

Journal International des Sachants

REVUE SCIENTIFIQUE
PLURIDISCIPLINAIRE



Journal International
des Sachants



Fréquence
TRIMESTRIELLE

ISSN-P : 3079-3009

ISSN-L : 3079-3017

www.revuejds.net

info@revuejds.net

**Volume 1,
Numéro 3,
Novembre 2025**



**LES ÉDITIONS
CROCO**



**Journal International
des Sachants**



Revue scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Site web: <https://revuejds.net/>

Email : revuejds@gmail.com

Publié en Open Access



Abidjan, République de Côte d'Ivoire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

INDEXATIONS ET REFERENCEMENTS INTERNATIONAUX

Pour toutes informations sur les indexations et référencements internationaux du **Journal International des Sachants (JDS)**, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>



<https://ascidatabase.com/masterjournalist.php?v=3079-3009>



<https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-/2526>



<https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants/>

Impact factor : SJIF 2025 : 3.767

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

REVUE ELECTRONIQUE

Journal International des Sachants (JDS)

Revue Scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009 (Print ou imprimé)

ISSN-L: 3079-3017 (Online ou en Ligne)

Equipe Editoriale

Directeur de publication : Les Éditions Croco

Rédacteur en chef : SANOGO Tiantio Epouse BAMBA, INSAAC, Côte d'Ivoire

Chargé de diffusion et de marketing : ETTIEN N'Doua Etienne, UFHB, Côte d'Ivoire

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen, UAO, Côte d'Ivoire

Comité Scientifique

ADOUBI Thierry Hugues, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;

ASSEKA Tchoman François, Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara ;

BA Idrissa, Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop ;

BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférence, Université Alassane Ouattara ;

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara ;

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

FAYE Valy, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;

KAMARA Adama, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;

KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférence, Université Félix Houphouët-Boigny ;

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro ;

N'DAH Didier, professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi ;

OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara ;

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop ;

SILUE Oumar, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Comité de lecture

AYENON Séka Fernand, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KANGA Kouakou Hermann Michel, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MAMADOU Bamba, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MEITÉ Ben Soualiouo, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 SIDIBÉ Moussa, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;
 SILUE N'tchabétien Oumar, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 TRAORE Amadou, Maître de Conférences, Université de Ségou

Comité de rédaction

AHOUE Jean-Jacques, Assistant, Université de San-Pedro ;
 ASSEKA Tchoman François Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
 BAMBA Fatoumata, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 BROU N'Goran Alphonse, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 COULIBALY Wayarga, Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 COULIBALY Yallamoussa, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DAO Salifou, Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 DJE Yao Lopez, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DJIGUE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;
 DJOKOURI Innocent, Maître-Assistante, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 GBOLA serge Arnaud, Maître Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 EHILE Kadja Olivier Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 GUEYE Yoro Emmanuel, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

KAZIO Djidjé Jean-Jacques, Assistant, Université de Bondoukou ;

KONE Kiyali, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;

KONE Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;

KONE Tchima Rolland, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;

KONE Tiégbè Gaston, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

KOUAME Affoua Eugénie, Assistante, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny ;

LOBA Léon Fabrice, Attaché de Recherche, Institut d'Histoire d'Art et d'Archéologie Africain (IHAAA) ;

MOULARET Renaud-Guy Ahioua, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

N'DAYE El Hadj Amadou Ba, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;

SANOGO Tiantio épouse BAMBA, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

SYLLA Makémisa, Assistante, Université Alassane Ouattara ;

TIE BI Galla Guy Rolland Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;

TOURE Gninin Aïcha, Maître-Assistante, Université Félix Houphouët-Boigny ;

TOURE Kignigouoni Dieudonné Espérance, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

TRAORE Fanta, Assistante, Université Alassane Ouattara ;

TRAORE Sogotienin Ramata, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;

YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;

YOKORE Zibé Nestor, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

ZABSONRE Moussa, Maître-Assistant, Université Yembila Abdoulaye Toguyeni.

COORDINATEUR GENERAL DU NUMERO :

SILUE N'tchabétien Oumar

Maître de conférences CAMES,
Université Alassane Ouattara

.....

Contacts JDS

Site web: <https://revuejds.net/>

Email : revuejds@gmail.com

Tél. : + 225 0779360611 / 07480453267

.....

Indexations et référencements internationaux :

Sjifactor: <https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>

ARI : <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>

ASCI: <https://ascidatabase.com/masterjournalist.php?v=3079-3009>

IPIndexing: <https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-2526>

Ent'revues: <https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants>

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

PRESENTATION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) est une revue scientifique pluridisciplinaire dédiée à la valorisation et à la vulgarisation des résultats de recherches innovantes, de découvertes de pointe et de productions scientifiques originales et pertinentes dans divers domaines scientifiques. Disposant de comité scientifique et de lecture, la revue **JDS** offre ainsi aux chercheurs du monde entier, une plateforme de publication de haute qualité en favorisant le partage des connaissances et de la collaboration au sein de la communauté scientifique.

JDS est une revue évaluée par des pairs (*blind peer review*) et en libre accès "*Open access*" relevant des Editions Croco. Il publie les articles dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales ; Langues et littérature ; Art, patrimoine et culture ; Sciences du Langage et de la Communication ; Sciences Economiques et de Gestion ; Sciences politiques et Juridiques. Dans sa vision d'ouverture, **JDS** encourage la collaboration interdisciplinaire entre les chercheurs de tous les pays africains et du monde.

Les articles proposés doivent respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent être originaux et n'avoir jamais fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture. Ils sont soumis à une sélection initiale par l'éditeur, puis à un processus rigoureux d'évaluation par les pairs en double aveugle avant publication.

PROTOCOLE DE REDACTION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparaît en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («.... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :

Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.

- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.

Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzokru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.

- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.

Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Le non-respect de ces recommandations ci-dessus conduit au rejet systématique du manuscrit.

SOMMAIRE

SECTION 1 : LANGUES & LITTERATURE

Etudes germaniques

1. **Les rapports nature et pouvoir politique dans la littérature de Bernard Dadié et Friedrich Schiller**
N'Dah Franck Ben Houassa KOUAMÉ & Léon Charles N'CHO..... 1-15
2. **La politique étrangère de la République fédérale d'Allemagne face au régime d'apartheid en Afrique du Sud de 1949 à 1990**
Jean-Yves KOUASSI & Ardjouman FOFANA..... 16-32

Etudes hispaniques

3. **Uso de preposiciones a/en y por/para por los estudiantes marfileños : análisis de errores**
Kouakou Béhégbin Désiré KONAN & Ousmane DIAWARA 33-43
4. **Estudio comparativo entre la sociocrítica de Pierre Zima y el Pachacuti literario agruediano**
Doforo Emmanuel SORO..... 44-57
5. **La violencia en la novela testimonial latinoamericana: un estudio de las obras de Manlio Argueta**
Kouassi Abraham PALANGUE..... 58-72

Anglais

6. **Femmes, résistance et espoir dans A Lesson Before Dying de l'écrivain afro-américain Ernest J. Gaines**
Adama SORO..... 73-85
7. **Epistemic and dynamic markers and their discursive functions in political and legal discourses in 1984**
Kouakou Félix KOFFI..... 86-96

Lettres Modernes

8. **Lecture transpoétique de chants de brumes de Kama Kamanda**
Carlos SÉKA..... 97-113
9. **Paratextualité et significativité textuelle de Le commandant Chaka de BABA Moustapha**
Kouadio Jean Parfait KAKOU..... 114-139
10. **De la performance à la sanction du personnage sexué chez Zola : une descente aux enfers ?**
Famahan SAMAKÉ..... 140-158

11. Du viol à la survivance : étude sociolittéraire de cicatrices de Cheikh Omar Zoré	
TIBIRI Dieudonné.....	159-179
12. Naturalisme zolien et intertextualité romantique : exemple du roman Le Rêve d'Emile Zola	
Assane Faye NDIAYE.....	180-193
13. Discours intermédiaire comme principe narratif dans Nouvel an chinois de Koffi Kwahulé	
Nancy Mireille Kanon.....	194-207
14. Le narrateur enfant, porte-voix du chaos socio-politique africain dans l'écriture mabanckouenne	
Angèle Nonnourou COULIBALY Épse KEI.....	208-221
15. Fonctionnement des phatèmes d'ouverture et de clôture dans les échanges conversationnels entre élèves et entre enseignant-élèves	
Brighella Jofrène KAYA BOUSSEMBOU, Prisca Aubain MFOUTOU & Alain Fernand Raoul LOUSSAKOUMOUNOU.....	222-233
16. Chanter le tabou pour théâtraliser l'indicible en Côte d'Ivoire : dérision, subversion et engagement dans la musique ivoirienne contemporaine	
YOKORE Zibé Nestor, ADJOU MANI Kouassi Martin & GOH Tianet Yannick Emmanuel.....	234-253
17. La pérennité des forêts verdoyantes de la région du Tonkpi en Côte d'Ivoire : une sommation des génies bienfaiteurs	
Wato Pierre LIEU.....	254-265

SECTION 2 : COMMUNICATION, ARTS, CULTURE ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

18. L'Intelligence artificielle générative, levier de transformation de l'enseignement-apprentissage et de la communication à l'ENSup de Bamako	
Ousmane DRAMANE.....	266-282
19. Pour une approche culturelle de l'impact des médias sociaux sur l'intelligence économique	
GUEU Singo Provos & DJE BI Kahou Albert.....	283-299
20. Revue de l'alphabet de l'Abbey	
N'Guessan Edmond APIA.....	300-314
21. Information éditoriale et téléphonie mobile en Côte d'Ivoire : modèle de diffusion avec le « SMSlivres »	
Renaud-Guy Ahioua MOULARET.....	315-337
22. Pour une herméneutique sémiotique du rite "kpe sɔsɔ" du Sud du Togo	
Zinsou HOUNZANGBE.....	338-355

- 23. Pratique du bilinguisme en milieu scolaire tchadien :
le cas du Lycée Joseph Brahim Seid (Pala) du Mayo-Kebbi Ouest**
OUSMANE HASSANE OUSMANE, MOUYEBE OUASSANG &
ALI MOUSSA..... 356-375
- 24. Les pratiques journalistiques en Afrique face
à l'émergence de l'intelligence artificielle**
Maimouna DIA & Abdou DIAW..... 376-387

Patrimoine, art, culture, cinéma & tourisme

- 25. Augustin Kassi : odyssée d'un peintre naïf dans le monde de l'art**
Krou Eugène ASSOUMOU..... 388-401
- 26. Le conte, moyen d'éducation et d'enracinement culturel
de la jeunesse en Côte d'Ivoire**
Ahouné Aké Marx..... 402-416
- 27. Le Tangani, identité culturelle des Baoulé Ayaou de Bouaflé
à l'épreuve de la modernité**
Didier Patrick ABBÉ & Kiklan Désiré TOURÉ..... 417-430

SECTION 3 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Archéologie

- 28. Les maisons coloniales commerciales de Dimbokro :
un patrimoine négligé**
Nagnénégué KONE..... 431-440

Histoire

- 29. Les forces de sécurisation des élections présidentielles (FOSEP) au Togo :
entre heurs et heurts (1993-2020)**
Kouamé Jean Luc KOUASSIBLE & DIAKITE Brahim..... 441-458
- 30. Savoirs et savoir-faire indigènes au Khasso :
cas de la prise de culotte et de pagne**
DIANKA Balla..... 459-476
- 31. La vie socioculturelle des populations transfrontalières :
Cas des Nafana, Mo-Degha et Koulango (XIX^e-XX^e siècle)**
Mamadi Noumtché OUATTARA & Adja Doubia Angèle KOUAKOU..... 477-488
- 32. La Trajectoire de la filière industrielle du cycle au Burkina Faso,
de 1963 à 2009**
Alphonse BONI & Boubacar SAMBARE..... 489-505
- 33. Une relecture de l'ambassade britannique en pays ashanti en 1817**
Kouamé Kossonou Frédéric SECRE..... 506-522
- 34. Intervention des grandes puissances dans les crises en Afrique centrale :
entre partenariats et enjeux géopolitiques ?**
METSENA NDJAVOUA & Fodé Bangaly KEITA..... 523-533

- 35. L'évolution historique des relations économiques transsahariennes avec la partie occidentale du bassin du lac Tchad**
Aboukar ABBA TCHELLOU..... 534-546
- 36. Rituel du couronnement du pharaon Horemheb dans l'Égypte du Nouvel**
Assa Dramane TRAORE..... 547-561

Géographie

- 37. Variabilité climatique et saisons pluvieuses dans les régions du Gontougo et de l'Indenié-Djuablin (Est de la Côte d'Ivoire)**
Ali Kouabenan KOUAKOU, Kouakou Charles KONAN,
Kouadio Philippe Michael KONAN & Arsène DJAKO..... 562- 579
- 38. Pêche et changement climatique dans le delta central du Niger : cas de la commune de Djenné au Mali**
Idrissa Issa CISSE & Mahamar ATTIN 580- 593
- 39. Cartographie de l'érosion hydrique par application du modèle RUSLE à Akouai-Santai (Bingerville)**
Kobenan Etienne BINI, Kouadio Eugène KONAN,
Seydou Alassane SOW & Tiégbo TOURE..... 594-610
- 40. Les conditions de vie des personnes déplacées dans l'ouest du Niger (Gothèye)**
DAOUDA BANA ASKANDARA &
ABDOULAYE BOUREIMA HASSANE..... 611-625
- 41. Perception des nuisances socio-environnementales des déchets d'emballages plastiques dans la ville de bouaké (Côte d'Ivoire)**
Bakary FOFANA, Angby Koffi Sidoine YAO &
Ahou Wlibly Ferdinand-Marcelle TAÏ & Bazoumana DIARRASSOUBA..... 626-641
- 42. Perception des populations sur la gestion des services sanitaires et la qualité de soins dans la commune urbaine de Koudougou (Centre-Ouest du Burkina Faso)**
Sylvain Roger BONKOUNGOU & Mathieu NAMA..... 642-657
- 43. État des lieux de la gestion des ordures ménagères au port d'Abidjan**
YRO Koulai Hervé, DJORO-DJAPI Élodie Ange Éléonore &
TOURE Noun Nadine Vanessa..... 658-670
- 44. Rôle stratégique des radios locales dans la reconstruction sociale à Toulepleu**
GAHIÉ Gnatin Mathias, KOFFI Assoumou André Luc,
Yaraba YEO KOFFI Brou Émile & LOUKOU Alain François..... 671-688
- 45. Typologie résidentielle et dynamiques socio-spatiales de l'habitat dans la commune de Port-Bouët (Abidjan, Côte d'Ivoire)**
Ohomon Bernard EVIAR & N'Dri Ernest KOUADIO..... 689-706

- 46. Dynamiques d'occupation et réorganisation des activités touristiques sur le littoral de Port-Bouët à Abidjan (Sud-Côte d'Ivoire)**
Kouassi Aimé YAO..... 707-721
- 47. Effets environnementaux des activités économiques transfrontalières à Igolo (commune d'Ifangni)**
QUENUM Comlan Irené Eustache Zokpénou, SABO Denis & DOSSOU GUEDEGBE Odile V..... 722-740
- 48. Migration planifiée et stress foncier dans le département de Bouaflé, centre-ouest ivoirien**
Ouattara Issa BOURAHIMA, Kouassi Combo MAFOU & Coulibaly SEIDOU..... 741-758
- 49. Problèmes environnementaux à Abobo-Sagbé : former à l'écocitoyenneté, une urgence éducative et sanitaire en Côte d'Ivoire**
Tintcho Assetou KONE épouse BAMBA..... 759-776
- 50. Pratiques agricoles et dégradation des terres dans le canton Bénoye (département de Ngourkosso au sud du Tchad)**
KELGUE Salomon, DJEMON Model & NODJIHOUDOU Alexis 777-793
- 51. Facteurs morpho-climatiques du risque d'inondation de la plaine alluviale sur l'axe Bakel-Matam (fleuve Sénégal)**
Gallo NIAN, Seydou Alassane Sow, Mbagnick FAYE & Mamadou NDIAYE..... 794-812
- 52. Facteurs climato-marins et dynamique côtière de Grand-Bassam de 1980 à 2023**
Abazé Henri-Joël BEDA, Yao Dieudonné KOUASSI & Kouamé Fulgence KOUAME..... 813-826
- 53. Maraîchage des femmes à Karakoro : entre opportunités économiques et fragilités structurelles**
Kouakou Camille GOLI, Tiécoura Hamed COULIBALY, Yao Mathias LOUKOU, Tchérégnimin Alidjata YEO & Koffi Simplicie YAO..... 827-843

Philosophie

- 54. Le féminisme en contexte africain : vers une égalité réelle entre l'homme et la femme ?**
Christ Guy Roland GBAKRÉ 844-858
- 55. De la culture du blâme à la culture positive de l'erreur : enjeux d'une conscience éthique d'amélioration continue en milieu médico-hospitalier**
Keumian Anicet DAGUI..... 859-875

56. La valeur sociale du darwinisme au-delà des frontières de la lutte et de la sélection	
Bourahima Ouattara N'GUETTIA.....	876-888
57. L'Afrique et le défi de développement social	
Firmin Konan YAO.....	889-901
58. L'éthique à l'épreuve des stratagèmes bioéconomiques de l'industrie biotechnologique chez Céline Lafontaine	
Attchoumounan Paulin OUATTARA.....	902-916
59. Violence par les élèves dans les écoles secondaires du Sénégal : le paradoxe de l'enseignement des valeurs morales	
Guène FAYE & Ousmane KANTE	917-934
60. Probabilisme et démocratie en Afrique : Quelle contribution ?	
Koffi Mathurin N'GUESSAN.....	935-945
61. Technosolutionnisme et environnement : enquête d'éthique des technologies vertes	
Sionfoungon Kassoum COULIBALY.....	946-958

Anthropologie et sociologie

62. Foi, pratiques religieuses et performances des étudiants du département de Sociologie de l'université de Kara (Togo)	
Nadiédjoh TCHELEGUE, Tamégnon YAOU & Yarou GUERA CHABI YORO.....	959-975
63. Protection et prise en charge de l'enfant au Mali : services et établissements étatiques et conventionnés	
Drahmane Fondo.....	976-996
64. Les élèves acteurs et victimes. Une analyse sur les expériences de consommation de drogues au Collège Catholique Monseigneur René Kouassi de Dabou	
ZEZE Marie-Thérèse Dahonnon & NIAMKE Jean Louis.....	997-1018
65. Radicalisation des groupes islamiques au nord du Mali : une analyse socio-politique du phénomène	
KONE Drissa & TOUKPO Guy Oscar Sical.....	1019-1030
66. Mutations foncières et reconfiguration des rapports à la terre à Gokra (centre-ouest ivoirien)	
BRIGNON TAPE Gboua Axel-wilfried & KONE Moussa	1031-1049
67. L'accompagnement numérique des enfants par les parents : fracture ou continuité éducative ?	
GNAHORE Batty Gervais.....	1050-1064

- 68. CMU et non-recours : analyse sociologique des perceptions et pratiques des premiers étudiants bénéficiaires de Bouaké (Côte d'Ivoire)**
Amenan Ruth Marylise KOUASSI, Sandra Méledje MEL & Attia Michel AKABILE 1065-1085
- 69. Gouvernance des Dros et résilience des victimes à Bouaké**
JOSELINE SAGOUHI GNAKA, MANAN Gnamien Elie & TCHETCHE Obou Mathieu..... 1086-1102
- 70. Enjeux et défis de stabilisation des rapports sociaux dans le milieu rural ivoirien**
Roméo BIE & Ludmilla Yaa Kra Mensan Adjéi..... 1103-1118
- 71. Résilience des populations riveraines dans la gestion des ressources de l'Okpara à Tchaourou au Bénin**
Amoussoun Zacharie BADJAGOU, Abdel Aziz MOSSI & Okry Brice IDJIWA..... 1119-1137
- 72. Diversité de formes de gestion conjointe de la famille chez les couples mariés d'Air-France (Bouaké, Côte d'Ivoire)**
KONAN Yao Escar, YEBOUA Atta Kouassi Didier & KOUAKOU Konan Jérôme..... 1138-1155

Psychologie

- 73. Réseaux sociaux, organisation du travail et procrastination chez les élèves de 3e à Adjamé**
Yemou Jeanne N'TAIN..... 1156-1173
- 74. Intelligence émotionnelle, Motivation et Investissement Subjectif chez les enseignants du secondaire public de Côte d'Ivoire**
Aya Michèle Edith Koffi..... 1174-1188
- 75. Vécu psychique du trauma de la violence sexuelle chez une survivante de l'ONG Bloom**
Kouakou Alain PRAO, Ekissi Jean Armel KOFFI & Marie-Joelle Akiapo AKIAPPO..... 1189-1206
- 76. Mécanismes endogènes de santé mentale en contexte de crise sécuritaire : Cas de Kaya (Burkina Faso)**
Ali TAO, Marian BELEM, Daouda KOUMA & Rasmata NABALOU BAKYONO..... 1207-1221

Science de l'éducation

- 77. Résoudre la crise des séries scientifiques aux lycées de Toliara par le renforcement du matériel didactique**
Bastoin CHADHOULI & Marinah NANTENAIKO..... 1222-1238
- 78. Les usages de l'intelligence artificielle et leur incidence sur les performances scolaires des élèves du secondaire au Burkina Faso**
Adama TRAORE & Benjamin SIA..... 1239-1256

SECTION 4 : SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION

- 79. Cadre conceptuel et théorique de la gouvernance des marchés publics :
une esquisse littéraire**
Soumaïla ONGOÏBA, Houdou Attikou DIALLO & Abdoulaye MAIGA..... **1257-1274**
- 80. Vers une meilleure accessibilité aux services de santé
grâce aux énergies renouvelables au Mali :
cas de la commune rurale de Kalaban Coro**
Ahmadou Abdourahimi DIALLO, Bokary DIALLO,
Adama DIABATÉ & Houdou Attikou DIALLO..... **1275-1288**
- 81. Contribution des institutions de microfinance
au bien-être des femmes en Guinée**
Diarra ZOUMANIGUI & Fatoumata Kenda DIA..... **1289-1305**

Violence par les élèves dans les écoles secondaires du Sénégal : le paradoxe de l'enseignement des valeurs morales

Guène FAYE

Maître-Assistant,

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation,

Université Cheikh Anta Diop,

Dakar – Sénégal,

Email : emmaguene@yahoo.fr

&

Ousmane KANTE

Inspecteur de l'Enseignement moyen et secondaire

Inspection d'Académie de Saint-Louis, Sénégal

Email : manoustkan@yahoo.fr

Date de soumission : 15-10-2025

Date de publication : 30-11-2025

Résumé

Dans cet article, nous analysons une violence particulière, celle faite par les élèves des établissements moyens et secondaires du Sénégal contre les enseignants, les responsables d'établissement et les surveillants, mais aussi les outils, le matériel et le patrimoine de l'école. Lorsqu'on parle de violence à l'école, on pense souvent et logiquement aux élèves en tant que victimes, puisque les autres acteurs de l'école incarnent une certaine puissance. Ainsi, le problème que cette violence pose est qu'elle est causée par les élèves et dirigée contre l'institution scolaire chargée de les éduquer aux valeurs morales qui les humanisent et les détournent des voies de l'animalité telles que la violence. Une analyse théorique, étayée par quelques faits empiriques du système éducatif sénégalais depuis quelques années, nous a permis de conclure que ce paradoxe relève de l'affaiblissement des normes institutionnelles et du droit d'aînesse, de l'incompréhension et de la mutabilité des valeurs, et de la forte aspiration à la liberté. Notre analyse montre la nécessité d'une culture de la raison et de la sensibilité morales, et l'importance de la construction des valeurs à enseigner avec les élèves, à travers des communautés de recherche qu'ils constituent, pour une appropriation personnelle, et non leur transmission magistrale.

Mots clés : Violence, Valeur, Liberté, Éducation, Raison

Student Violence in Senegalese Secondary Schools: The Paradox of Teaching Moral Values

Abstract

In this article, we analyze a particular form of violence, that committed by students in middle and secondary schools in Senegal against teachers, school managers and supervisors, but also against the school's tools, materials and heritage. When we talk about violence in schools, we often and logically think of students as victims, since other actors in the school embody a certain power. Thus, the problem with this violence is that it is caused by the students and directed against the educational institution responsible for educating them in the moral values that humanize them and divert them from animalistic paths such as violence. A theoretical analysis, supported by some empirical facts of the Senegalese education system over the past few years, has allowed us to conclude that this



paradox stems from the weakening of institutional norms and the right of primogeniture, the incomprehension and mutability of values, and the strong aspiration for freedom. Our analysis shows the need for a culture of moral reason and sensitivity, and the importance of building values to be taught with students, through the research communities they constitute, for personal appropriation, and not their magisterial transmission.

Key words: Violence, Value, Freedom, Education, Reason

Introduction

Parmi les multiples crises qui plombent le secteur de l'éducation au Sénégal, celle des valeurs paraît la plus complexe à cerner. La valeur est considérée comme un bien que vise toute une communauté, et qui n'aurait « du sens que par rapport à un sujet » (L. Lavelle, 1951 : 136). Traiter de la crise des valeurs, en particulier à l'école, ou plus exactement la « crise du sens même des valeurs » (K. Matsuura, 2004 : 11), nous amène à réfléchir sur l'aptitude des élèves à se gouverner dans un univers marqué par la pluralité des valeurs et l'émergence de nouvelles figures (A. Ngom, 2017).

Quand on parle de violence à l'école, on pense souvent aux élèves en tant que victimes, surtout dans les établissements urbains (P. Lindström et M. Campart, 1998). Mais dans cet article, nous nous intéressons, sous l'angle axiologique, à la violence dont les élèves sont causes contre l'institution scolaire au Sénégal. Ce phénomène est d'autant plus étrange qu'il concerne et fragilise tous les symboles de l'école, en portant un rude coup à leur crédibilité.

Sur la violence à l'école, plusieurs études ont été faites sur la prévention (F. Bowen et N. Desbiens, 2004), mais aussi sur les formes, les causes et les conséquences, de même que les acteurs (E. Debardieux, 1996, 2001 ; A. Guillotte, 1999 ; B. Yamina & al., 2004). Au Sénégal, H. Sy (2007, 2008, 2010, 2013, 2020) s'est plusieurs fois intéressé à la question. Ainsi, il ne s'agit pas pour nous de revenir sur ces aspects, ni de faire un cours de philosophie sur la violence, mais d'interroger la signification axiologique des violences causées par les élèves.

Le problème que cette violence pose est qu'elle soit dirigée contre l'institution scolaire chargée de dompter en l'homme tout acte contraire aux valeurs morales, mais aussi et surtout que cette violence soit causée par ceux-là mêmes dont l'institution façonne la moralité. Si la finalité de l'instruction est de cultiver l'esprit et de former le jugement (M. Montaigne, 1580), est-ce parce que l'institution scolaire n'est plus alors un véritable modèle de fabrique de moralité ? L'éducation des élèves aux valeurs exprime-t-elle le sens des valeurs pour leur « savoir-être » (G. Faye, 2020 : 70) réel, ou est-ce l'idée même de valeur qui connaît une transmutation ? Est-ce la question du sens même de la valeur qui se pose entre les élèves et les acteurs éducatifs,



peut-être d'un autre âge ? Sommes-nous dans une sorte de désaxation du sens des valeurs ?

Notre méthode est certes théorique, mais sera étayée par des faits de violence notés dans les établissements du moyen et du secondaire du système éducatif sénégalais. Cela nous amène à l'hypothèse que, dans cette forte poussée du désir de liberté, c'est la construction des valeurs avec les élèves qui garantit leur appropriation et non leur imposition par les enseignants.

Ainsi, nous articuleront notre analyse autour du rapport entre l'agir des élèves et les valeurs en milieu scolaire, ensuite du paradoxe de la crise de ces valeurs, puis de l'affaiblissement des normes institutionnelles et du droit d'aïnesse et, enfin, de la nécessaire culture de la raison et de la sensibilité dans l'enseignement des valeurs au secondaire.

1. Agir humain et valeurs en milieu scolaire

La moralité, en tant que conduite conforme aux principes moraux, est un qualificatif de la vertu, et ainsi, selon Aristote (1992 : 77-78), elle « naît plus particulièrement de l'habitude et des mœurs » (Aristote, 1992 : 77-78). Elle résulte donc de l'exercice. L'éthique, en revanche, est « le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de la loi morale » (P. Ricoeur, 2008 : 257), ou une délibération sur acte moral ; elle relève ainsi des compétences analytiques du sujet. Faudrait-il alors connaître ces principes et avoir ces compétences.

1.1. Connaissance et moralité

La thématique de l'enseignement des valeurs associée à l'éducation du citoyen offre un vaste champ de réflexion dont le glissement sémantique reste forcément tributaire du type de rapport que chaque société entretient avec l'école. Plusieurs philosophes de l'éducation associent l'école à l'apprentissage de la moralité, ou la connaissance à la moralité. Montaigne (1580) considère l'école comme un lieu de « formation du jugement » des enfants. Durkheim (1966), sans oublier l'apprentissage des savoirs, situe aussi le rôle de l'école dans la socialisation, l'acquisition des normes et l'intériorisation des valeurs. Bien plus tard, J. Coleman & al, (1966) soulèvent de grandes interrogations sur l'école et « le fait éducatif », en particulier sur l'éducation et la formation du citoyen.

L'école a un double rôle de développement des savoirs et des compétences, et d'enseignement des valeurs. Ainsi, l'acquisition des valeurs sociales et humaines dans cet espace passe, nécessairement, par l'acquisition des savoirs enseignés. Cette idée est bien mentionnée dans la devise « *Lux Mea Lex* » de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar. Déjà pour Platon, quand l'individu a un esprit éclairé, la lumière devient sa loi, fondée sur le principe du Bien. Le savoir est ainsi le garant de la moralité dans la perspective de la philosophie platonicienne. C'est

l'ignorance, selon Platon (1966 : pp. 196-197), qui est « l'opinion qui préside » à « l'action injuste », donc qui conduit au mal. Dans cette optique, lorsqu'une action est mauvaise, c'est que son auteur a commis une erreur en l'assimilant au bien. Appliquée cette thèse aux élèves serait les disculper *a priori*. La grande difficulté dans cette thèse de Platon est qu'il n'existe pas de mal moral, puisque le coupable ne l'est que par ignorance ; « la faute morale » serait alors considérée comme « une maladie » (M. Puech, 2004 : 12). La leçon à tirer de cette thèse de Platon réside dans la nécessité de combler le manque de rationalité des jeunes par l'enseignement, afin que l'énergie passionnelle et les désirs soient dominés par la raison, et c'est en cela qu'elle tirera, « peu à peu, l'œil de l'âme de la fange grossière où il est plongé » et l'élèvera « vers les régions supérieures » (Platon, 1966 : 292).

La perspective cartésienne est semblable à celle de Platon sur la question morale. En effet, dès la première page de la préface des *Principes de la philosophie*, Descartes (1644) n'a pas limité le pouvoir de la raison à l'analyse du réel pour la connaissance de ses parties et des lois de son fonctionnement. Il a aussi mentionné sa capacité à orienter la conduite de l'homme et à lui donner les lueurs pour la conservation de sa santé. Le rôle de l'école à cultiver la rationalité chez les enfants apparaît dans ce domaine pour un agir moral moins reprochable. Un autre auteur dont la pensée nous rapproche de la fonction de l'école et qui a une lecture épistémologique du sens des actes immoraux est bien H. Arendt (1981 : 20-21). Elle assimile l'attitude des acteurs sordides comme « un manque de pensée ». L'immoralité relève, de son avis, de la non-culture de la raison de l'acteur moral.

Les actes étaient monstrueux, mais le responsable – tout au moins le responsable hautement efficace qu'on jugeait alors – était tout à fait ordinaire, comme tout le monde, ni démoniaque ni monstrueux. Il n'y avait en lui trace ni de convictions idéologiques solides, ni de motivations spécifiquement malignes, et la seule caractéristique notable qu'on décelait dans sa conduite, passée ou bien manifeste au cours du procès et au long des interrogatoires qui l'avaient précédé, était de nature entièrement négative : ce n'était pas de la stupidité, mais un manque de pensée.

L'insouciance qu'affiche-le mis en cause dans cette grande violence s'explique par un défaut de connaissance ou, mieux encore, de conscience de la valeur du mal, ce qu'Arendt appelle « un manque de pensée ». Un manque de pensée ne signifie pas une ignorance totale des règles morales, mais plutôt une inertie de la pensée qui a en charge l'appréciation des règles et des actes moraux. Ainsi, la pensée est à situer dans le domaine de l'éthique, et on pourrait parler de pensée éthique. La pensée est dans ce sens l'instrument de mesure des valeurs. Être capable de penser c'est alors être capable d'identifier les valeurs. Être incapable de penser signifie en même temps une négation d'une possibilité de lecture épistémologique des actes immoraux. L'analyse

épistémologique et l'analyse axiologique se recoupent dans la détermination de la valeur d'un acte.

1.2. De l'application de la morale à la réflexion éthique : du sens du bien agir

Va-t-on alors dire, à partir de cette pensée d'Arendt, que les élèves qui commettent les actes de violence en milieu scolaire ne sont condamnables que lorsqu'ils sont capables de penser ou sont des « majeurs intellectuels », en termes kantien ? Cela suppose que les élèves ne peuvent connaître la valeur morale de leurs actes qu'à l'âge majeur. Dans ce cas, faudrait-il alors distinguer la morale de l'éthique ? En effet, la morale n'attend pas l'âge de la majorité pour être acquise ; elle peut l'être car elle est un ensemble de principe que l'enseignement ou l'expérience permettent de façonner en l'homme. Or nos écoles sont assignées à accomplir cette mission dès les premières classes de l'élémentaire, voire du préscolaire, à travers des disciplines comme l'éducation morale et civique, et le vivre ensemble. Il faut remarquer ici avec Kant que les lois morales « seraient dénuées de toute valeur morale si leur principe déterminant était dérivé d'une origine autre que la loi seule qui porte en elle-même une certitude apodictique » (E. Kant, 1985 : 536-537). Autrement dit, la détermination de la valeur des lois morales dépend d'un « souverain Bien ».

L'éthique, en revanche, est une activité discursive, une délibération du sujet face à un acte moral ; cela veut dire qu'elle relève des compétences analytiques du sujet. Autrement dit, soit les enfants n'ont pas acquis les principes moraux visés – ni par la famille ni par l'école –, soit ils les ont acquis sans que ceux-ci aient une force contraignante pour eux, soit enfin parce qu'ils n'ont pas acquis les compétences analytiques capables d'interpréter le sens moral des actes et d'orienter la conduite à suivre.

Ces multiples interrogations laissent entrevoir que le sens de l'agir humain se heurte à l'éthique des valeurs telle qu'elle est conçue par l'opinion en milieu scolaire, voire universitaire. Analysant les multiples conflits qui marquent la modernité, avec parfois un radicalisme et une intolérance, M. Arkoun (2004 : 86) semble avoir une lecture soupçonneuse, voire négative, des valeurs qu'il considère comme dangereuses.

Les valeurs deviennent dangereuses dans toutes les cultures, dans tous les contextes qui les utilisent comme habits avantageux destinés à investir les entreprises inavouables et condamnables des volontés de dominer, d'exploiter, de s'assurer des privilèges au détriment de ceux sans le concours desquels les maîtres du pouvoir n'auraient rien de ce qu'ils accaparent.

Ce soupçon qui rappelle le radicalisme critique de Nietzsche à l'égard des valeurs est justifié par les possibilités de dissimulation de volonté, d'ambition et d'objectifs dans l'arrière-fond des



valeurs promues. Le travail généalogique (F. Nietzsche, 1995), certes nécessaire, n'est pas une activité scientifique aisée, puisque relevant du passé et donc d'une *interprétation* qu'il qualifie de *fausse* (F. Nietzsche, 1952, p. 126). Cependant, des valeurs, les sociétés et les cultures ne peuvent pas ne pas en créer en y croire pour l'orientation de l'agir des individus et l'harmonie sociale. Les valeurs sont transmises par l'éducation, qu'elle soit sociale ou institutionnelle ; elles constituent les instruments de l'orientation de la société et sont portées par une rationalité. C'est justement à ce niveau d'explicitation que l'intellectuel est attendu pour faire prévaloir l'argument de la raison à travers les valeurs, en montrant du même coup les limites et les méfaits de l'argument de la force.

Dans la société sénégalaise, un homme bien éduqué est celui qui agit, en toute circonstance et en tout lieu, conformément aux normes de sa culture et de sa tradition telles que léguées par les anciens et les pères fondateurs de la société en question. La valeur du *bien* est dans ce cas tirée de l'environnement culturel, et donc la question du temps et de l'espace est à considérer, puisque la valeur ne porte tout son sens que pour une conscience qui existe quelque part. Soit la conscience morale est contemporaine des valeurs de l'émergence des valeurs, soit elle acquiert les valeurs dont l'origine est à situer dans le passé. Le problème à ce niveau est que ces valeurs peuvent ne pas avoir les mêmes sens pour des consciences situées dans des temporalités différentes. Toutes ces considérations nous ramènent à un historicisme, en tant que modèle d'analyse des valeurs, comme le souligne Lavelle (1961 : 37).

Car les valeurs prennent toujours une forme particulière avec les exigences de la conscience aux différentes époques de l'histoire. Et sans que l'on puisse affirmer peut-être qu'il y ait un véritable progrès de la valeur, du moins le rôle du temps est-il de dégager les différentes possibilités que recèle l'idée de valeur et qui se font jour selon la situation temporelle à laquelle il faut que la conscience réponde. Le temps est (...) le lieu de réalisation de la valeur : de là le relativisme des valeurs, qui est une autre forme de l'historicisme tel qu'on le trouve par exemple chez Troeltsch.

Le temps, la conscience, les possibilités, entre autres concepts employés par Lavelle, nous enseignent l'aspect relatif de la valeur. Disons-nous, nos valeurs sont-elles celles de nos élèves ? Cette approche historique de la valeur présente quelques difficultés pour les consciences non contemporaines de la naissance des valeurs étant donné que toute valeur est née dans un contexte. Nous savons aussi que les valeurs résistent à la force de corrosion du temps. La question réside au niveau de résistance des valeurs face aux consciences qui les déprécient ou les rejettent. En effet, la valeur étant de l'ordre de la préférence et de la comparaison des choses, les élèves d'une époque peuvent ne pas effectivement sentir la même intensité des valeurs que leurs enseignants ou leurs parents. Les valeurs de respect et de soumission à l'autorité, par



exemple, incarnées par les personnes d'un âge assez avancé, sont de plus en plus bousculées par celle de liberté pour les jeunes. L'idée de *défi*ance à l'autorité devient ainsi différemment appréciée par les jeunes et les personnes âgées.

Lorsque, prenant le contrepied de la théorie de Platon citée plus haut, Jean-Jacques Rousseau affirme que l'homme est naturellement bon, et c'est parce qu'il a connaissance du bien et du mal, qu'il choisit de faire le bien, il oublie que le *bien* ou le *bon* ne le sont pas pour tous les sujets de différentes époques, voire d'une même époque. L'inclination naturelle à faire le bien obéit à la conscience et à la volonté de l'homme de la nécessité de n'agir qu'en bien et en sage.

Dans son ouvrage *Emile ou De l'éducation*, il écrit :

Conscience ! Conscience ! Instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe (J.-J. Rousseau, 1967 : V).

Dans cette perceptive rousseauiste, la conscience est perçue comme un instinct divin, alors que selon Platon, elle n'a d'essence que par la raison. En réalité, la pensée philosophique a toujours ramené la notion d'éthique à la dimension individuelle de la morale. Cette conception a été défendue aussi par Kant (*Critique de la raison pure*, 1781) qui démontre que c'est le principe d'intentionnalité qui détermine l'action morale ou immorale de l'individu. Dans sa perception, l'intention donne ainsi naissance à la bonne volonté de l'homme car elle définit sa moralité. Pour Kant, la valeur éthique se manifeste dans l'attitude de l'homme qui agit parce qu'il doit agir humainement. Autrement dit, Kant établit un lien rationnel entre la morale, l'éthique, le sens du devoir et celui des valeurs tant en société que dans les milieux scolaires avec un enseignement traditionnel ou moderne. Il voit dans la perception de l'éthique, la résolution de ce que le droit ne peut pas résoudre. Quand, par exemple, un professeur dispense un cours parce qu'il doit percevoir un salaire, il n'y a pas dans cet acte, aux yeux de Kant, une morale. Mais, quand il enseigne, par devoir et volonté de bien faire, son acte relève de la morale et donc d'un agir humain fondé sur une valeur éthique. Car, il enseigne parce qu'il doit enseigner par devoir morale. La quintessence de cette morale kantienne est plus explicite dans cette assertion du philosophe :

Agis de telle sorte que la maxime de ton action puisse être érigée par ta volonté en une loi universelle ; agis de telle sorte que tu traites toujours l'humanité en toi-même et en autrui comme une fin et jamais comme un moyen ; agis comme si tu étais à la fois législateur et sujet dans la république des volontés libres et raisonnables (E. Kant, 2016 : 136)



De l'ensemble de ces écrits philosophiques sur l'éducation et l'instruction des valeurs humaines, il ressort que l'essence de la morale réside dans la recherche du bien non pas pour l'homme lui-même simplement, mais en ce qu'il doit penser et agir en bien. Dans le sens de Kant, c'est le niveau intellectuel qui détermine le niveau d'appropriation d'une valeur éthique par l'homme. Il l'amène à agir de telle sorte qu'il voit en lui l'humanité et qu'il agisse sur elle comme une fin et non comme un moyen. Malheureusement, le constat fait révèle que les acteurs de l'éducation sont peu enclins à s'approprier de l'éthique de l'agir humain. Ils privilégient, pour plusieurs d'entre eux, ceux de l'enseignement privé comme de l'enseignement public, le profit qu'ils peuvent tirer des prestations de service. C'est pourquoi, les formations proposées, dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé, gagneraient à être interrogées notamment en ce qui concerne leur adéquation avec les réalités et les valeurs propres à la société sénégalaise. L'essentiel des offres de formation privilégient le culte de la réussite matérielle et sociale au détriment du culte des valeurs, de l'humanisation et de la socialisation des apprenants.

2. Le paradoxe de la violence en milieu scolaire

Dans ce point, nous montrons le paradoxe entre l'expression de la violence dans les établissements scolaires du moyen et du secondaire, et les valeurs dont l'école assure la transmission. Pour cela, il importe de rappeler ici quelques faits de violence notés au Sénégal dans ces établissements pour mieux objectiver notre analyse. Dans ces dix dernières années, les formes de violence notées dans ces établissements scolaires, et qui sont l'œuvre des élèves, n'ont jamais été constatées. Ces violences sont caractérisées par des menaces, des insultes et des agressions physiques et verbales contre les personnels des établissements scolaires, particulièrement les enseignants. Aussi a-t-on noté les saccages de mobiliers et de matériels didactiques de l'école, des cahiers de leçons et de devoirs déchirés, parfois pour jubiler la fin de l'année scolaire.

En voici quelques exemples notés dans différentes parties du Sénégal : un professeur violenté par un élève au lycée de Sanghé en 2021; saccage des salles de cours et tables-bancs du lycée Ousmane Sembène de Yoff, un quartier de Dakar, par des élèves pour célébrer la fin de l'année scolaire, le 1er juillet 2022; des actes de vandalisme au sein du collège d'enseignement moyen de Hann par les élèves de l'école, en guise de célébration de la fin des cours de l'année 2021; séquestration des professeurs du Lycée Ndiouma Cor Faye de Ndiagianiao, dans le département de Mbour, et jets de pierres sur leur salle, par leurs élèves qui ont montré un refus ostentatoire de faire l'examen blanc avec deux autres écoles privées, le lundi 10 mai 2021; un élève



poignardé par son camarade à la suite d'une petite altercation au lycée Malick Sy de Thiès en 2002; une bagarre qui a opposé des élèves et un gardien au lycée Limamou Laye de Guédiawaye en février 2023 ; l'agression du proviseur du lycée de Kenya de Ziguinchor, par un élève gréviste d'un autre lycée en décembre 2021. Sans que cette liste ne soit exhaustive, ces exemples sont révélateurs à suffisance de la nature paradoxale des actes de violence commis par des élèves contre les enseignants, les autorités et le patrimoine scolaires¹.

Quelle signification donner à la nature de ces violences ? En effet, auparavant, les violences commis par des élèves contre des enseignants étaient des réactions relevant d'une résistance à un agir d'enseignant non accepté par un élève. Aujourd'hui, les violences que nous avons listées relèvent de l'initiative des élèves contre les enseignants ou l'institution « école ». Il y a donc un passage des réactions d'antan aux actions (F. Nietzsche, 1995) des élèves de nos jours. Une évolution des rapports entre les élèves et les enseignants ou l'école, un nouveau modèle épistémique de pensée (T. Kuhn, 1962) et de perception de l'autorité scolaire pourrait-on dire.

La signification de ces violences peut être située dans ce que H. Sy (2007 : 7) appelle « la logique de la déviance », qui caractérise « la violence délinquante (...) d'élèves qui n'espèrent plus rien de l'école » et qui désirent prendre une revanche sur elle, ou « la logique de l'agressivité » (H. Sy, 2007 : 10) de certains élèves qui perçoivent l'école comme un lieu d'agressivité, avec des brimades et des violences physiques ou psychologiques exercées sur les élèves. Une aspiration profonde d'une liberté est aussi un argument significatif justifié par une modernité qui bouscule certaines règles instituées par une société respectueuse des normes sociales. Dans ce sens, la violence pourrait être comprise, en tant que moyen, comme fondatrice de droit. Mais certaines violences précédemment relatées et exprimées en fin d'année ne constituent pas une quelconque revendication de droit classique, car elles ne procèdent pas d'une revendication, mais d'une expression de joie de quitter, ne serait-ce que temporellement (les vacances), l'école et ses symboles. Les conduites délinquantes sont aussi motivées, selon H. SY (2010), par le désir de réduire un état affectif désagréable induit par une provocation, un échec ou une privation. Mais justement c'est contre cet état que l'école se dresse en suggérant aux élèves le choix du bien en toutes circonstances.

Cette violence des élèves exprime aussi une sorte de mélancolie signifiant un « bon débarras » et une satisfaction de se libérer des exigences de l'école obstacles à leur épanouissement. Cette

¹ Ces exemples sont tirés de SeneWeb, et nous les avons aussi suivis, en son temps, à travers les différentes chaînes de télévision et de radio du pays (Sénégal).

transformation radicale marquant « l'affirmation d'une volonté » (M. Puech, 2004 : 94) pose un problème axiologique. Comme le souligne M. Weber (1965 : 171-172), « il existe une échelle sans fin de *significations*², dont les échelons auront un autre ordre pour chacun de nous », et que « cet ordre varie historiquement avec le caractère de la civilisation et de la pensée qui domine les hommes ». Le sens de la valeur qui était corrélée à l'enseignant, en tant que modèle et statut, n'est plus le même. Cette valeur dépérit et perd parfois son sens pour les élèves, puisqu'on est passé d'une situation où l'enseignant jouissait d'une logique de paternité pour les élèves à une logique de rejet.

Un paradoxe apparaît dans ces violences à l'école causées par les élèves. En effet, l'école est porteuse d'humanité et doit effectivement humaniser. Elle transmet des valeurs dont la finalité est d'amener l'homme à « agir suivant la droite raison » (Aristote, 1992 : 80), mais finalement elle est perçue comme une bête dont il faut se séparer. L'école, en tant que symbole de valeur d'humanité apparaît comme le lieu qui cause la souffrance, le lieu du mal. Il y a ainsi un abîme qui sépare l'enseignement des valeurs à l'école et leur application par les élèves. C'est dans ce sens qu'Aristote insistait sur la finalité de l'apprentissage des valeurs en ces termes : « ce n'est pas pour savoir ce que c'est que la vertu que nous nous livrons à ces recherches ; c'est pour apprendre à devenir vertueux » (Aristote, 1992 : 80) L'école, lieu de la culture du civisme et de la citoyenneté responsable, accouche de produits inciviques.

3. L'affaiblissement des normes institutionnelles et du droit d'ânesse

L'augmentation des violences relative à la dégradation des bâtiments et surtout les agressions plus fréquentes et verbales des enseignants par les élèves nous amènent à dire que les violences sont « anti-scolaires » (E. Débarbieux, 2001 : 9). Ensuite, l'intérêt porté aux valeurs de respect aux aînés connaît moins d'intensité, autrement dit « le degré d'intérêt » (M. Weber, 1965 : 172) à celles-ci s'est affaibli.

Rappelons que la normalité est un principe qui fonde le fonctionnement de l'école. Cette normalité s'applique aussi bien aux enseignants qu'aux élèves. Quels que soient les auteurs, que la violence soit une réalité fréquente dans l'espace scolaire est le signe d'un malaise silencieux et profond dans les relations entre les élèves et les acteurs éducatifs.

La norme institutionnelle perd sa valeur dans certains cas. Le refus d'obtempérer des élèves à des consignes formulées par un enseignant dans le cadre de son cours, ou par un personnel de

² Le mot est mis en italique dans le texte.



l'administration scolaire concernant la décence et la discipline en sont des exemples. Cette situation s'aggrave lorsqu'on en arrive à des violences verbales ou physiques. La norme devient inopérante. « Le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit & l'obéissance en devoir », dit Rousseau (2025 : 6). Les élèves se présentent parfois avec leur force collective et s'imposent en maître. En effet, le droit, parce qu'elle porte en elle l'idée de justice, a plus de force morale que la force elle-même. Toutefois, la force du droit n'est force que par son respect, puisque voilà que les élèves l'anéantissent par moment, par non-respect des règles institutionnelles et des valeurs sociales, par le droit du plus fort.

Il est vrai que ces comportements mis en cause peuvent résulter des règles jugées rigides par les élèves, semblables à de l'autoritarisme, mais le sens d'une règle est de revêtir un caractère d'obligation. Ensuite, lorsque les élèves y voient une restriction de leur liberté, cela peut avoir moins de sens dans une société où la norme traditionnelle est que le plus âgé attend du moins âgé une attitude d'obéissance et de résignation face à un acte d'obligation de l'aîné. La norme institutionnelle est parfois concurrencée par *la raison du plus âgé*. La logique de *la raison du plus âgé* n'admet pas l'inobéissance du moins âgé dans l'esprit de la tradition sénégalaise. Le droit d'aînesse au Sénégal est un privilège moral dont jouit l'aîné d'une famille. Il ne s'agit pas d'un « privilège successoral » ou d'un « culte aux ancêtres » (D'Enjoy, 1896 : 295), mais d'un privilège décisionnel et de respect. Le respect dont jouit l'aîné, par le droit d'aînesse, est plus qu'une soumission ; il tient à l'acceptation volontaire du plus jeune de tout agir demandé par l'aîné. Le droit d'aînesse signifie pour le plus jeune de ne jamais agir contrairement aux indications de l'aîné. Ce n'est ni une renonciation à sa force, encore moins à sa dignité, mais plutôt une expression d'une grandeur que l'on acquiert par l'humilité cultivée surtout par les instances initiatiques culturelles. Le droit d'aînesse est donc un droit culturel tacite qui confère un caractère d'obligation de respect aux décisions des aînés, en toutes circonstances, par les moins âgés. La valeur de ce droit d'aînesse réside dans sa contribution à la cohésion et à l'harmonie sociales par la reconnaissance de la hiérarchie culturelle. Sa principale fonction est la régulation de l'ordre social. « L'obligation morale » est toujours adossée sur une entité qui incarne un pouvoir. Réfléchissant sur les sources de la morale et de la religion, H. Bergson (1961 : 1-2) perçoit la société comme l'entité collective hiérarchisée, dont le principe d'ordre qui la fonde, fonde en même temps l'obligation morale. Il explique :

Philosophant alors sur elle [la société], nous la comparerions à un organisme dont les cellules, unies par d'invisibles liens, se subordonnent les unes aux autres dans une hiérarchie savante et se plient naturellement, pour le plus grand bien du tout, à une discipline qui pourra exiger le sacrifice de la partie.

Le droit d'aînesse est un segment de l'ordre hiérarchique social dans la culture traditionnelle.



Cette hiérarchie se voit progressivement supplantée par un ordre institutionnel juridique, mais aussi des valeurs de la modernité, en particulier les droits et libertés d'agir qui sont renforcés et élargis, sans que les devoirs citoyens ne soient corrélativement élevés au même rang. Bergson souligne déjà la grande difficulté à comparer la société à un organisme, car « une société est constituée de volontés libres », ce qui laisse entrevoir la possibilité de se soustraire de l'ordre. « Chaque volonté peut se sentir obligée » (H. Bergson, 1961 : 2), comme elle peut *se sentir non obligée*, même si l'obligation morale sociale est peut-être très pesante sur les volontés individuelles que Bergson qualifie de « petites obligations » (Bergson, 1961 : 3). Poursuivant son analyse, Bergson considère que l'arrière-fond de l'obligation sociale est le « commandement religieux » (H. Bergson, 1961 : 5). Cependant l'argument religieux en tant que fondement de l'obligation morale n'opère pas toujours chez les élèves, au nom de la liberté, laquelle donne à la valeur son sens, comme le dit L. Lavelle (1951 : 424).

On ne saurait transiger sur le principe que toute valeur est suspendue à la liberté, qu'elle disparaît si elle est imposée, que, quand nous croyons la reconnaître hors de nous, c'est qu'en elle la liberté se reconnaît, que, quand nous mettons la valeur au-dessus d'elle, c'est pour témoigner des entraves où elle est encore retenue, et pour faire appel de son exercice imparfait à son exercice pur.

Il ne devrait alors y avoir une grande surprise si ces valeurs ne sont pas respectées au nom de la liberté qui les place dans la variation ou le relativisme. Malgré cette possible mutation des valeurs d'une génération à une autre ou d'un contexte à un autre, les violences physiques et verbales des élèves contre les acteurs éducatifs sont les moins attendus dans l'espace scolaire pour une double raison. D'abord parce que l'école est dépositaire des valeurs morales et citoyennes, avec une bonne place qu'occupe le respect des enseignants. Ensuite, la morale sociale, par le droit d'ânesse, instruit le respect des plus âgés, les enseignants et les autorités scolaires en faisant nécessairement partie.

4. La culture de la raison et de la sensibilité morale

La valeur ne relève pas seulement de la rationalité, mais aussi de la sensibilité. La raison, parce qu'elle est capable d'identifier le vrai et le bien, peut aussi reconnaître « l'agir juste », la valeur d'un acte moral. La sensibilité aussi, parce qu'elle entraîne en l'homme les émotions telles que l'empathie, la pitié, la compassion, peut entretenir certaines valeurs morales. Il est alors nécessaire de cultiver la raison et la sensibilité chez les élèves pour leur bonne moralité. L'harmonie morale est le résultat de la conjugaison de ces deux facultés. C'est l'idée qu'E. Goblot (1918 : 39-40) exprime dans ce propos.

Les principes de l'action ne peuvent être demandés à la seule raison spéculative. Celle-ci pourra démontrer qu'une chose est vraie, mais non pas

qu'elle est bonne. Ils ne relèvent pas de la seule expérience, qui nous donne le fait, mais ne le juge pas. La raison spéculative est insensible, impartiale, indifférente au bien et au mal. Il n'y a pour elle ni bien ni mal ; elle est la « froide raison ». Cette abstraction, et par conséquent cette fiction, est nécessaire pour qu'il y ait une logique, et c'est seulement dans la mesure où l'homme, sans être une pure intelligence, réussit à se comporter comme si sa pensée n'était sujette aux entraînements du sentiment, ni capable de décisions arbitraires, qu'il peut y avoir une science et une vérité. Mais ainsi isolée, l'intelligence ne peut plus avoir d'autre fin que sa fin propre. Le bien et le mal n'existent pas pour un être que rien n'émeut, et rien n'est bon que le vrai pour un esprit qui ne sent que pour connaître.

Goblot a quelque part raison en considérant, qu'en matière de morale de jugement de valeur, synonyme d'éthique, les deux facultés de jugement et de sensation sont absolument nécessaires chez l'homme pour un agir juste. Mais sa position est radicale lorsqu'il ne reconnaît à la raison qu'une seule chose, sa capacité à « démonter » la véracité d'une, tout en lui déniait son pouvoir de juger « qu'elle est bonne ». Il suffit de penser aux personnes atteintes d'une profonde démence, qui perdent la capacité de jugement de moralité, pour se rendre à l'évidence de la place de la raison dans la caractérisation des actions bonnes ou mauvaises. Ensuite, la capacité de s'émouvoir peut s'accroître comme elle peut décroître, car la familiarité avec un mal conduit à sa banalisation et anéantit progressivement la sensibilité à ce mal. L'injure qui peut par exemple entraîner une très vive réaction chez certains individus qui en entendent rarement ou en usent jamais, peut laisser indifférents d'autres qui en entendent ou en usent très fréquemment. Malheureusement, les enfants étant en contact avec l'image du mal un peu partout à travers les médias et les réseaux sociaux, s'émeuvent moins devant le mal réel. Il reste toutefois à apprécier la possibilité de la raison, du moins du sujet, à atteindre la correspondance entre l'analyse de la raison et la sensation, tout en sachant aussi que la sensation peut troubler l'action de la raison.

Une action éducative qui vise une attitude éthique doit alors enseigner, certes, une rationalité éthique, mais aussi développer la sensibilité aux actes moraux chez les apprenants. Il ne s'agit pas pour cela de mémorisation de règles ou de préceptes moraux dont l'évaluation viserait la restitution, mais plutôt d'une capacité de l'apprenant à évaluer en toute conscience et en toute responsabilité la valeur de l'acte moral visé. Dans sa « Lettres pour une éducation esthétique de l'homme », F. V. Schiller (2015 : 151) montre la complémentarité entre la matière qui renvoie à la sensibilité et l'esprit.

Le devoir cesse de contraindre dès que l'inclination attire ; de même l'âme accueille la réalité des choses, la vérité matérielle, plus librement et plus calmement dès que celle-ci se rencontre avec la vérité formelle, avec la loi de la nécessité ; et l'âme ne se sent plus tendue par l'abstraction dès que l'intuition sensible peut accompagner celle-ci.

Analysant la pensée de Schiller sur l'esthétique, qui nous ramène à la sensibilité, K. F. Ozoukou (2001 :565) revient à l'idée que, « pour que l'homme se développe moralement, il faut faire de lui "un homme esthétique" »³.

5. Du paradoxe de l'incompréhension et de la mutabilité des valeurs

Les conflits entre professeurs et élèves sont souvent le reflet de changements dans les dynamiques relationnelles et d'une évolution des attentes de part et d'autre. Dans un monde en perpétuelle mutation, l'autorité du professeur, autrefois incontestable, est de plus en plus remise en question par des élèves qui aspirent à plus de liberté d'expression et à plus de découvertes nouvelles et de curiosités peu moralisantes. Dans cette perspective, l'accès facile et non normé à l'information via les technologies numériques et de l'intelligence artificielle amène les élèves à rejeter de plus en plus les savoirs enseignés, les méthodes pédagogiques et l'autorité. Ces comportements rebelles procèdent de problèmes de communication et d'empathie nés du manque de dialogue constructif, d'écoute mutuelle et de compréhension des réalités et de la personnalité intrinsèque de chaque acteur. Ces postures contradictoires dans les idées et dans les actes posés contribuent fortement à exacerber les tensions en milieu scolaire. En réalité, les professeurs peuvent se sentir dévalorisés ou agressés, tandis que les élèves peuvent ressentir un manque de considération ou d'écoute de la part de ceux qui sont censés les encadrer, accompagner, protéger et rassurer. En conséquence, les sanctions perçues comme injustes ou disproportionnées peuvent entraîner des réactions vives de la part des élèves, allant de la contestation verbale au boycott de cours, voire à des actes de violence. Il s'y ajoute que la pression sociale et familiale sujette à la réussite scolaire, au statut social et à l'influence des pairs peut impacter leur comportement et leur relation avec l'autorité.

L'école inculque à l'enfant le sens du bien commun, de l'intégrité, de l'humilité et le sens du sacrifice pour la communauté. En ce sens, elle est un véritable espace de transmission des valeurs propres à la communauté. Pour parler comme P. Talcott (1951), c'est un instrument de « *loyalisme* ». R. Boudon (1973), quant à lui, en théorisant le concept « *des logiques de bifurcation* », cherche à démontrer que l'école est un réceptacle de trajectoires individuelles. Au demeurant, le constat est que l'enseignement des valeurs à l'école peine à s'instaurer de façon unanime et définitive dans l'esprit des jeunes apprenants à cause des multiples influences de la modernité.

³ Les mots entre crochets sont mis entre crochets par l'auteur.



Il s'agit de réinvestir nos histoires, nos cultures et nos philosophies, de découvrir, de connaître, d'explorer, d'exploiter rationnellement et judicieusement nos géographies. Il s'agit aussi de former nos citoyens et nos élites avant de s'adapter à celles promues par la modernité ou encore de pouvoir faire le choix entre les différentes valeurs, qu'elles soient traditionnelles ou modernes, suivant les contextes.

En effet, dans le secteur de l'éducation, les frustrations des générations de jeunes diplômés, la précarité dans la pauvreté, le désespoir aidant, on en arrive à la fragilisation des structures sociales censées maintenir l'héritage des valeurs communes. Et du coup, l'émergence de nouvelles figures de réussite, peu conformes aux normes et à la morale sociale, a supplanté très vite les modèles traditionnels. Elle a provoqué une crise des valeurs que connaissent actuellement nos sociétés, avec ses conséquences énormes sur les systèmes éducatifs.

Ainsi, les enjeux de l'éducation en Afrique postindépendances, en particulier la transmission des valeurs et savoirs traditionnels aux nouvelles générations, méritent d'être repensés. Cette transmission, selon I. Laleye (2002), se heurte souvent à une méconnaissance de leurs fondements par ces générations. Il s'interroge sur le sens et la pertinence d'attendre d'un père africain né après les indépendances une éducation de son enfant conformément aux exigences et aux normes de ces sociétés alors qu'il en ignore lui-même les fondements les plus basiques. Cette question révèle la problématique de la transmission de l'héritage culturel et traditionnel des anciens à la nouvelle génération. Dès lors, il convient de retenir que c'est parce que la culture et la civilisation, par essence, ne sont pas statiques que les valeurs qui les sous-tendent ne sauraient être immuables.

Conclusion

La violence des élèves prend une tournure paradoxale, par le fait qu'elle ne relève plus, au sens de Nietzsche (1995), d'une réaction contre un acte, mais constitue une action initiée contre l'institution scolaire et ses symboles tels les autorités et le patrimoine de l'école. En effet, cette nouvelle forme de violence des élèves, est *a priori* incompréhensible par les adultes. Justement parce qu'elle tranche avec la logique culturelle et épistémique pour laquelle le plus jeune ne doit jamais prendre l'initiative d'une quelconque hostilité contre les aînés. Cette situation s'explique par une volonté des plus jeunes de jouir d'une certaine liberté, mais aussi un bousculement des valeurs jusque-là instituées par les anciens. Ce qui est alors considéré comme un paradoxe rentre dans une dynamique de mutabilité des valeurs. Il s'agit alors pour l'institution scolaire de changer de démarche ou de paradigme en adoptant un mode de « pensée attentive » (M. Lipman, 1995), « dans l'interaction avec l'autre mais également dans la nature

même de la pensée éthique en tant que construction de la personne dans la relation aux autres » (S. Stoltz et N. Panissal, 2020 : 123)

Nous retenons que la construction de la valeur a pour finalité une appropriation personnelle. Pour cela, elle ne sera pas imposée par un adulte ou maître de façon magistrale, mais stimulée « par la communauté de recherche constituée des élèves » (S. Stoltz et N. Panissal, 2020 : 123) et dont le bon fonctionnement est garanti par l'enseignant. Aussi est-il nécessaire de ne pas mettre face-à-face les deux logiques, traditionnelles et modernes. Il faut plutôt user du « principe dialogique » (E. Morin, 1986 : 98) qui favorise d'une part, l'encrage à la morale et aux valeurs traditionnelles marquées surtout par le respect, la discipline, l'obéissance et la conscience de ses devoirs. D'autre part, il faut enseigner certaines valeurs de la modernité telles que la liberté moralement orientée, la démocratie délibérative respectueuse de l'autorité et la citoyenneté consciente de l'autre et de l'environnement.

Pour une éducation de qualité, capable de substituer la volonté argumentative à celle de la violence des élèves contre l'autorité et l'institution, l'intellection des enseignants devient un pilier fondamental. L'intellection et la pratique de la co-construction du savoir sont à considérer comme un vaste champ de compétences et de contenus dont la pertinence dépend du respect du principe de signifiante par rapport aux élèves, parce que répondant à leur besoin de compréhension et d'humanisation. En outre, le caractère attractif de l'environnement des apprentissages, la liberté d'expression rationnellement et moralement éclairée, et le respect de la dignité de l'apprenant constituent des facteurs d'émoussement de la violence des élèves.

Références bibliographiques

ARENDT Hannah, 1981, *La Vie de l'esprit*, Paris, PUF. vol.1, 244 p.

ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Flammarion, 574 p.

ARKOUN Mohammed, 2004, « Penser l'espace méditerranéen aujourd'hui », *Revue Diogène*, n° 206, p. 122-150.

BOUDON Raymond, 1973, *L'inégalité des chances. La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 398 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit, 192 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction*, Paris, Les éditions de Minuit, 279 p.



BOWEN François et DESBIENS Nadia, 2004, « La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces, Québec, *Érudite*, p. 69–86, : <https://www.erudit.org › revues › -v32-n1-ef06173>.

COLEMAN James S, & al., 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C U.S: Government Printing Office, 465 p.

DEBARDIEUX Eric, 2001, *La violence en milieu scolaire. État des lieux*, Paris, ESF Editeur, 180 p.

DURKHEIM Emile, 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

DURKHEIM Emile, 1966, *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

FAYE Guène, 2020, Nécessité d'une dialogique de l'éducation et de l'instruction. *Revue LIENS/FASTEF*, n° 30, Vol 1. p. 158-175.

GOBLOT Edmond, 1918, *Traité de logique*, Paris, Armand Colin, 455 p.

GUILLOTTE Alain, 1999, *Du comment au pourquoi des accès systémiques de violence*, Paris, PUF, p. 108-160.

KANT Emmanuel, 2016, *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, 624 p.

KUHN Thomas, 2018, *La Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 336 p.

LALEYE Issiaka-Prosper, 2002, *L'éducation en Afrique noire face au défi de la modernité*, Dakar, L'Harmattan.

LINDSTRÖM Peter et CAMPART Martina, 1998, « Brimades et violence dans les écoles suédoises », *Revue française de pédagogie*, p. 79-91.

LIPMAN M, 1995, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université, 348 p.

MATSUURA Koïchiro, 2004, « Préface », *Où vont les valeurs. Entretiens du XXIe siècle*, dir BINDE Jérôme, UNESCO, 352 p.

MONTAIGNE Michel de, 1580, *Essais*, Paris, JR/AL, 390 p.

MONTESQUIEU, 1748, *L'esprit des lois*, Genève, 522 p.

MORIN Edgar, 1986, *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 203 p.

STOLTZ Sara et PANISSAL Nathalie, 2020, « Enseigner la citoyenneté éthique à l'école par les ateliers philosophiques », *Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*, De Boeck Supérieur, p. 121-144.



NGOM Abdoulaye, 2017, Décembre, L'Ecole sénégalaise d'hier à aujourd'hui: entre ruptures et mutations ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p. 1-9.

NIETZSCHE Friedrich, 2000, *La généalogie de la morale*, Paris, Flammarion, 278 p.

NIETZSCHE Friedrich, 1995, *La volonté de puissance*, Paris, Gallimard, 462 p.

NIETZSCHE Friedrich, 1952, *Le crépuscule des idoles*, Paris, Flammarion, 256 p.

OBIN Jean-Pierre et CROS Françoise, 1991, *Le projet d'établissement*, Paris, Hachette Education, 175 p.

OZOUKOU Koudou François, 2021, « L'état esthétique, prolégomènes à l'humanisme schillérien », *Revue DJIBOUL*, N°002, Vol.3, p. 552-569.

PLATON, 1966, *La République*, Paris, Garnier, 510 p.

PUECH Michel, 2004, *La philosophie en ligne*, Paris, Ellipses, 134 p.

TALCOTT Parsons, 1951, *The social system*, New York, The Free Press.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1967, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Flammarion, 664 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 2025, *Du contrat social*, édition en ligne, 93 p, <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0004.pdf>.

RICŒUR Paul, 2008, *Encyclopædia Universalis*, Corpus 9, Paris.

SCHILLER Friedrich von, 2015, « Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme (1795-1796) », *Revue du MAUSS* / n° 15, p. 151-154.

SY Harouna, 2010, « Logiques des faits de violence observés dans les lycées et collèges de Dakar1 », *Revue Liens Nouvelle Série*, N°12/FASTEF : Disponible sur : <https://fastef.ucad.sn/liens/LIEN12/harounasy.pdf>.

WEBER Marx, 1905, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Flammarion, 394 p.

YAMINA Bouchama. & al., 2004, « Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien : ce qu'en pensent les directions d'écoles », *La violence en milieu scolaire*. Vol. XXXII :1, Québec, ACELF, p. 87-101.