft power*

Le contexte historique est celui de la fin de la guerre froide marquée par la fin de la rivalité entre États. Ils font face aux mêmes menaces et donc soumis aux mêmes dangers. Logiquement, s'impose un changement de paradigme sécuritaire étant donné que les États, autrefois perçus comme des rivaux, participent à une politique de mutualisation des forces en vue d'instaurer la paix. Depuis la fin de la guerre froide, l'on assiste à la fin de l'idéologie sécuritaire offensive en faveur de l'idéologie sécuritaire persuasif, ce qui en conséquence participerait à une vision mutualiste de la sécurité.

L'usage de l'idéologie sécuritaire persuasif « *soft power* », devient comme un enjeu novateur de la sécurité ayant pour conséquence directe l'émergence d'un nouveau modèle de *leadership* militaire prônant la collaboration entre les États, mais aussi entre les États et tous les acteurs acquis pour la paix (ONG, société civile, organismes internationaux). Trois facteurs ont encouragé cette coopération croissante entre les armées nationales. D'abord, la professionnalisation des forces armées, car avec la fin de la conscription et du service civique dans plusieurs pays, toute une série de changements structurels et institutionnels ont été entrepris pour conformer les différentes armées. Ensuite, les effets de la crise financière accentuée par la pandémie de la Covid-19. Cette crise a participé à une nette restriction des budget de fonctionnement consacrés aux dépenses militaires. Face à cette situation, les différentes armées ont été enclines à unir leurs efforts pour éviter toute duplication inutile de moyens. Enfin, en raison des menaces plus diffuses, les tâches opérationnelles nécessitent que les effectifs soient au même niveau d'opérationnalité pour une meilleure intelligence sur le terrain.

L'expérience a longtemps démontré que l'écart en matière de formation entre soldats issus des horizons différentes produit un résultat non convaincant. L'exemple est souvent pris sur l'envoi de la force Ecomog de la CEDEAO, composée de contingents originaires du Bénin, du Togo, du Niger, en Guinée Bissau en 1999, une mission dont le résultat est loin de convaincre aussi bien les États pourvoyeurs de contingents que les partenaires extérieurs. À quelques exceptions près en Côte

d'Ivoire, l'appui au développement des forces africaines de l'ONUCI en 2002 a mis en évidence quelques progrès et suscité des adaptations nécessaires. Il faut le dire, les armées africaines n'étaient pas suffisamment formées aux nouvelles missions extérieures jugées plus complexes. La mise en place des politiques de formation apparaît dans ce contexte précis comme une opportunité salvatrice. La coopération militaire multinationale n'est plus confinée à quelques rares missions, et à un niveau plus macro-structurel, elle est même devenue indispensable (Resteigne et Soeters, 2010 :59-76).

Le nouveau *leadership* militaire inspiré de ce contexte international marqué par le *soft power*, serait donc une forme d'incitation à un type de comportement réflexif et coopératif ; contrairement au *hard power* longtemps resté dans l'approche réaliste des Relations Internationales comme un moyen de contrainte. Le modèle de *leadership* militaire que l'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye entend prôner et inculquer aux apprenants, s'inspire de l'esprit d'ouverture et d'échange que l'on retrouve sans doute dans les cultures locales, ici considérées comme des vectrices de sens, de symboles et des éléments de langage significatifs.

1.2 Un modèle de *leadership* militaire inspiré du *soft power* et des cultures locales

Le concept de *soft power* popularisé ces dernières années par le politologue Joseph Nye(1990), est utile pour comprendre le contexte sécuritaire plus large dans lequel fonctionne l'École de Maintien de la Paix Alioune Blondin Beye, fruit d'une coopération bilatérale. La construction des écoles de maintien de la paix en Afrique se donne à avoir comme une volonté des États européens partenaires des États africains à former un personnel militaire doté de la capacité de convaincre par la maîtrise des différentes formes de communication publique.

Ces acteurs à qui incombe la mission du maintien de la paix, doivent mobiliser l'ensemble des connaissances que requiert le métier et ou la méthode de monitoring d'actualité. Loin de dresser une liste exhaustive de ces connaissances, citons entre autres : faire preuve d'un esprit d'ouverture et de résilience : surmonter la peur, agir en toute sérénité, se montrer crédible et discret, savoir comprendre et s'adapter à l'environnement de travail, être cohérent, persévérant et patient, être précis et impartial, objectif et sensible, intégrateur et professionnel...(Kathryn et Stapleton,1995). Ils doivent en un mot, être formés pour devenir de véritables diplomates de maintien de la paix. Or, c'est au moyen d'un nouveau modèle de *leadership* culturel diplomatique, qu'ils peuvent parvenir à changer de posture et par conséquent devenir de vrais professionnels. En règle générale, une activité manifeste de monitoring sur le terrain de maintien de la paix doit apporter une certaine protection à la population locale, en plus de rassurer les personnes qui composent le groupe. Un bon monitoring instaure un climat de confiance dans des moments de trouble et de stress.

Le nouveau modèle de *leadership* militaire enseigné à l'EMPABB tient compte de ces valeurs, en plus de s'inspirer des politiques publiques de management des organisations; des cultures locales et des valeurs diplomatiques. Les politiques publiques ont un effet structurant sur le modèle de *leadership* qu'il convient d'appliquer dans une situation donnée (Siné, 2005). Elles exercent un certain niveau de

contrainte, direct ou indirect, sur les pratiques, la manière d'encadrer et de contrôler. Elles définissent par ailleurs, dans une certaine mesure des valeurs, des représentations, voire une identité (Balme et Brouard, 2005). En résumé, dans ce contexte sécuritaire africain marqué par la construction des EMP, les politiques publiques constituent un outil de compréhension.

Quant aux cultures locales, elles sont vectrices des savoirs sécuritaires traditionnelles et des expressions langagières chargées de sens et de symboles. Ces expressions et symboles participent à la construction du phénomène sécuritaire. Ils peuvent très nettement informer sur la qualité de l'ennemi, ses modes opératoires et ses stratégies d'attaque. Ole Weaver (1993) invite dans ce sens à s'appuyer fortement sur des éléments de discours, il attire par ailleurs l'attention sur le rôle du langage dans la construction de la réalité de la menace et partant de la société. Il écrit à juste titre qu'

un problème devient un problème de sécurité, non quand on constate une augmentation des conflits et des risques attenants pour un État donné, mais quand les agents sociaux l'appellent problème de sécurité afin de pouvoir lui appliquer certaines règles, certaines modalités qu'ils ne pourraient pas appliquer autrement.

L'intérêt de la pensée de Weaver est de bien montrer le rôle clé de la labellisation comme forme de pouvoir symbolique et la capacité de certains acteurs de nommer ainsi certains problèmes de sécurité. Ce faisant, les agents transforment la nature du problème et par là les possibilités de le résoudre. Les expressions locales labélisent déjà dans bien des cas les problèmes qu'ils soumettent aux agents de maintien de la paix. Le témoignage de Diallo ancien stagiaire ayant pris part à une mission extérieure est édifiant dans ce sens :

alors que mes collègues s'agitaient déjà pour mettre en place une stratégie pour trouver les insurgés, à côté d'une petite cabane je compris un groupe de personne décrire ceux qu'on cherchait. Dans une langue locale que je comprenais bien et sous un langage imagé, ils disaient : ils surprennent, c'est vers 15h qu'ils agissent la nuit ils savent qu'ils sont surveillés. Si ces militaires sont intelligents, ils doivent ils doivent savoir que les insurgés savent qu'ils sont surveillés la nuit. C'est suite à cette conversation que nous avons mis en place une stratégie plus adaptée.

Ainsi que l'explique Ed Hall (1960), le langage lorsqu'il est maîtrisé favorise l'adaptation.

L'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye enseigne aux agents de collaborer avec les populations locales autrefois considérées comme des sujets dont l'avis ne comptait pas dans le processus de maintien de la paix. Elles deviennent finalement, de véritables acteurs qu'il convient d'écouter attentivement et d'associer. L'objectif est de construire la décision et de mutualiser les efforts entre les agents et les populations locales. La participation volontaire et le consentement des populations locales constituent la première réussite d'une opération de maintien de la paix. Si les agents ne parviennent pas à s'intégrer, ils ne peuvent inspirer la confiance à la population stressée de leur présence. Or, sans ladite confiance, il y a risque que les rapports entre les agents et les populations locales soient marqués par un climat de méfiance. Séraphin, intervenant à l'EMPABB et observateur civile des élections en Afrique dit :

Je dis souvent aux stagiaires que c'est au sein de la population qu'ils doivent jouer leur image et prouver leur importance. Sans cette confiance aucune réussite n'est possible. Mes exposés ne parlent que de la confiance, de l'acceptation mutuelle...

C'est d'ailleurs pour cette raison, que les agents déployés dans les missions extérieures sont appelés à légitimer leur place, leur rôle et leur image au sein de la population où ils acquièrent désormais leur légitimité. Une fois cette légitimité acquise, ils bénéficient d'une certaine confiance auprès des populations locales. La réussite des opérations sur le terrain n'est qu'une conséquence de cette volonté persuasive. C'est donc pour cette raison que le consentement est au cœur du nouveau modèle de leadership militaire, quoi que l'esprit militaire n'admette de collaboration que celle favorable à ses logiques (Thiéblemont, 1999).

Les cultures locales en ce qu'elles portent des valeurs de cohésion, de solidarité, d'union, d'égalité, de patience, de loyauté, fidélité, capacité d'intégration et de convivialité, participent à la construction d'un nouveau modèle *leadership* militaire. Il faut entendre par culture, un ensemble de valeurs, c'est-à-dire aux tendances qu'ont les populations locales à préférer une situation plutôt qu'une autre et qui influence leur définition et perception subjective du maintien de la paix. Le caractère communautaire apparaît comme le trait marqueur de ces cultures locales, il s'oppose à l'esprit bureaucratique producteur de valeurs et de normes contraignantes qui érigent le fonctionnement de l'armée. L'armée a toujours incarné le pouvoir charismatique qui s'appuie sur le dévouement de subordonnés envers le chef considéré comme un être doté des pouvoirs exceptionnels (Weber, 1995). Cet esprit de contrainte qui guide implicitement le comportement des membres d'une armée, renvoie aux principes liés à l'emploi de la force et à l'application rigoureuse de la discipline.

A l'épreuve des cultures locales, cette autorité bureaucratique contraignante se transforme en une autorité participative et les cultures locales favorisent ce changement de paradigme par la mise en œuvre des savoirs lesquels prôneraient les valeurs au cœur des droits de l'homme. Le commandant Mincko ancien stagiaire de cette école ne dit pas autre chose :

la patience a toujours été un vertu militaire, mais il le devient d'autant plus dans les missions de maintien de la paix. Les formations reçues invitent à dépasser la contrainte militaire traditionnelle, d'ailleurs elle peut être une entorse à nos missions de paix car contradictoire aux cultures et valeurs locales. Il faut être persuasif, coopératif et surtout amener tout le monde, les effectifs et les populations locales à définir une stratégie pour une bonne une solution.

Former et informer de ces valeurs, le nouveau modèle de leadership militaire s'identifie de l'ancien par sa son esprit persuasif, son efficacité à conquérir le cœur des agents et plus encore les populations locales prises en compte dans la construction de la décision et des actions concrètes menées sur le terrain.

En effet, chaque valeur culturelle et chaque théorie s'accompagnent à la fois d'un mode de connaissance (épistémologie) et d'un mode d'être(ontologie). Il n'existe pas de valeurs culturelles locales qui n'impliquent pas un comportement particulier et donc le dit comportement pourrait être

perçu et jugé dans une attitude de réflexion. Le nouveau modèle de leadership issu des influences culturelles correspond au fond à un ensemble de connaissances transversales, lesquelles participent à la formation de l'esprit de polyvalence chez les agents désormais appelés à interagir dans les opérations multinationales. Sandrine, ancienne stagiaire affirme :

Il est plus qu'important aujourd'hui de comprendre ce qui se passe ailleurs, chez les autres. Il faut s'ouvrir à l'autre pour le comprendre et s'adapter facilement. Les nouvelles missions auxquelles nous sommes invités nous mettent face à des groupes hétérogènes dans des environnements parfois différents d'où nous venons. Il faut agir en diplomate, savoir communiquer, analyser, l'école enseigne la mobilité, la flexibilité et l'adaptabilité.

Le chef militaire formé à l'école de maintien de la paix Alioune Blandin Beye serait invité à dépasser les seules connaissances militaires ainsi que celles issues de sa culture locale pour apprendre autant que faire se peut, les pratiques, les attitudes, les goûts et les approches des personnes d'horizons différents. La difficulté tient aussi aux contacts, qui ne sont pas séquentiels mais simultanés. Autrement dit, le nouveau modèle de leadership militaire permet aux agents et notamment au chef militaire de mieux traiter avec un groupe hétérogène d'individus. Il convient en réalité de dépasser le chef militaire qui porte en lui l'État. Si nous raisonnons sur la base des différents États africains bénéficiaires des officiers formés, il s'en suit que leur force dérive de leur cohésion à soutenir cette école garant de leur stabilité sécuritaire. Pour paraphraser Barry Buzan(1991), la construction d'un continent fort surplombe le comportement individualiste des États, dans ce sens que sans continent fort il n'y a ni sécurité, ni sécurité nationale, encore moins continentale. Le fait est que l'État trouve sa définition la plus complète qu'à l'intérieur d'un continent. Il faut dépasser le modèle des écoles militaires traditionnelles, pour consacrer aux écoles militaires régionales et continentales plus mobilisatrices et ouvertes à l'universalité des pratiques et des valeurs qui régissent les droits de l'homme. Les écoles militaires traditionnelles fondamentalement axées sur les enseignements opérationnels militaires, ne sont pas toujours la solution à la sécurité nationale et internationale qu'elles menacent par la part belle qu'elles réservent à la protection et au renforcement des souverainetés.

La dimension culturelle des enseignements reste importante, il participe à un modèle de *leadership* militaire plus vaste, nous le désignons ici par *leadership* militaire culturel, ou encore *leadership* diplomatique. Il transforme le chef militaire national au chef militaire international. Le premier doit sa bravoure aux connaissances militaires et à la parfaite maîtrise de sa culture locale sans aucune ouverture à l'extérieur, le second cependant combine connaissances militaires et cultures extérieures pour une meilleure intégration et direction des contingents hétérogènes.

Le *leadership* culturel enseigner à l'EMPABB se donne enfin de compte comme un esprit de conquête des valeurs universelles humanitaires. Ces valeurs transcenderaient l'autorité militaire contraignante sans toutefois participer à son affaiblissement. Au contraire, si l'autorité n'est pas nécessairement synonyme de contrainte (Abrial 2009), son détenteur n'est pas toujours obligé d'employer la force. Un

théoricien à l'instar de Max Weber (1995) au début du 20ème siècle s'est efforcé de préciser cette idée et à démontrer que l'efficacité et le respect dépendent plus du dévouement des individus que de la contrainte exercée sur eux. La prise en compte de nouvelles valeurs en l'espèce culturelles, participent à l'effacement de la contrainte et au respect consentant. Pour Fatou, ancienne stagiaire :

Nos cultures sont d'une extrême richesse. Elles invitent à la symbiose, l'hospitalité et à l'ouverture. L'écoute est le point fort de nos cultures, le respect serait la conséquence d'une coopération fondée sur la confiance entre les membres d'une même culture voire d'un même groupe. J'apprécie travailler avec le chef Martin, il met en confiance, il est respectueux, enthousiasmé et explicite dans ses explications.

Les gens coopèrent et travaillent avec plus d'enthousiasme. Les responsables prennent du temps à écouter leurs collègues, leur manifestent suffisamment de respect, pour leur donner les raisons, en les expliquant pourquoi une tâche particulière serait importante plutôt qu'une corvée à exécuter dans la crainte. Il s'agit au fond d'un modèle de leadership culturel participatif. Tous les acteurs participent à la prise de décision qu'ils soutiennent de manière volontaire et font l'effort nécessaire pour assurer son succès parce qu'elle est leur idée (Owens, 2009).

En théorie, les chefs militaires au même titre que les dirigeants des firmes multinationales sont appelés à s'adapter au contexte, ils doivent s'adapter au changement et donc appelés à s'ouvrir. Ce nouveau modèle de leadership militaire offre l'opportunité de s'interroger sur un modèle de commandement militaire tourné vers l'avenir : ses enjeux et changements. Il permet de comprendre que le leadership militaire est évolutif et non statique. A Laurent Attar-Bayrou alors président de la Fédération nationale des anciens des missions extérieures et opérations extérieures de dire :

Le Leadership dans les missions extérieures est à construire, il n'est pas une donnée naturelle mais une construction à la fois sociale, politique et militaire. Tout doit bouger quand le contexte sécuritaire bouge, on devient un vrai chef (monitoring) quand on intègre tous ces paramètres à la décision.

C'est dans ce sens que l'EMPABB enseigne d'admettre le besoin de différenciation et celui d'intégration à plusieurs niveaux, à l'intérieure et à l'extérieur du contingent pour s'assurer une efficacité quelle que soit l'environnement ou la culture dans laquelle opère le chef militaire. Il doit donc fonctionner avec ce qu'il convient à juste titre d'appeler à la suite de Ghoshal et Bartlett (1990), une « matrice mentale » pour répondre de manière agissante aux besoins tant de réactivité locale que d'intégration globale. Selon Jacques E (1990), cette capacité est décisive pour la position occupée dans la hiérarchie et la liberté de prendre la décision.

Il convient de ce fait, de généraliser cette capacité à toutes les classes, qu'elle ne reste pas la chasse gardée d'une classe ou d'une élite, officier soit-elle. Elle doit être enseignée et inculquée à toute l'armée. Ce modèle de *leadership* associé à des degrés élevés de cohésion et à l'élaboration d'un objectif important assigné à toutes les classes, joue un rôle prépondérant, et cela vaut tant pour les officiers que pour les sous-officiers. La dynamisation des soldats africains via l'EMPABB, est une porte vers l'internationalisation et par conséquent, vers une certaine autonomisation sécuritaire.

Cette autonomie sécuritaire est pensée en termes de pression laquelle découlerait non seulement des attentes sécuritaires des États africains, mais aussi des partenaires extérieurs convaincus que l'Afrique peut constituer un espoir en matière de personnel de maintien de la paix. Avec des officiers africains bien formés au maintien de la paix, les États occidentaux lesquels ne laissaient que peu d'occasion aux responsables africains de décider et d'agir lors des missions internationales conjointes, cèderont progressivement la place à ces derniers que ce soit au plan local qu'international. L'EMPABB participe en dernier lieu à la formation des élites soumis à juste titre à « l'acculturation », c'est-à-dire aux changements culturels et psychologiques. L'efficacité de cette école n'est plus à démontrer, elle participe à un double objectifs inscrit dans la méthode de monitoring (Kathryn; Stapleton, 1995) : renforcer la responsabilité des Etats et non pas se substituer à cette responsabilité; enseigner des principes de base aux agents déployés dans les missions extérieures.

4. Conclusion

L'école de maintien de la paix Alioune Blandin Beye fruit d'une coopération bilatérale entre le Mali et la France, participe à la construction d'un nouveau modèle de *leadership* militaire(S. Abrial, 2009) en Afrique, par la qualité de ses enseignements inspirés des cultures locales lesquelles porteraient en elles des valeurs universelles. il faut surtout dire, que ces enseignements élaborés à partir de l'idéologie sécuritaire *soft power*(J. Nye,1990) d'actualité depuis la fin de la seconde guerre et plus encore, la fin de la guerre froide, ont pour vocation de faire du militaire un agent humanitaire. Ils encouragent à plus d'ouverture, à plus de tolérance, à l'écoute, au développement de l'esprit critique mobilisateur. L'approche sécuritaire étant celui de l'intégration et même de l'inclusion, c'est-à-dire de la rencontre, de l'ouverture et de l'acceptation mutuelle entre contingents issus de différentes cultures, les élites formés à l'EMPABB subissent une véritable épreuve d'acculturation, un changement culturel et psychologique.

Le nouveau modèle de *leadership* culturel militaire enseigné et prôné par cette école prend en effet dans l'esprit des soldats convaincus que les enseignements militaires sans les enseignements humanitaires sont incomplets. Aussi, la rencontre entre ces deux types d'enseignement participe au développement d'une nouvelle autorité moins contraignante et aliénante, une autorité construite, consentante et donc participative. Cette dernière a le mérite et la particularité d'associer tous les acteurs acquis à la cause, à la construction de la décision et à la mise en place de la stratégie que tous sont amenés à obéir et à exécuter. Sortir des chefs militaires africains et leurs équipes des particularismes culturels lesquels réduisaient de manière outrancière leur vision et leur esprit d'équipe, participe à une sorte d'ouverture d'esprit gage de professionnalisme. Ce professionnalisme est d'autant plus renforcé par la qualité des enseignements, lesquels toucheraient à la fois les dimensions éthique, politique, culturelle et opérationnelle. Autant affirmer que cette école dispense une vraie pédagogie d'autonomie (F. Paulo, 2006) professionnelle.

Loin donc de penser que les cultures locales constituent un obstacle à l'épanouissement des soldats, il est plutôt question d'encourager l'esprit d'ouverture pour une meilleure intégration gage d'efficacité professionnelle sur le terrain.

Autant dire que la prise en compte des cultures et des valeurs locales répond en effet à l'invitation de Denis Mukwege prix Nobel de la paix 2018. Il encourage à puiser ensemble dans nos valeurs, nos traditions, nos cultures pour retrouver le chemin de la prospérité et de la paix. Les États africains via l'EMPABB, entendent enfin s'affirmer sur la scène internationale par la participation professionnelle de leurs contingents aux différents opérations multinationales. Le président Macky Sall¹ estime en effet, qu' : « *il faut encourager nos États à former, à donner du sens aux écoles et instituts de défense. C'est le seul moyen de parvenir à l'équilibre sécuritaire condition de paix et de sécurité continentale* ». Ce sujet est au cœur de la création de trois autres centres outre ceux existants déjà: le Centre international du Caire chargé de la résolution des conflits et le maintien et la consolidation de la paix (CCPA), l'Institut d'études pour la paix et de l'université d'Addis Abeba (IPSS), et le réseau des fondations et institutions de recherche pour la protection de la culture de la paix en Afrique. Ces écoles s'inscrivent dans la politique de management public(A. Alexandre,2005) au cœur du renforcement des capacités de la paix. Pour cette raison, elles participent à l'autonomie sécuritaire considérée par Ken Booth (1991), comme un facteur d'émancipation et de visibilité pour un État à l'international. La crise sécuritaire et diplomatique que connaissent la France et le Mali peut avoir les impacts négatifs sur cette école fruit d'une coopération bilatérale. En décidant de mettre fin à toutes relations politico-militaires avec la France, le nouveau pouvoir malien accepte de perdre les avantages et acquis militaires que lui concède et/ou concédait sa proximité avec la France. Aussi, au regard de cet état de faits, le risque de voir l'école de maintien de la paix Alioune Blondin Beye fermer ses portes est très élevé, à défaut de délocaliser cette dernière vers un autre État africain collaborant de manière pacifique avec la France.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] V. Suzanne, "La construction du lien social à l'école", Éducation et francophonie, vol 36, 1-15, 2008
- [2] S.Abrial, "Le leadership militaire", Air force research institute, AFRI, n°2,14-26, 2008
- [3] F.Bessis, Dynamiques des institutions entre conventions et régulation, Revue de la régularisation (en ligne), 2007
- [4] F.Fraser, "Justice sociale, redistribution et reconnaissance", Revue Mauss, n°23, 158, 2004
- [5] D.Restreigne, and J,Soeters, "Différenciation culturelle et stratégies de coopération en milieux militaires internationaux", Culture et Conflit,n° 77,59-76, 2010
- [6] R.Balme, S. Brouard, "Les conséquences des choix politiques : choix rationnel et action publique",Revue française de science politique 55,33-50, 2005
- [7] S.Ghoshal,and CA. Bartlett, "Matrix management : Not a structure, a frame of mind", Harvard Business Review, n°21, 138-45, 1990
- [8] A Alexandre, "Politique ou management public : le temps de la politique et le temps de la gestion publique", Politique et management public,n° 23,19-40,2005
- [9] K, Booth, "Sécurité et émancipation" Review of international Studies'', n°4,313-26,1991

¹ Macky Sall, discours à l'occasion de l'inauguration de l'institut de défense du Sénégal (IDS).

- [10] B.Colasse, and P.Standish, , “De la réforme 1996-1998 du dispositif français de normalisation comptable”, Comptabilité - Contrôle - Audit 4 (2) : 5-27.
- [11] I, Bouden, , “L’identification des incorporels acquis lors de regroupements d’entreprises”, Revue française de gestion, 36 (207), pp. 111-123, 2010
- [12] K-Booth(ed), Critical Security Studies and World Politics, Boulder (Co), Lynne Rienner Publishers, 2005
- [13] Schotter, The Economic Theory of social institution, Cambridge : the university press,1981
- [14] J.Castro Reyes, la justice sociale dans les pratiques pédagogiques postrevolutionnaires au Mexique, 1921-1940, these de doc, 2015.
- [15] G, Ladson-Billings, Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, of University of Wisconsin-Madison, 1995
- [16] P,Vannesson, Politiques de défense : Institutos, Innovations, Européanisation, Paris, L’Harmattan, 2000
- [17] M,Lyautey, Le rôle social de l’officier, Paris, Omnia,2009
- [18] C, Von Clausewitz, De la guerre, Paris, les Editions de minuit,1955
- [19] B,Pouligny, Militaire et humanitaire. Ils nous avaient promis la paix, Paris, Presses de sciences Po,2004
- [20] S,Huntington, The soldier and the State, the theory and politics of civil-military *relations*. Belknap Press,1957
- [21] E, Kathryn, A, Stapleton, The Human Rights Handbook: A Pratical Guide to Monitoring Human Rights, 1995
- [22] A,Thiéblemont, Sociologie d’aujourd’hui, Puf,1999,350
- [23] M, Weber, Économie et Société, les catégories sociologiques, Paris, Agora Poket, 1995
- [24]G, Geveva, Culturally responsive teaching : theory, research and pratice. New york : Teachers College Press, 2010
- [25] F, Bessis, Dynamiques des institutions entre conventions et régulations, thèse de doctorat, paris X Nanterre,2006