



---

## Revue LES TISONS

---

*Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)*



Revue indexée par

**ESJI** Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue ligne : <https://www.revulestisons.bf>

e-ISSN: 2756-7532

p-ISSN: 2756-7524

Vol. 1 - N° 000 – 4<sup>e</sup> trimestre Décembre 2023

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524

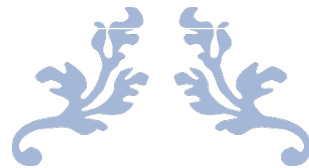
---

## Revue LES TISONS

---

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524



---

## Revue LES TISONS

---

*Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)*



Revue indexée par

**ESJI** Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Article en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Éditions TISONS

Arrond. 5, Sect. 22, Av. Toguiyeni

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524

e-ISSN: 2756-7532; p-ISSN: 2756-7524  
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>  
<http://www.revuelestissions.bf>  
[lestissions@revuelestissions.bf](mailto:lestissions@revuelestissions.bf)  
S/C Université Joseph KI-ZERBO  
BV 30053 OUAGA 1200 Logements  
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso  
(+226) 66006650/70104853

## **PRÉSENTATION ET POLITIQUE ÉDITORIALE**

Sous l'impulsion de M. Fatié OUATTARA, Professeur titulaire de philosophie à l'Université Joseph KI-ZERBO, et avec la collaboration d'Enseignants-Chercheurs et Chercheurs qui sont, soit membres du Centre d'Études sur les Philosophies, les Sociétés et les Savoirs (CEPHISS), soit membres du Laboratoire de philosophie (LAPHI), une nouvelle revue vient d'être fondée à Ouagadougou, au Burkina Faso, sous le nom de « Revue LES TISONS ».

Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la Société, la Revue LES TISONS vise à contribuer à la diffusion de théories, de connaissances et de pratiques professionnelles inspirées par des travaux de recherche scientifique. En effet, comme le signifie le Larousse, un tison est un « morceau de bois brûlé en partie et encore en ignition ».

De façon symbolique, la Revue LES TISONS est créée pour mettre ensemble des tisons, pour rassembler les chercheurs, les auteurs et les idées innovantes, pour contribuer au progrès de la recherche scientifique, pour continuer à entretenir la flamme de la connaissance, afin que sa lumière illumine davantage les consciences, éclaire les ténèbres, chasse l'ignorance et combatte l'obscurantisme à travers le monde.

Dans les sociétés traditionnelles, au clair de lune et pendant les périodes de froid, les gens du village se rassemblaient autour du feu nourri des tisons : ils se voient, ils se reconnaissent à l'occasion ; ils échangent pour résoudre des problèmes ; ils discutent pour voir ensemble plus loin, pour sonder l'avenir et pour prospecter un meilleur avenir des sociétés. Chacun doit, pour ce faire, apporter des tisons pour entretenir le feu commun, qui ne doit pas s'éteindre.

La Revue LES TISONS est en cela pluridisciplinaire, l'objectif fondamental étant de contribuer à la fabrique des concepts, au renouvellement des savoirs, en d'autres mots, à la construction des connaissances dans différentes disciplines et divers domaines de la

science. Elle fait alors la promotion de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'inclusion dans la diversité à travers diverses approches méthodologiques des problèmes des sociétés.

Semestrielle (juin, décembre), thématique au besoin pour les numéros spécifiques, la Revue LES TISONS publie en français et en anglais des articles inédits, originaux, des résultats de travaux pratiques ou empiriques, ainsi que des mélanges et des comptes rendus d'ouvrages dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société : **Anthropologie, Communication, Droit, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Lettres modernes, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'environnement, Sciences politiques, Sciences de gestion, Sciences de la population, etc.**

Peuvent publier dans la Revue LES TISONS, les Chercheurs, les Enseignants-Chercheurs et les doctorants dont les travaux de recherche s'inscrivent dans ses objectifs, thématiques et axes.

La Revue LES TISONS comprend une Direction de publication, un Secrétariat de rédaction, un Comité scientifique et un Comité de lecture qui assurent l'évaluation en double aveugle et la validation des textes qui lui sont soumis en version électronique pour être publiés (en ligne et papier).

#### **MODE DE SOUMISSION ET DE PAIEMENT**

La soumission des articles se fait à travers le mail suivant : [lestisons@revuelestisons.bf](mailto:lestisons@revuelestisons.bf).

L'évaluation et la publication de l'article sont conditionnées au paiement de la somme de cinquante mille (50.000) francs CFA, en raison de vingt mille (20.000) francs CFA de frais d'instruction et trente mille (30.000) francs CFA de frais de publication. Le paiement desdits frais peut se faire par Orange money (00226.66.00.66.50, identifié au nom de OUATTARA Fatié), par Western Union ou par Money Gram.



## **CONSIDÉRATION ÉTHIQUE**

Les contenus des articles soumis et publiés (en ligne et en papier) par la Revue LES TISONS n'engagent que leurs auteurs qui cèdent leurs droits d'auteur à la revue.

## **NORMES ÉDITORIALES**

Les textes soumis à la Revue LES TISONS doivent avoir été écrits selon les NORMES CAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38<sup>e</sup> session des CCI.

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

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

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale(s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées);

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

*Exemples :*

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

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

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 Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, 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 : 2nde éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

L'article doit être écrit en format « Word », police « Times New Roman », Taille « 12 pts », Interligne « simple », positionnement « justifié », marges « 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ». La longueur de l'article doit varier entre 30.000 et 50.000 signes (espaces et caractères compris). Le titre de l'article (15 mots maxi, taille 14 pts, gras) doit être écrit (français, traduit en anglais, vice-versa).

Le(s) Prénom(s) sont écrits en lettres minuscules et le(s) Nom(s) en lettres majuscules suivis du mail de l'auteur ou de chaque auteur (le tout en taille 12 pts, non en gras).

Le résumé (250 mots maximales, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais. La taille de l'article varie entre 15 et 25 pages maximales.

#### **DIRECTION DE PUBLICATION**

*Directeur* : Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

*Directeur adjoint* : Dr Moussa COULIBALY, Assistant, Économiste, Université Nazi Boni (Burkina Faso)

#### **RESPONSABLE DES FINANCES**

Mme Fati IDOGO, Agent des Services administratifs et financiers, UFR/SH, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

#### **SECRETARIAT DE RÉDACTION**

*Secrétaire* : Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

*Membres* : Dr Abdoul Azize SODORÉ, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Beli Alexis NÉBIÉ, Assistant, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Boubié BAZIÉ, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Édith DAH, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Mathieu Beli DAÏLA, MA, Linguiste, Université de Dédougou (Burkina Faso); Dr Paul-Marie MOYENGA, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Sampala Fati BALIMA, MC, Politiste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); M. Jean Baptiste PODA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO

(Burkina Faso); M. Lazard T. OUÉDRAOGO, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Mahamat OUATTARA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Saïdou BARRY, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso).

#### **COMITÉ DE LECTURE**

Dr Abdoul Karim SAÏDOU, MC, Politiste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Aimé D. M. KOUDBILA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr M. Alice SOMÉ/SOMDA, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Awa OUOBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Bouraïman ZONGO, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Calixte KABORÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Cheick Bobodo OUÉDRAOGO, MC, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Clotaire Alexis BASSOLÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Damien DAMIBA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Dimitri Régis BALIMA, MC, Communicologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Donatien DAYOUROU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Edwige DEMBÉLÉ, MA, Économiste, Université NAZI BONI (Burkina Faso); Dr Étienne KOLA, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Évariste R. BAMBARA, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ézaïe NANA, IR, Sociologue, INSS/CNRST (Burkina Faso); Dr Fernand OUÉDRAOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gauthier YÉ, MA, Psychologue,

Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado KABORÉ, CR, Historien, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado Joël OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Isidore YANOGO, MC, Géographe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Issaka YAMÉOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Jean-Baptiste P. COULIBALY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Jérémie ROUAMBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kalifa DRABO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kassem Salam SOURWEIMA, MC, Politiste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Kizito Tioro KOUSSÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Landry COULIBALY, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Lassané YAMÉOGO, MA, Communicologue, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Lassina SIMPORÉ, MC, Archéologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Léon SAMPANA, MC, Politiste, Université Nazi BONI (Burkina Faso); Dr Léonce KY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Madeleine WAYAK PAMBÉ, MC, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Magloire É. YOGO, MA, Sciences de l'éducation, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Moussa DIALLO, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ (Burkina Faso); Dr Narcisse Taladi YONLI, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ollo Pépin HIEN, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Pascal

BONKOUNGOU, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Paul-Marie BAYAMA, MC, Philosophe, ENS de Koudougou (Burkina Faso); Dr R. Ulysse Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Rasmata BAKYONO/NABALOUM, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Relwendé DJIGUEMDÉ, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso); Dr Rodrigue BONANÉ, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Rodrigue SAWADOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Roger ZERBO, MR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Serge SAMANDOULGOU, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso); Dr Souleymane SAWADOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Stanislas SAWADOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Tongnoma ZONGO, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Yacouba BANWORO, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zakaria SORÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zoubere DIALLA, MA, Sociologue, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso).

#### **COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL**

Pr Abdoulaye SOMA, PT, Constitutionnaliste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Pr Abdramane SOURA, PT, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Abou NAPON, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Aklesso ADJI, PT, Philosophe, Université de

Lomé (Togo); Pr Alain Casimir ZONGO, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)  
Pr Alkassoum MAÏGA, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Amadé BADINI, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Pr Augustin LOADA, PT, Politiste, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso); Pr Augustin PALÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr B. Claudine Valérie ROUAMBA/OUÉDRAOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bernard KABORÉ, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bilina BALLONG, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Bouma F. BATIONO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille KONÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille SEMDÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr David Musa SORO, PT, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Pr Edmond Yao KOUASSI, PT, Philosophe, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire); Pr Emmanuel M. HEMA, PT, Écologue, Université de Dédougou (Burkina Faso); Pr Emmanuel Malolo DISSAKÈ, PT, Philosophe, Université de Douala (Cameroun); Pr Eustache R. K. ADANHOUNME, PT, Philosophe, Université Abomey Calavi (Benin); Pr Fabienne LELOUP, Sociologue, Université Catholique de Louvain-Mons (Belgique); Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Foé NKOLO, PT, Philosophe, Université Yahoundé I (Cameroun); Pr Frédéric MOENS, Communicologue, IHECS, Bruxelles (Belgique); Pr Gabin KORBÉOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Hamidou Talibi MOUSSA, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Issiaka MANDÉ, PT, Historien, Université du Québec à Montréal (Canada); Pr Jacques



NANEMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France); Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-Claude KALUBI-LUKUSA, PT, Sociologue, Université de Sherbrooke (Canada); Pr Jean-Pierre POURTOIS, PT, Psychopédagogue, Université de Mons (Belgique); Pr Lassane YAMÉOGO, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Léon MATANGILA MUSADILA, PT, Philosophe, Université de Kinshasa (RD Congo); Pr Léopold Bawala BADOLO, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ludovic KIBORA, DR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso) ; Pr Magloire SOMÉ, PT, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mahamadé SAVADOGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mamadou L. SANOGO, DR, Linguiste, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Moukaila Abdo Laouali SERKI, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Pierre G. NAKOULIMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ramane KABORÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Sébastien YUGBARÉ, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Amadou TRAORÉ, MC, Sociologue, Université de Ségou (Mali); Dr Décaïrd KOUADIO KOFFI, MC, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Djédou Martin AMALAMA, MC, Sociologue, Université de Korhogo (Côte d'Ivoire); Dr Emmanuel YAOU, MA, Sociologue, Université de Kara (Togo); Dr Gérard AMOUGOU, MC, Socio-politiste, Université de Yaoundé II (Cameroun); Dr Ibrahim KONÉ, MA, Philosophe, Université Peleforo Gon COULIBALY (Côte d'Ivoire); Dr Idi BOUKAR, A, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Dr Idrissa S. TRAORÉ, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences

de Bamako (Mali); Dr Issouf BINATÉ, MC, Historien, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire); Dr Jean-François PETIT, MC HDR, Philosophe, Institut catholique de Paris (France); Dr Landry Roland KOUDOU, MC, Philosophe, Université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Mouhamoudou El Hady BA, MC, Sociologue, Université Cheick Anta Diop (Sénégal); Dr Mamadou Bassirou TANGARA, MC, Économiste, Université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako (Mali); Dr N'golo Aboudou SORO, MC, Lettres modernes, Université Alassane OUATTARA de Bouaké (Côte d'Ivoire); Dr Oumar DIA, MC, Philosophe, Université Cheick Anta Diop de Dakar (Sénégal); Dr Pierre-Étienne VANDAMME, Philosophe, Université Catholique de Louvain (Belgique); Dr Raphael KONÉ, Ph. D, Historien, Université Cergy de Pontoise – EA7517 (France); Dr Samuel RENIER, MC, Sciences de l'éducation, Université de Tours – EA7505 EES (France) ; Dr Tiéfing SISSOKO, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali).

## Table des matières

Citoyenneté et intégrité... Fatié OUATTARA .....	13
Jeunesse, éducation et crise en Afrique ... Domèbèimwin Vivien SOMDA .....	31
Condorcet et droit à l'éducation : De l'instruction publique pour garantir l'égalité entre les hommes ... Kirgoua YABRÉ .....	75
Respect de l'autre comme fondement du bien-être de tous ... Augustine Blandine K. AMOUSSOU ; Gervais KISSEZOUNON .....	97
Autorité et liberté dans l'éducation traditionnelle africaine ... Rodrigue Paulin BONANÉ .....	111
Formation philosophique et insertion socio-professionnelle : comment sortir le philosophe du chômage ? ... Elvis Aubin KLAOUROU .....	129
Penser l'éthique environnementale au-delà de la critique hottoisienne de la normativité... Baboua TIENE, Tohotanga COULIBALY	155
Jürgen Habermas : validité des normes et vérité dans la discussion .... Euloge Franck AKODJETIN, Sefounema AKOUTOU.....	181
De La philosophie Bantoue à l'universel philosophique : quelles passerelles chez Tempels ? ... Boubacar OUÉDRAOGO.....	205
La question de la mobilité intellectuelle en Occident du XII <sup>e</sup> au XIV <sup>e</sup> siècle : le cas de l'université de Paris et de Bologne ... EKOOU Assoumou Gilbert, Comoé Fulbert ETTIEN .....	223

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Vol.1 - N°000 - 4è trimestre - Décembre 2023  
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-7524



## **Autorité et liberté dans l'éducation traditionnelle africaine**

### *Authority and freedom in traditional African education*

Rodrigue Paulin BONANÉ  
*Maître de recherches en Philosophie*  
INSS/CNRST Ouagadougou

Article disponible en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

#### **Pour citer cet article**

---

BONANÉ Rodrigue Paulin, 2023, « Autorité et liberté dans l'éducation traditionnelle africaine », Revue LES TISONS (RISHS), Vol.1, N°000, Décembre, p. 111-128.

**Résumé :** L'autorité et la liberté sont deux questions centrales en éducation. Éduquer un enfant c'est le préparer à être libre, autonome, l'émanciper. L'éducation est donc indissociable d'une autorité qui encadre l'enfant encore immature, assure son développement moral, intellectuel, spirituel et affectif. Dans la société traditionnelle africaine, l'éducation prépare l'enfant à la socialisation en le soumettant à l'autorité des parents, de la famille et de la communauté. L'éducation traditionnelle africaine exerce en ce sens une autorité forte sur l'éduqué, ce qui conduit à se poser la question de la liberté de l'éduqué. Il s'agit de savoir si cette éducation est purement aliénante ou si elle est surtout émancipatrice. Dans la société traditionnelle, l'individu n'est pas absorbé par la société. En elle, l'éducation ne le conditionne pas de sorte qu'il soit incapable de sortir de cette société. Il jouit d'une liberté morale indissociable d'une prise de conscience de sa responsabilité vis-à-vis de sa communauté, sans porter préjudice à la vie communautaire.

**Mots-clés :** Africaine, Autorité, Société, Éducation, Liberté

**Abstract:** *Authority and freedom are two central issues in education. To educate a child is to prepare him to be free, autonomous, emancipating him. Education is therefore inseparable from an authority that supervises the still immature child and ensures his moral, intellectual, spiritual and emotional development. In traditional African society, education prepares the child for socialization by subjecting him or her to the authority of parents, family and community. In this sense, traditional African education exerts a strong authority over the educated, which raises the question of the freedom of the educated. The question is whether this education is purely alienating or whether it is above all emancipatory. In traditional society, the individual is not absorbed by society. In it, education does not condition him in such a way that he is unable to get out of this society. He enjoys a moral freedom which is inseparable from an awareness of his responsibility towards his community, without prejudice to community life.*

**Keywords:** *African, Authority, Society, Education, Freedom*

## **Introduction**

Les sociétés traditionnelles africaines reposent sur une organisation sociale fortement hiérarchisée qui commande leur modèle éducatif. L'autorité est consubstantielle à l'éducation traditionnelle africaine et lui donne un sens dans la mesure où elle vise essentiellement à développer des qualités humaines, l'esprit communautaire et le sens du respect de l'ordre établi. L'enfant est permanemment sous l'influence de l'autorité aux sources diverses dans la société. Le processus de socialisation le soumet à l'autorité des parents, de la famille et de l'ensemble de la communauté. Ce qui laisse croire *a priori* que l'éducation traditionnelle n'accorde pas une place à la liberté, qu'elle est une éducation aliénante.

L'éducation traditionnelle forme l'individu pour la communauté, elle éveille le sens de la responsabilité, prépare à la jouissance d'une liberté morale. L'articulation entre la liberté et le sens de la responsabilité est déterminante dans la société traditionnelle africaine en ce sens qu'elle garantit la survie de la communauté. L'autorité en éducation vise donc à assurer cette articulation. Par conséquent, quel sens donner à la liberté dans la société traditionnelle ? Comment l'enfant y est-il perçu ? La soumission de l'enfant à divers types d'autorité est-elle un obstacle à sa liberté ? L'éducation traditionnelle endoctrine-t-elle ? Comment peut-on libérer l'enfant dans la contrainte ?

La réflexion sur l'autorité et la liberté dans l'éducation traditionnelle africaine s'articule autour de quatre axes. Le premier axe traite du statut de l'enfant dans la société traditionnelle africaine. Le deuxième axe problématise l'autorité dans l'éducation traditionnelle africaine. Le troisième questionne l'apprentissage et la liberté dans l'éducation traditionnelle africaine et, enfin, le quatrième axe analyse les manifestations de l'autorité que sont la discipline et la sanction.

### **1. Le statut de l'enfant dans la société traditionnelle africaine**

L'action éducative, l'attitude des adultes à l'égard de l'enfant reposent sur les conceptions du monde et les représentations sociales qui caractérisent une société. Les sociétés traditionnelles africaines, qui sont profondément caractérisées par la tradition orale, n'ont pas une théorie de l'enfant élaborée, mais elles ont une conception de l'enfant à saisir à travers l'ensemble des pratiques éducatives, les contes, les devinettes et les proverbes. Il s'ensuit que la conception que ces sociétés ont de l'enfant est « davantage vécue que pensée (...). Il faut la deviner, la dégager par déduction à partir de l'ensemble des données qui de près ou de loin concernent l'enfant » (P. Erny, 1987, p. 24).

La conception de l'enfant varie d'une civilisation à une autre, d'une époque à une autre ; c'est dire qu'il n'y a pas une conception unique de l'enfant qui soit généralisable et valable pour toutes les sociétés humaines. L'enfant africain a ses spécificités du fait du contexte culturel dans lequel il naît et grandit ; donc on ne peut l'étudier en référence à des enfants d'un autre continent qui présente des réalités différentes de celles de l'Afrique. En ce sens, P. Erny (1990, p. 08) écrit : « L'étude de l'enfant noir doit le situer à l'intérieur de sa culture, de son univers particulier où prédomine telle forme de pensée, tel climat affectif, tel niveau technique, tel mode d'affirmation de soi, tel type de langage ».

Une étude anthropologique de l'enfant requiert qu'il soit pris dans son contexte culturel et non abstraitement. Si l'enfance est une étape dans le cycle de développement de la vie de l'homme, l'enfant est un être social et ne peut être réduit seulement à un être biologique.

La conception qu'une société a de l'enfant, la pédagogie propre à une culture déterminent les pratiques éducatives qui ont pour but de former la personnalité de celui-ci. Dans la société traditionnelle africaine précoloniale l'enfant est considéré comme un être inachevé mais ayant des potentialités à développer. Il est aussi considéré



comme un être mystérieux et mystique qu'il faut chercher à comprendre parce qu'en lui se manifestent des forces surnaturelles émanant des ancêtres dans la mesure où il entretient un lien étroit avec ceux-ci. De ce fait, dans la pensée traditionnelle africaine il n'est pas qu'un être purement biologique.

Dans cette perspective, F. Ezembé (2009, p. 127) écrit « L'enfant qui va naître a déjà un long passé derrière lui ». Dans la même perspective, P. Erny (1987, p. 34) affirme que dans la société traditionnelle, l'enfant n'est jamais considéré comme « une table rase, une terre vierge et non foulée, une glaise informe qui ne demande qu'à être façonnée, un être totalement neuf et intouché ». Ce lien supposé entre l'enfant et les ancêtres lui confère dès sa naissance une identité à déterminer. C'est pourquoi, le nom que l'on lui donne ne s'invente pas, il a un sens et fait l'objet d'un « rituel d'identification : il s'agit de savoir d'où vient l'enfant, qui l'a envoyé, quel ancêtre il réincarne ontologiquement ou symboliquement » (L.-V. Thomas et R. Luneau, 2010, p. 212-213).

Le nom à lui donné tient compte des circonstances de sa naissance et d'autres pratiques sociales. Un enfant peut avoir plusieurs noms qui traduisent différents aspects de sa vie. Certains sont liés aux circonstances de sa naissance, d'autres émanent des rites d'initiation ou de la devise du clan auquel il appartient. Le nom donné à l'enfant n'est pas arbitraire, il ne s'invente pas, il a un sens et impose des obligations aux adultes qui renvoient aux rituels. Dès sa naissance, l'enfant porte une lourde responsabilité, le nom « trace à l'enfant tout un programme de vie, mais impose aussi à l'entourage certains devoirs et certaines attitudes à son égard » (P. Erny, 1990, p.177).

Selon l'expression de L. T. Khôï (1995, p. 26), « le nouveau-né est un être ambigu. Neuf et original d'un côté, il est aussi un maillon dans la chaîne des générations ; en lui est passée la force d'un ancêtre ». La dimension mystique reconnue au nouveau-né explique parfois le nom qui lui est donné. La conception que l'Africain a de l'enfant

justifie la manière de conduire l'éducation caractérisée par l'interaction entre l'autorité, la liberté, la sanction et la discipline.

## 2. L'autorité dans l'éducation traditionnelle africaine

L'autorité revêt plusieurs sens qui permettent de saisir son intérêt en éducation. De prime abord, l'autorité est le « pouvoir d'obtenir un comportement souhaité de la part de ceux qui y sont soumis sans recours à la contrainte ni à la menace tant physique que morale, psychologique ou légale » (B. Jolibert, 2003, p. 28).

Cette définition pose le problème de la reconnaissance de la légitimité de l'autorité par celui qui y obéit et la distingue de la force et de la violence. L'autorité se distingue aussi de la « contrainte naturelle qui est du domaine de la nécessité, interne ou externe » (B. Jolibert, 2003, p. 29). Cette distinction s'explique par le fait que l'autorité implique la possibilité d'obéir ou de désobéir alors que la volonté humaine est limitée voire impuissante face à la contrainte naturelle.

Dans la même perspective que B. Jolibert, Y., Lovervellec (2003, p. 106-107) conçoit ainsi l'autorité : « Car l'autorité, en son sens le plus général, est un pouvoir de faire faire qui exclut la contrainte, qu'elle soit physique, psychologique ou morale. Ce qui signifie que l'autorité n'est pas la force. Bien mieux, le recours à la force est le signe le plus sûr de l'absence ou de la défaillance de l'autorité ». Reconnaître à l'autorité une légitimité signifie qu'elle ne repose pas sur l'arbitraire, un rapport de force visant à dominer, mais sur la confiance et le respect mutuel entre celui qui détient l'autorité et celui qui obéit.

E. Prairat distingue deux sens de l'autorité qui traduisent deux dimensions pas forcément incompatibles de la relation d'autorité. Il s'agit de la *potestas* et de l'*auctoritas*. La *potestas* renvoie à l'autorité statutaire qui est un pouvoir légal lié à la fonction, au grade ou au statut accordé à une personne d'agir sur une autre ou un groupe d'individus. Par contre, l'*auctoritas* n'a pas un fondement légal, elle

renvoie plutôt à l'influence qu'une personne a sur un individu ou un groupe d'individus : « L'*auctoritas* est synonyme d'influence, d'ascendant, de crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contrainte mais sur le prestige personnel. Elle est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace ou à la violence » (E. Prairat, 1997, p. 83). Contrairement à l'*auctoritas*, la *potestas* est une autorité qui repose sur le pouvoir légal d'agir, de commander, de contraindre en cas de besoin : « La *potestas* est le pouvoir de prendre des décisions, de commander, d'exiger l'obéissance dans un domaine donné en recourant à la force ou à la contrainte, le cas échéant » (E. Prairat, 1997, p. 82-83).

La problématique de l'autorité dans l'éducation traditionnelle africaine ne peut être examinée indépendamment du statut de l'enfant et de celui de l'adulte dans l'organisation sociale, du mode de transmission et d'acquisition des connaissances. *A priori*, de façon générale, l'organisation sociale et le fonctionnement des sociétés traditionnelles en Afrique noire confèrent à la collectivité entière la responsabilité collective de l'éducation des enfants. De ce fait, la société exerce sur chaque personne une autorité beaucoup plus diffuse qui se traduit par les contraintes, les valeurs morales et sociales auxquelles sont soumis les individus. En ce sens L.-V. Thomas et R. Luneau (2010, p. 273) écrivent : « Traditionnellement, l'autorité (pouvoir de se faire obéir et respecter, de transmettre un idéal) s'exerce collectivement mais reste dominée par la figure du père et s'appuie sur les valeurs de respect et de conseil ».

Pour P. Erny (1987, p. 191) l'autorité parentale est moins contraignante que celle qu'exerce collectivement la société sur chaque individu quotidiennement : « L'autorité apparaît surtout au travers d'un ensemble de pressions collectives. Elle [...] réside d'abord dans le groupe de descendance pris globalement, avec ses exigences, ses coutumes, ses menaces ».

Dans ces sociétés, l'origine de l'autorité n'est pas dans l'individu, qu'il soit père, oncle ou chef de lignage. L'autorité qu'exerce

l'individu « n'est jamais qu'une autorité dérivée » (P. Erny, 1987, p. 112) qui a sa source dans les ancêtres, donc une source transcendante. Dans l'éducation traditionnelle *moaga* telle qu'analysée par A. Badini (1994, p. 114), l'autorité du père est une émanation de « l'autorité centrale représentée par le *Rogemmiki*<sup>6</sup> ». Le *Rogemmiki* renvoie aux valeurs ancestrales que personne, logiquement ne peut remettre en cause, modifier. Ce qui revient à dire que le *Rogemmiki* donne un caractère et un fondement sacrés à l'autorité.

Selon J. Kenyatta, chez les Gikuyu aussi l'autorité du père est incontestable parce qu'il la détient des ancêtres et le père est le seul habilité à communiqué avec ceux-ci. De ce fait, désobéir à l'autorité du père c'est offenser les ancêtres : « C'est le père qui communique avec les esprits ancestraux ; il est le prêtre et le seul qui puisse offrir les sacrifices religieux. Il est soutenu par les mânes des ancêtres qui peuvent intervenir en cas de conflit et châtier le coupable » (J. Kenyatta, 1960, p. 90).

Par ailleurs, dans les sociétés traditionnelles africaines, le père exerce une autorité sur sa progéniture qui demeure constante tant que celui-ci vit. C'est dire que théoriquement l'autonomie de l'enfant qui parvient à l'âge adulte ne met pas fin à l'autorité que son père a sur lui : « L'autorité du père dure « en théorie » presque toute la vie » (F. Ezembé, 2009, p. 97-98). Toute contestation de l'autorité paternelle ou des personnes âgées est synonyme du rejet de l'autorité des ancêtres. Ce qui est intolérable dans une société qui fonde son harmonie dans le respect de l'ordre établi et légué par les ancêtres. En ce sens, F. Ezembé (2009, p. 97-98) affirme :

L'autorité du père dure « en théorie » presque toute la vie. La famille étant régie par deux ordres, l'un visible et l'autre invisible, le père tire son autorité de l'entourage social qui impose le respect des personnes âgées. Mais aussi sur le plan supra-social, il tient son autorité des ancêtres.

---

<sup>6</sup> Littéralement traduit le *Rogemmiki* signifie « on n'est né trouver cela ainsi »

Sous l'angle pédagogique, éducatif, les personnes âgées constituent la mémoire de la société. Elles sont les détentrices incontestables et incontestées des savoirs et surtout de savoirs sacrés aussi bien sur le cosmos que sur le "monde des morts". Elles sont aussi les intermédiaires entre les vivants et les ancêtres. Cela se comprend dans la mesure où l'absence d'écriture fonde la mémoire comme la "bibliothèque", c'est-à-dire le lieu de stockage des savoirs séculaires transmis de génération en génération. Dans cette perspective, L.-V. Thomas et R. Luneau (2010, p. 183) écrivent :

Dans une société qui n'a pas l'appui de l'écriture mais conserve dans la mémoire le « savoir social » propre au groupe et le transmet par le canal de l'oralité, la gérontocratie reste nécessairement l'assise première de l'organisation sociale. Ainsi vieillesse équivaut-elle à sagesse et par là même, à pouvoir.

La transmission des savoirs se fait généralement des vieilles personnes aux jeunes générations. Cela est plus explicite dans le cas de l'initiation. En effet, l'initiation reproduit l'ordre social établi généralement en faveur des vieilles personnes, c'est le principe de la gérontocratie. Elle constitue de ce fait une barrière dans la communauté entre jeunes générations et vieilles générations mais aussi entre initiés et non-initiés du fait du « langage secret, degrés dans le savoir qui n'est distribué que par paliers étroitement contrôlés » par les personnes âgées (L.-V. Thomas et R. Luneau 2010, p. 218).

L'initiation confirme l'hégémonie des vieilles personnes détentrices des savoirs de différents types. Elles sont les intermédiaires entre les ancêtres et la population et l'initiation leur donne une autorité, un pouvoir en tant que détentrices du savoir sacré, ce qui conduit L.-V. Thomas et R. Luneau (2010, p. 40) à dire qu'elle est « décidée et structurée par les vieux, le plus souvent à leur profit, elle constitue une véritable « barrière institutionnelle » ».

Si l'exercice collectif de l'autorité en éducation dans la société traditionnelle africaine garantit une meilleure intégration, socialisation de l'enfant, en revanche le désengagement progressif de l'ensemble de la collectivité de l'éducation de l'enfant pour en faire uniquement l'affaire des familles peut avoir pour conséquence un relâchement dans l'éducation des enfants. Comme le souligne L.-V Thomas Et R. Luneau, (2010, p. 274) : « La perte de vitesse de l'autorité communautaire entraîne nécessairement une relative incohérence dans le processus éducatif ».

### **3. L'apprentissage et la liberté dans l'éducation traditionnelle africaine**

L'autorité dans la société traditionnelle africaine ne saurait être réduite à l'autoritarisme qui peut être défini comme « un style de commandement dominateur, caractérisé par la coercition et le contrôle étroit à l'égard des subordonnés et l'exigence d'une obéissance stricte à la lettre des ordres » (L.-M. Morfaux, J. Lefranc, 2004, p. 50). L'autoritarisme dans le domaine éducatif conduit à empêcher l'initiative chez les apprenants, à les rendre passifs, à limiter leur liberté. L'autorité dans la société traditionnelle africaine est, par contre, beaucoup plus une relation de médiation qui permet aux enfants de s'approprier progressivement les valeurs sociales, morales de la société mais aussi d'acquérir tous les savoirs nécessaires à leur épanouissement et à une conduite responsable.

Durant les rites initiatiques les initiés sont soumis à une très grande rigueur et discipline qui laissent peu de place à la liberté. La rigueur dans la discipline lors des rites initiatiques s'assimile à la violence dont l'objectif fondamental est de former moralement, psychologiquement et physiquement les initiés. Cela ne vaut généralement que pour la période d'initiation et, par conséquent, ce serait injuste d'affirmer que la violence est un trait caractéristique de

l'éducation traditionnelle africaine. C'est en ce sens que F. Ezembé écrit (2009, p. 160-161) :

Dans les pratiques éducatives africaines, nous distinguerons deux types de violences. Les premières, que nous qualifions de socio-pédagogiques, font partie d'un projet de société et se retrouvent dans les rites d'initiation ou dans certaines formes perverties de l'éducation. Les secondes se manifestent par une invention sadique de l'auteur et peuvent faire l'objet de réprobation. C'est le cas de la sorcellerie ou de certains châtiments corporels démesurés.

La liberté dans les sociétés traditionnelles africaines ne consiste pas pour chacun à faire ce qu'il veut, mais ce qui ne porte pas préjudice à l'harmonie de la vie communautaire, au vivre ensemble. La liberté n'est pas conçue comme un ensemble de lois qui définissent les droits et les devoirs des membres de la collectivité. Elle est indissociable du devoir, de la notion de la responsabilité vis-à-vis de la collectivité car « c'est la survie du groupe qui importe, son unité, sa prospérité, son honneur, sa force. L'individu est considéré comme un rouage nécessaire à la bonne marche de l'ensemble, comme une cellule dans un organisme qui le dépasse » (P. Erny, 1987, p. 191-192).

L'autorité et la liberté sont deux données qui s'impliquent plus qu'elles ne s'excluent dans l'éducation traditionnelle africaine. En d'autres termes, l'autorité vise fondamentalement à former un homme libre en ce sens qu'elle lui apprend à être maître de soi, à savoir agir de façon raisonnable. Ce qui répond à la nécessité d'une vie morale. Être libre, c'est aussi savoir maîtriser ses émotions, ses douleurs, ses passions ; et l'apprentissage de cette liberté est assuré par les rites initiatiques qui sont caractérisés, dans certains cas, par des châtiments corporels dont le but est de former les initiés à l'endurance dans la douleur, devant les épreuves difficiles consubstantielles à l'existence individuelle et collective sans se résigner : « Dans les systèmes initiatiques, la douleur physique et

morale, le choc émotionnel jouent un rôle pédagogique essentiel » (K. Fadiga, 1988, p. 76). L'autorité n'est donc pas liberticide. L'homme vraiment libre est celui dont les actes sont suffisamment réfléchis avant d'être posés, qui a conscience de ses responsabilités.

Ce que A. Vergnioux écrit à propos de la liberté en éducation est applicable aux sociétés traditionnelles africaines où il est recherché l'articulation entre liberté individuelle et les exigences de la vie collective : « Chacun doit se percevoir à la fois comme sujet collectif et sujet libre. Le but est de faire naître chez l'enfant le sentiment de son humanité, de le conduire à la conscience de ses responsabilités, de ses droits et de ses devoirs dans un espace public commun » (2021, p. 46). L'éducation éveille l'individu à la compréhension de son environnement de sorte que son action ne compromette pas le bon fonctionnement de cet environnement. L'action éducative inculque aux enfants les normes, les valeurs de la société, façonne leur mode de penser, d'agir, modèle leur personnalité leur garantissant une vie épanouie dans le cadre d'une vie sociale solidaire.

La société traditionnelle n'est pas contre l'épanouissement intellectuel qui implique la possibilité pour l'individu d'exercer son jugement critique, de jouir de la liberté d'expression. L'éducation répond à un projet de société qui fait intervenir des pratiques rituelles dont l'objectif principal est de former des individus conscients de leurs devoirs envers la communauté sans être aliénés. Dans cette formation, les rites initiatiques constituent une étape fondamentale dans l'apprentissage des nécessités de la vie collective comme le souligne P. Erny, (1990, p. 155) : « L'initiation étant une entrée dans le social, il faut apprendre et intérioriser sans équivoque certaines nécessités de la vie collective : courage, travail, force morale et physique, résistance, obéissance passive, solidarité, conformisme, gagner sa vie par soi-même, savoir se taire et garder un secret ».

Ce souci d'assurer un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant sans l'aliéner justifie le fait que « les attitudes



et les pratiques éducatives ne sont pas arbitraires » (P. Erny, 1990, p. 13). L'éducation fait provenir l'homme de l'enfant et cela exige un ensemble de précautions en matière d'éducation comme le souligne P. Erny, (1990, p. 176) : « Le soin de l'enfant est davantage fait de piété, d'admiration, de liberté, de confiance et de reconnaissance, que d'autorité, d'esprit de domination et de possessivité ». L'enfant dans la société traditionnelle jouit des droits non formalisés qui constituent des limites à l'action des adultes sur lui. Il ne saurait lui être appliqué des traitements avilissants injustement, arbitrairement.

Les tâches dont il a la charge, et qui sont constitutives de son éducation, sont proportionnelles à son âge, à ses capacités physiques à les supporter. Comme le souligne P. Erny, (1987, p. 121-122) : « Le petit est traité comme s'il était une individualité déjà achevée, capable de manifester et autorisé à imposer ses propres volontés, jouissant de droits semblables à ceux de tout autre membre de la collectivité ». Les rôles sociaux importants que l'enfant joue dans la société traditionnelle, dont « les plus significatifs, sans doute, sont les rôles rituels que lui seul peut remplir » (P. Erny, 1987, p.1 21-122), font qu'il jouit d'une certaine autonomie ; et cela justifie le fait qu'il ne soit pas perçu comme un « être fondamentalement inférieur à l'adulte » (P. Erny, 1987, p. 121-122).

Dans les sociétés traditionnelles africaines liberté, autorité et responsabilité sont harmonieusement combinées dans l'éducation de l'enfant. La participation aux différents travaux, à l'exécution des tâches qui lui sont prioritairement réservées participe de son éducation et de l'apprentissage de ses responsabilités. C'est dire que le travail et l'éducation sont indissociables : « Travail et éducation forment ainsi un tout unitaire. » (P. Erny, 1987, p. 145).

L'enjeu de la participation des enfants aux travaux proportionnellement à leur âge et leurs capacités réside moins dans la valeur économique de ces travaux que dans la formation aux exigences de la vie sociale qui requièrent que tous contribuent à la vie de la communauté. Il s'agit d'enseigner aux enfants leurs devoirs

de façon pratique vis-à-vis de la société. C'est en sens que (P. Erny, 1987, p.1 44) écrit : « Grâce à cette habitude progressive les enfants sont initiés, à six ou sept ans, aux charges et responsabilités les plus effectives et réalistes ». L'éducation traditionnelle africaine reposant sur une pédagogie de l'oralité ne peut qu'être fondamentalement pratique. La participation des enfants aux tâches de la communauté développe en eux des aptitudes (exemple pour illustrer le propos) à la vie communautaire telles que la participation aux activités productrices, la solidarité, la coopération. Les apprentissages se font dans l'harmonie, la joie et la liberté.

Par ailleurs, la conception de l'enfant dans la société traditionnelle africaine exclut le recours à une forte autorité qui aliène la liberté de l'enfant. Celui-ci étant considéré comme un être qui a une histoire qu'il faut décrypter pour saisir le sens afin d'en tenir compte dans son éducation : « L'enfant ne vient pas des parents, (...) il préexiste dans le monde invisible » (P. Erny, 1999, p. 100). L'action éducative consiste plus à favoriser l'épanouissement de sa personnalité qu'à former de façon rigide sa personnalité « Il ne s'agit pas de façonner l'enfant comme s'il était une glaise informe, de le dresser, de lui imposer des volontés extérieures, mais de le placer dans un milieu adéquat, d'être attentif à ses désirs et de combler ses besoins » (P. Erny, 1999, p. 57).

#### **4. Les manifestations de l'autorité : sanction et discipline**

En éducation les sanctions constituent une dimension de l'exercice de l'autorité. Nous souscrivons à la définition donnée par E. Prairat (2001, p. 32) qui considère : « La sanction comme réaction (d'une personne ou d'une instance) à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué ». Dans l'éducation traditionnelle africaine les sanctions prennent des formes diversifiées que l'on peut classer en deux catégories que sont les sanctions négatives et positives. La première

catégorie recouvre les châtiments corporels, brimades, réprimandes moqueries, blâmes, injures, menaces de malédiction, etc. La seconde renvoie aux récompenses de diverses natures (cadeaux, surnom glorieux, ...).

Les sanctions négatives visent essentiellement à corriger le comportement blâmable de l'individu qui porte préjudice à la société, au vivre ensemble. Elles permettent la socialisation, l'intégration de l'individu dans son milieu social. Elles n'ont pas une portée liberticide en ce sens qu'elles ne constituent pas un obstacle à la liberté des individus en les dressant, c'est pourquoi, E. Prairat (2001, p. 28) écrit : « La sanction ne saurait donc se confondre avec le dressage ou la fabrication d'habitudes ».

Le fondement de la sanction est dans les valeurs et les normes auxquelles la société est fortement attachée pour sa survie et son harmonie. L'appartenance de l'individu au groupe dont il partage les valeurs et les normes sociales fonde légitimement les sanctions prises à son égard. La sanction rappelle à chaque membre que les valeurs et les normes de la société qui garantissent l'existence collective et individuelle ne peuvent être violées impunément. La sanction doit logiquement permettre à la personne sanctionnée de prendre conscience qu'il a transgressé des interdits et éveiller son sens de la responsabilité. La valeur éducative de la sanction est ainsi exprimée par E. Prairat (2011, p. 79) : « La sanction est un moyen de promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes ».

Les croyances aux forces surnaturelles, au pouvoir surnaturel et maléfique surtout des personnes âgées dans les sociétés traditionnelles africaines font que la crainte des menaces de malédiction est plus forte que les châtiments corporels. La pédagogie de l'oralité donne plus de force à la parole, « si l'on n'utilise qu'avec répugnance la contrainte et les sanctions physiques, il faut remarquer que la parole a une tout autre portée que celle à laquelle l'Européen est habitué. Le conseil donné, la réprimande, le blâme verbal, la

menace, et surtout la malédiction sont des moyens très forts et efficaces » (P. Erny, 1987, p. 210).

Le lien constant qu'entretiennent les sociétés traditionnelles avec le monde des morts donne un sens particulier à certaines sanctions et renforce le pouvoir des parents, des gardiens de la tradition sur les enfants, les membres de la société. La sanction cesse d'avoir un fondement chez les humains pour être référée aux ancêtres dont les conséquences sont plus lourdes. Le fautif peut être banni de la communauté définitivement ou dans le pire des cas, trouver la mort. C'est en ce sens que J. Kenyatta (1960, p. 90) écrit :

Les sanctions religieuses renforcent la position des parents. C'est le père qui communique avec les esprits ancestraux ; il est le prêtre et le seul qui puisse offrir les sacrifices religieux. Il est soutenu par les mânes des ancêtres qui peuvent intervenir en cas de conflit et châtier le coupable.

La sanction favorise la discipline. Celle-ci n'a pas pour but de rendre dociles les enfants mais de développer en eux la capacité à s'imposer des règles de conduite conformément à des valeurs. Le modèle d'organisation social, les représentations et conceptions du monde, l'idée que les adultes se font de l'enfant et de sa destinée sociale déterminent les moyens disciplinaires : « Toute attitude disciplinaire s'adosse à des représentations, ou plus exactement, elle s'inscrit entre une conception de l'enfance et une Idée de l'homme » (E. Prairat, 2001, p. 17). Les rites d'initiation sont des moments propices pour apprendre aux initiés l'autodiscipline sans laquelle la société court le risque de se disloquer par effondrement de ses valeurs. Ce qui justifie les épreuves douloureuses auxquelles sont soumis les initiés. La bonne marche de la société, le vivre ensemble requièrent l'autodiscipline de tous les membres qui leur permet d'être les porteurs des valeurs et normes sociales. La discipline est donc consubstantielle à l'éducation et contribue fortement à l'atteinte des objectifs visés par l'action éducative : « La discipline a pour objectif

d'imposer à celui qui apprend, un comportement d'ensemble (physique, intellectuel et éthico-social) jugé nécessaire par l'éducateur » (A. Badini, 1994, p. 115). La discipline permet de réaliser la finalité ultime de l'éducation qu'est l'autodiscipline de l'éduqué, condition essentielle de la liberté morale.

### **Conclusion**

Dans les sociétés traditionnelles africaines l'éducation est ordonnée à sa finalité communautaire qui, cependant, ne conduit pas à l'aliénation de l'individu au profit de sa communauté. Ce qui importe fondamentalement c'est le développement et la promotion de l'esprit communautaire. Tout le processus éducatif prépare l'individu à une intégration harmonieuse dans sa société qui repose sur une organisation hiérarchique qui crée les conditions d'un vivre ensemble. La conception moderne de la liberté faisant de l'homme une valeur absolue et conduisant à l'individualisme est incompatible avec le mode d'existence collective des sociétés traditionnelles africaines.

L'autorité collective de la société, à laquelle l'individu est soumis, les sanctions et la discipline ne visent qu'à préserver la communauté, à éviter le plus possible les comportements déviants qui constituent les germes d'une crise des valeurs, et qui conduisent à un effondrement progressif du modèle social hérité des générations antérieures. Tout le processus éducatif vise la culture du sens du devoir, de la responsabilité vis-à-vis de la communauté.

### **Bibliographie**

BADINI Amadé, 1994, *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*, Paris-Ouagadougou, Séphia-A. D.D.B.

ERNY Pierre, 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, L'Harmattan.

ERNY Pierre, 1990, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan.

ERNY Pierre, 1999, *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire. Naissance et première enfance*, Paris, L'Harmattan.

EZEMBÉ Ferdinand, 2009, *L'enfant africain et ses univers*, Paris, Karthala.

FADIGA, Kanvaly, 1988, *Stratégies africaines d'éducation et développement autonome*, Abidjan, CEDA.

JOLIBERT Bernard, 2003, « L'autorité et ce qu'elle n'est pas » in LOMBARD Jean (dir.), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, p. 25-46.

KENYATTA Jomo, 1960, *Au pied du mont Kenya*, trad. Pierre Balta et Gabriel Marcou, Paris, François Maspero.

Khöi Lê Thanh, 1995, *Éducation et civilisations. Sociétés d'hier*, Paris, Nathan.

LOVERVELLEC Yves, 2003, « Savoir et autorité » in LOMBARD Jean (dir.), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, p. 103-126.

MORFAUX Louis-Marie, LEFRANC Jean, 2004, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, A. Colin.

PRAIRAT Erick, 1997, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan.

PRAIRAT Eirick, 2001, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF.

PRAIRAT Eirick, 2011, *La sanction en éducation*, 5<sup>e</sup> éd. Paris, PUF.

THOMAS Louis-Vincent et LUNEAU René, 2010, *La terre africaine et ses religions. Traditions et changements*, Paris, L'Harmattan.

VERGNIoux Alain, 2021, « Liberté » in KERLAN Alain, KOLLY Bérengère (dir.), *Dictionnaire de philosophie de l'éducation. Notions essentielles*, Paris, ESF, p. 45-46.