# PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

## Actes du colloque international pluridisciplinaire

# LA CRISE DE L'UNIVERSITÉ EN AFRIQUE : DIAGNOSTIC ET ÉLÉMENTS DE STRATÉGIES TRANSVERSALES

Volume XII – Numéro 22 - Bouaké, les 09, 10 et 11 Juin 2022 Côte d'Ivoire

ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

**PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES**

**Revue Ivoirienne de Philosophie et de Sciences Humaines**

Directeur de Publication : Prof. Grégoire TRAORÉ

Boîte postale : 01 BP V18 ABIDJAN 01

Tél : (+225) 01 03 01 08 85
(+225) 01 03 47 11 75
(+225) 01 01 83 41 83

E-mail : administration@perspectivesphilosophiques.net

Site internet : https://www.perspectivesphilosophiques.net

ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

## ADMINISTRATION DE LA REVUE PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Directeur de publication : **Prof. Grégoire TRAORÉ**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef : **Prof. N'dri Marcel KOUASSI**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef Adjoint : **Dr Éric Inespéré KOFFI**, Maître de Conférences

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

**Prof. Aka Landry KOMÉNAN**, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Antoine KOUAKOU**, Professeur des Universités, Métaphysique et Éthique, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Ayénon Ignace YAPI**, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA**.**
**Prof. Azoumana OUATTARA,** Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Catherine COLLOBERT**, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
**Prof. Daniel TANGUAY**, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
**Prof. David Musa SORO**, Professeur des Universités, Philosophie ancienne, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY
**Prof. Doh Ludovic FIÉ**, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Henri BAH**, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE**, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
**Prof. Jean Gobert TANOH**, Professeur des Universités, Métaphysique et Théologie, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Kouassi Edmond YAO**, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Lazare Marcellin POAMÉ**, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Mahamadé SAVADOGO**, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
**Prof. N'Dri Marcel KOUASSI**, Professeur des Universités, Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Samba DIAKITÉ**, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Donissongui SORO**, Professeur des Universités, Philosophie antique, Philosophie de l'éducation Université Alassane OUATTARA

## COMITÉ DE LECTURE

**Prof. Ayénon Ignace YAPI**, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Azoumana OUATTARA**, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Catherine COLLOBERT**, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
**Prof. Daniel TANGUAY**, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
**Prof. Doh Ludovic FIÉ**, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Henri BAH**, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE**, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
**Prof. Kouassi Edmond YAO**, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Lazare Marcellin POAMÉ**, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Mahamadé SAVADOGO**, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
**Prof. Samba DIAKITÉ**, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA
**Prof. Nicolas Kolotioloma YEO,** Professeur des Universités, Philosophie antique, Université Alassane OUATTARA

## COMITÉ DE RÉDACTION

Secrétaire de rédaction : **Dr Kouassi Honoré ELLA**, Maître de Conférences
Trésorier : **Dr Kouadio Victorien EKPO**, Maître de Conférences
Responsable de la diffusion : **Dr Faloukou DOSSO**, Maître de Conférences
**Dr. Kouassi Marcelin AGBRA**, Maître de Conférences
**Dr Alexis Koffi KOFFI,** Maître de Conférences
**Dr** Chantal **PALÉ-KOUTOUAN**, Maître-assistant
**Dr Amed Karamoko SANOGO**, Maître de Conférences

## SOMMAIRE

**PREMIÈRE PARTIE : ALLOCUTIONS ET COMMUNICATIONS EN PLÉNIÈRE.....1**

**I. ALLOCUTIONS.....1**

Allocution du Président du comité d'organisation.....2

Allocution du Directeur du Département de Philosophie.....6

Allocution du Directeur de l'UFR-CMS.....9

Allocution du Président de l'Université Alassane OUATTARA.....12

Allocution du Maire de Bouaké.....15

Allocution du Ministre de la Promotion de la bonne Gouvernance et de la lutte contre la Corruption, Parrain du Colloque.....17

Allocution du Président du Conseil Économique Social Environnemental et Culturel, Patron du colloque.....19

Allocution de clôture du Président émérite de l'Université Alassane Ouattara, Président de la Chaire UNESCO de Bioéthique de l'UAO.....21

Rapport de synthèse.....24

Recommandations.....31

**II. COMMUNICATIONS EN PLÉNIÈRE.....33**

**« Vrai et faux pluralisme ». Les universités dans l'ordre mondial contemporain,**
Ernst Wolff.....35

**Notre devoir et notre foi au caractère universel de l'Université,**
Thiémélé L. Ramsès BOA.....51

**DEUXIÈME PARTIE : AXES DE RÉFLEXION ET ATELIERS.....63**

**PREMIER AXE : GOUVERNANCE ET FINANCEMENT DES UNIVERSITÉS...65**

**Mauvaise gouvernance endémique des États africains : approche synoptique des universités en déconstruction,**
Kobenan Maxime KOUMAN.....67

**L'essence de l'université chez Heidegger : la *Lehrerschaft* face aux défis de la *Führerschaft*, cas de l'Afrique,**
Pascal Dieudonné ROY-EMA.....85

**La gouvernance universitaire à l'épreuve de la discipline sur le campus au Cameroun,**
Saidou ABOUBAKAR.....101

**Gouvernance et financement des universités de la zone UEMOA,**
Kadiatou SANOGO N'DOURE .....119

**Fondements et typologie caractéristique de la crise de l'université en Afrique : cas de l'université gabonaise,**
Georges MOUSSAVOU.....135

**Projets d'école et l'autonomie des universités au Togo,**
Ati-Mola TCHASSAMA.....149

**La communication interne de l'UFR/LAC de l'université Joseph KI-ZERBO au Burkina Faso,**
1. Marcel BAGARE 2. Dognon Lucien BATCHO 3. Salif ZONGO.....165

**DEUXIÈME AXE : UNIVERSITÉ ET QUESTION DU GENRE.....185**

**Femmes et carrières à l'épreuve de la disparité fondée sur le sexe au sein de l'université de N'Djamena,**
1. Dieudonné VAÏDJIKÉ 2. Alexis NGARMBATEDJIMAL 3. François NDILBÉ MBAÏNGUEM.....187

**Genre et harcèlement sexuel en milieu universitaire : le cas des étudiantes des universités de Côte d'Ivoire,**
Lou Gobou Bien-aimée GOHI.....203

**TROISIÈME AXE : FORMATION ET EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS.....217**

**La dialectique de la formation et de l'emploi : l'université à l'épreuve du devenir,**
Akpolê Koffi Daniel YAO.....219

**Penser la crise des universités africaines comme une crise de la langue de la formation scientifique,**
Tohotanga COULIBALY.....233

**La philosophie de l'entrepreneuriat : une implication socio-économique de l'allégorie de la caverne chez Platon,**
Bi Zaouli Sylvain ZAMBLÉ.....247

**Formation et employabilité des étudiants africains, quelle approche philosophique ?,**
Aikpa Benjamin DIOMAND.....263

**La question de la réforme et la révolution dans l'université en Afrique à la lumière de la pensée de Paul RICŒUR,**
Oi Kacou Vincent Davy KACOU.....283

**L'employabilité des diplômés en SHS au Mali : des dynamiques contradictoires aux origines de la crise de l'université,**
Sambou DIABY.....299

**Les universités africaines : entre professionnalisation manquée des enseignements et prolifération des instituts privés d'enseignement supérieur douteux,**
Théodore TEMWA.....315

**Crise de l'université camerounaise comme crise des sciences sociales : entre théorisation et professionnalisation des enseignements,**
Lydie Christiane AZAB à BOTO.....333

**De la mission nouvelle des universités africaines : pour une politique d'employabilité des jeunes,**
Miesso ABALO.....351

**Formations et risques de chômage des étudiants au Gabon : quelle représentation sociale ?,**
Parfait MIHINDOUBOUSSOUGOU.....365

**QUATRIÈME AXE : UNIVERSITÉ ET CULTURE DE L'EXCELLENCE.....383**

**De la promotion de l'éducation positive pour une université plus créative,**
Hyacinthe Aboa ACHI.....385

**La refondation de l'université africaine comme institution méritocratique : un impératif catégorique dans la quête de l'excellence,**
Franck KOUADIO.....399

**Culture organisationnelle et excellence à l'Institut Supérieur du Génie Électrique du Burkina Faso (ISGE-BF)**
Marcel ZERBO.....419

**Le finalisme aristotélicien : une invitation à l'excellence pour nos universités africaines,**
Arnaud-Olivier GNAHOUA.....435

**De la culture de l'excellence dans l'espace universitaire africain : réflexion à partir de la pensée de Njoh-Mouelle Ébénézer,**
Zolou Goman Jackie Élise DIOMANDÉ.....447

**Une auratisation de l'environnement académique peut-elle sauver l'université de la grisaille ?,**
Masséké OPONOU.....463

**Conditions pour un excellent enseignement à l'université,**
Niali Armand-Privat PILLAH.....477

**CINQUIÈME AXE : SYNDICALISME, POLITIQUE ET VIOLENCE À L'UNIVERSITÉ.....497**

**La fin et les moyens : conséquences de l'auto-justification de la violence politique et syndicale dans les universités ivoiriennes,**
Youldé Stéphane DAHÉ.....499

**La démocratisation des libertés chez Marx : une propédeutique à la pacification de l'espace universitaire ivoirien,**
Jean-Joel BAHI.....515

**Les universités ivoiriennes à l'épreuve de la violence des syndicats estudiantins,**
1. Koffi Décaird KOUADIO 2. Alice KOUAKOU.....531

**Le paradigme esthético-éducatif aristotélicien et schillérien face à la problématique de la violence dans l'espace universitaire ivoirien,**
Koudou François OZOUKOU.....545

**La FESCI, ce boulet que porte l'université ivoirienne dans un élan de servitude volontaire,**
Bledé SAKALOU.....557

**Violences en milieux universitaires : déterminisme et normativité d'un phénomène pernicieux en Côte d'Ivoire,**
Tiasvi Yao Raoul AGBAVON.....575

**Les enjeux de l'art technologique dans les crises universitaires ivoiriennes à partir de la pensée de Walter BENJAMIN,**
Barthelemy Brou KOFFI.....589

**Violences estudiantines syndicales en Côte d'Ivoire : entre revendications légitimes et délinquance,**
Kouassi Marcelin AGBRA.....605

**Les relations conflictuelles entre les syndicats et l'administration gabonaise. Cas du SNEC de 1991 à 2020,**
1. Lucien MANOKOU 2. Nathalie EBANETH.....621

**SIXIÈME AXE : RESPONSABILITÉS ÉTHIQUES, PÉDAGOGIQUES ET ACADÉMIQUES DES UNIVERSITAIRES.....637**

**Décolonisation de la pensée : exigence de qualité académique,**
Mafa Georges ASSEU.....639

**Du modèle anthropologique canguilheméen : une thérapie à la crise de l'université en Afrique**
Florence BOTTI.....655

**Le savoir ou la politique : la mission des universitaires africains en question,**
Dotsè Charles-Grégoire ALOSSE.....667

**L'enseignement philosophique : un modèle d'étude exégétique pour une université en crise,**
Chantal PALÉ-KOUTOUAN.....683

**L'enseignement dialectique platonicien : un guide d'éducation pour l'excellence universitaire,**
Ange Allassane KONÉ.....699

**Autodétermination des peuples et censure : la fonction de l'université selon Kant,**
Amidou KONÉ.....715

**Éthique de la discussion et crise de l'université en Afrique,**
Cyrille SEMDE.....731

**SEPTIÈME AXE : INFRASTRUCTURES, TICE ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE.....745**

**TICE, déconstruction ou reconstruction technoscientifique de la crise des universités en Afrique subsaharienne ?,**
Kouadio Victorien EKPO.....747

**Le rôle de l'insuffisance des infrastructures dans la crise universitaire au Niger,**
Abdou KAILOU DJIBO.....761

**Problèmes de logements d'étudiants et crises académiques à l'université Peleforo GON COULIBALY, Korhogo,**
1. Djibril KONATÉ 2. Foussata DAGNOGO.....783

**HUITIÈME AXE : LIBERTÉS ET FRANCHISES UNIVERSITAIRES...797**

**Ontologie augustinienne et résolution des crises universitaires,**
N'gouan Yah Pauline ANGORA épse ASSAMOI.....799

**NEUVIÈME AXE : UNIVERSITÉ ET DYNAMIQUE DES SOCIÉTÉS...811**

**La vocation de l'université en Afrique à la lumière du *Conflit des facultés* d'Emmanuel Kant,**
Éric Inespéré KOFFI.....813

**De la décadence éthico-religieuse à la déconfiture institutionnelle des universités en Afrique : une analyse prospective,**
Kouassi Honoré ELLA.....829

**Communication de crise et crises de fonctionnement dans les universités subsahariennes,**
Faloukou DOSSO.....847

**Sociétés en crise et crise de l'université en Afrique : la culture comme recours dans la perspective de Paulin HOUNTONDJI,**
Kouamé Hyacinthe KOUAKOU.....863

**La crise des universités africaines : le péril de l'éducation parentale,**
Aya Anne-Marie KOUAKOU.....879

**Fondements et enjeux de la crise de l'université publique en Afrique noire : quels repères pour en sortir ?,**
Bilakani TONYEME.....895

**Université et culture des valeurs morales chez les étudiants au Burkina Faso,**
Bawala Léopold BADOLO.....911

**Universités, enseignants-chercheurs : objectifs et implications socio-politiques en Afrique,**
Cyrille MICKALA.....927

**Les universités dans le développement des sociétés africaines,**
Adjoua Marie Jeanne KONAN.....949

**Le conservatisme platonicien, un possible remède à la crise de l'université,**
Amed Karamoko SANOGO.....963

**Crise des universités africaines comme crise de la rationalité,**
Roland TECHOU.....979

**L'engagement des universitaires face aux réalités sociales chez Marcuse,**
Amara SALIFOU.....995

**Crise universitaire et défis éducationnels à partir de la pensée de Hobbes,**
Amenan Madeleine Épouse Ekra KOUASSI.....1011

**Crise universitaire : impératif éthique bergsonien de libération de l'intellect,**
Amani Albert NIANGUI.....1025

# LIGNE ÉDITORIALE

L'univers de la recherche ne trouve sa sève nourricière que par l'existence de revues universitaires et scientifiques animées ou alimentées, en général, par les Enseignants-Chercheurs. Le Département de Philosophie de l'Université de Bouaké, conscient de l'exigence de productions scientifiques par lesquelles tout universitaire correspond et répond à l'appel de la pensée, vient corroborer cette évidence avec l'avènement de *Perspectives Philosophiques*. En ce sens, *Perspectives Philosophiques* n'est ni une revue de plus ni une revue en plus dans l'univers des revues universitaires.

Dans le vaste champ des revues en effet, il n'est pas besoin de faire remarquer que chacune d'elles, à partir de son orientation, « cultive » des aspects précis du divers phénoménal conçu comme ensemble de problèmes dont ladite revue a pour tâche essentielle de débattre. Ce faire particulier proposé en constitue la spécificité. Aussi, *Perspectives Philosophiques*, en son lieu de surgissement comme « autre », envisagée dans le monde en sa totalité, ne se justifie-t-elle pas par le souci d'axer la recherche sur la philosophie pour l'élargir aux sciences humaines ?

Comme le suggère son logo, *perspectives philosophiques* met en relief la posture du penseur ayant les mains croisées, et devant faire face à une préoccupation d'ordre géographique, historique, linguistique, littéraire, philosophique, psychologique, sociologique, etc.

Ces préoccupations si nombreuses, symbolisées par une kyrielle de ramifications s'enchevêtrant les unes les autres, montrent ostensiblement l'effectivité d'une interdisciplinarité, d'un décloisonnement des espaces du savoir, gage d'un progrès certain. Ce décloisonnement qui s'inscrit dans une dynamique infinitiste, est marqué par l'ouverture vers un horizon dégagé, clairsemé, vers une perspective comprise non seulement comme capacité du penseur à aborder, sous plusieurs angles, la complexité des questions, des préoccupations à analyser objectivement, mais aussi comme probables horizons

dans la quête effrénée de la vérité qui se dit faussement au singulier parce que réellement plurielle.

*Perspectives Philosophiques* est une revue du Département de philosophie de l'Université de Bouaké. Revue numérique en français et en anglais, *Perspectives Philosophiques* est conçue comme un outil de diffusion de la production scientifique en philosophie et en sciences humaines. Cette revue universitaire à comité scientifique international, proposant études et débats philosophiques, se veut par ailleurs, lieu de recherche pour une approche transdisciplinaire, de croisements d'idées afin de favoriser le franchissement des frontières. Autrement dit, elle veut œuvrer à l'ouverture des espaces gnoséologiques et cognitifs en posant des passerelles entre différentes régionalités du savoir. C'est ainsi qu'elle met en dialogue les sciences humaines et la réflexion philosophique et entend garantir un pluralisme de points de vues. La revue publie différents articles, essais, comptes rendus de lecture, textes de référence originaux et inédits.

**Le comité de rédaction**

# UNIVERSITÉ ET CULTURE DES VALEURS MORALES CHEZ LES ÉTUDIANTS AU BURKINA FASO

**Bawala Léopold BADOLO**
*Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)*
bbleopold@yahoo.fr

**Résumé :**

La présente réflexion est une contribution à la compréhension du déclin des valeurs morales en milieu universitaire au Burkina Faso. Ce phénomène constitue une menace à la réalisation des objectifs de l'institution universitaire. À partir de points de vue théoriques déclinés par les auteurs, nous avons donné un aperçu de la manifestation de ce phénomène en milieu universitaire au Burkina Faso. Nous avons proposé des pistes de solutions pour contenir ce phénomène dans son expansion et dans son expression.

**Mots clés :** Burkina Faso, Culture, Déclin, Université, Valeurs.

**Abstract:**

The present reflection is a contribution to the understanding of the decline of moral values in the university environment in Burkina Faso. This phenomenon constitutes a threat to the achievement of the objectives of the university institution. Based on the theoretical points of view expressed by the authors, we have given an overview of the manifestation of this phenomenon in the university environment in Burkina Faso. We have proposed solutions to contain this phenomenon in its expansion and expression.

**Keywords :** Burkina Faso, Culture, Decline, University, Values.

## Introduction

Une valeur est « une conception, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, une conception de ce qui est désirable et influence le choix des modes, moyens, et fins disponibles de l'action » (C. Kluckhohn, 1962, p. 395). La notion de valeur combine de manière singulière, objectivité et subjectivité. D'un côté, une valeur s'impose à quelqu'un avec une certaine autorité, comme un élément hérité d'une tradition. En ce sens, elle n'est

pas dépourvue d'objectivité. D'un autre côté, elle n'existe véritablement que si l'on y adhère (J. Catalogne, 2004).

Une valeur est dite morale quand elle sert à orienter le comportement d'un individu placé dans une situation de choix, et quand, par ce choix, l'individu doit s'intégrer davantage dans le système culturel où il vit. Produit de la vie en groupe, la valeur morale est perçue comme possédant un caractère d'obligation et assure ainsi le contrôle social dans des situations spécifiques (D. Szabo, F. Goyer et D. Pilote, 1964). La morale possède un versant négatif qui en fait une instance supérieure nous obligeant à respecter des règles contraignantes. Elle possède également un versant *positif* où ses exigences prennent la forme de grands *buts*, d'idéaux à atteindre, de modèles de bonne conduite à imiter. Sous cet angle, ainsi que le dit en substance, Métayer (2008), la morale priorise les biens en tant qu'ils ont une grande valeur existentielle reconnue comme telle. C'est en ce sens qu'on s'y attache, on s'attèle à leur réalisation et on fait leur promotion et mobilise les moyens pour les sauvegarder. Le bonheur et le courage sont des exemples de valeurs positives. Les valeurs morales s'imposent plutôt par *l'attrait* qu'elles exercent sur nous. Nous les trouvons admirables et désirables. Elles inspirent, suscitent une adhésion, un attachement et un engagement affectif ou émotionnel.

Il apparaît ainsi que les valeurs morales sont l'ensemble des règles, principes, normes et coutumes transmis par la société à l'individu, dès la petite enfance par les parents ou les figures d'autorité, qui édictent rigoureusement la conduite et les mœurs appropriées pour être bon, faire le bien et vivre ensemble dans le respect fondamental de l'autre (M. Blais, 1980). Plus tard, avec l'entrée de l'enfant à l'école, ces valeurs connaissent un renforcement apporté par les enseignants. Elles sont connues comme représentant la bonne ou la juste manière d'agir. Elles permettent ainsi de faire la différence entre le bien et le mal, le juste et l'injuste, le correct et l'incorrect. On y retrouve, par exemple, l'honnêteté, le respect, la gratitude, la loyauté, la tolérance, la solidarité, la générosité, l'amitié, la gentillesse et l'humilité. A. Mucchielli (1994), parle de valeur sociale, considérée comme un principe de référence partagé par un ensemble d'individus. Elle se trouve à la source d'une conduite reconnue idéale et estimable par le groupe et

guide le comportement des individus qui appartiennent à ce groupe. Pour M. Blais (1980, p. 85) :

> Les valeurs morales (au sens où nous entendons le mot valeur), ce sont des qualités, acquises par la répétition d'actes appropriés et qui assurent le correct usage de tout ce dont on use dans une vie humaine : bon usage de sa science, bon usage de son art, bon usage de sa langue, bon usage de son sexe, bon usage de ses convictions religieuses, bon usage de son pouvoir, etc.

Pour M. Blais, l'importance des valeurs morales, c'est l'importance de la justice, de l'équité, du courage, de la modération. Il s'agit-là, de vertus d'autant plus importantes que les humains sont de mieux en mieux équipés pour le bien comme pour le mal. En appui à cette vision, M. Blais rappelle l'ultime objectif formulé par l'écrivain Russe Soljenitsyne : « Offrir au monde une société dans laquelle toutes les relations, dont tous les fondements et toutes les lois découlent de considérations morales et d'elles seules » (M. Blais, 1980, p. 87).

Le sujet du déclin de la morale et des valeurs est un sujet sur lequel l'inquiétude, voire le pessimisme, sont sensibles, y compris dans certains textes à caractère scientifique. Nous avons quitté un état des sociétés où le système d'éducation et la famille transmettaient à l'enfant puis à l'adolescent des valeurs qui faisaient plus ou moins, l'objet d'un consensus. Ces valeurs étaient ensuite appliquées dans les différents contextes professionnels, et plus généralement, dans les divers contextes de vie que traversaient les individus. En passant de la société industrielle à la société postindustrielle, de la modernité à la postmodernité, nous avons abandonné un monde où ces contraintes de rôles étant connues et acceptées, elles permettaient une adaptation facile de l'individu aux différents milieux dans lesquels il s'insérait (R. Boudon, 2002 ; B. Wilson, 1985). Même si les valeurs ne commandent pas directement l'action en prescrivant des gestes, elles constituent néanmoins, le fondement de tout projet éducatif. Il n'y a aucune forme d'éducation sans valeurs, car toute éducation découle d'une conception que l'on cultive sur le bien et une certaine foi en l'amélioration de l'homme, c'est-à-dire à l'éducabilité de l'apprenant. Parce qu'imprégnée des valeurs, l'éducation peut établir des règles, abstraites et négatives, et non prescriptives, car il serait inconcevable d'envisager l'éducation

comme une quelconque forme de conditionnement (S. Lüdecke-Plümer, 2007 ; O. Reboul, 1992).

Le milieu universitaire n'échappe pas à ces constats. L'université, en tant qu'espace social, reproduit les relations de pouvoir, les pratiques de domination et de discrimination (P. Boumard, 2006, P. Dubet, 1998). L'emprise du thème du déclin des valeurs morales est révélatrice d'une profonde mutation de l'université que ses acteurs ont du mal à percevoir autrement que sous l'angle de la crise. Selon M. Seymour (2013), en plus d'assurer des services d'éducation et de culture, l'université joue un rôle économique important. « Elle est de plus en plus un rouage essentiel dans ce qu'il est convenu d'appeler l'« économie du savoir» » (M. Seymour, 2013, p. 53). Pour lui, l'université doit être comprise comme une institution servant d'abord et avant tout le bien commun. En effet, le système d'éducation universitaire incarne le principe de juste égalité des chances, assure la transmission de la culture, donne accès à des emplois de qualité, constitue un service public essentiel et joue un rôle de premier plan dans le développement économique d'un peuple. « L'Université a pour mission essentielle la formation des cadres qui auront à conduire le développement, les changements en réponse aux besoins de la société » (A.-R. Ndiaye, 2013, p. 91).

Selon A. S. Sall (2017), l'université n'est pas une administration classique, située au bout de l'échelle de formation. Elle a plusieurs responsabilités pour le bon fonctionnement de la société. Dans ce sens, en plus de la promotion de l'économie, l'enseignement supérieur doit promouvoir la culture et le social, c'est-à-dire l'être. De ce point de vue,

> la responsabilité incombe à l'enseignement supérieur de veiller à l'amélioration de la société, d'y vulgariser les meilleures pratiques, d'aider au développement économique, social et culturel. Les étudiants sont les meilleurs vecteurs de la transformation positive de la société sur tous les plans. Il est dès lors fondamental de leur donner des savoirs et compétences au cours de leur transit à l'université et de leur faire partager les valeurs que cherche à promouvoir l'université. Encore faut-il que l'université s'accorde de façon explicite sur ces valeurs et sur la stratégie à mettre en œuvre pour les promouvoir (A. S. Sall, Op. cit., p. 118).

Plus généralement, J.-C. Torres (2015) soutient que l'école institue la République en éduquant chaque futur citoyen aux exigences d'un intérêt général et aux valeurs partagées.

La formation des cadres qui auront à conduire le développement, les changements en réponse aux besoins sociétaux, constitue une des missions essentielles de l'Université (A.-R. Ndiaye, 2013). La responsabilité lui incombe de veiller à l'amélioration de la société, de vulgariser en son sein, les meilleures pratiques, d'aider au développement au triple plan économique, social et culturel (A. S. Sall, 2017). Les étudiants y arrivent entre 18 et 21 ans et en sortent entre 23 et 26 ans. Ils y terminent ainsi, leur adolescence et y commencent leur vie d'adultes (A. S. Sall, Op. cit.). C'est une étape de la vie au cours de laquelle, la question de l'identité personnelle est cruciale (E.H. Erikson, 1972). La présente réflexion s'intéresse à la culture des valeurs morales à instituer pour un comportement citoyen et responsable chez les étudiants en contexte burkinabé. Ce champ de réflexion est encore peu investigué dans le contexte étudié, d'où l'intérêt de la présente réflexion.

L'université est aujourd'hui confrontée à une profusion des contre-valeurs :

- absentéisme des étudiants et/ou des enseignants aux cours ;

- utilisation de la violence par les étudiants pour imposer leur volonté sur le campus ;

- tricherie aux examens universitaires…

Cela fait dire à A. S. Sall (2017) que nous sommes dans un milieu où « Tout le monde se prévaut de ses droits et personne n'a de devoirs » (p. 122). L'auteur se dresse contre une certaine tendance à considérer l'université comme un endroit de non-droit, en insistant sur la nécessité pour les universités d'expliciter leurs règles et procédures, leurs principes et autres codes de déontologie. Elles devraient vulgariser ces valeurs et se doter de moyens de défense et de coercition. En fait,

> les valeurs de l'université ne doivent pas être implicites, mais bien explicitées, au fronton de l'université, avec une stratégie très claire pour les vulgariser à travers toute l'institution auprès des enseignants, des étudiants en passant par le personnel administratif, technique et de service (A. S. Sall, op cit, p. 122).

## 1. Références théoriques

En psychologie développementale, et d'un point de vue fondamental, J. Piaget (1957) a proposé de comprendre le stade de développement de l'enfant et le type de jugement moral associé à chaque étape afin de déterminer quelle éducation devra être encouragée. Selon J. Piaget, la morale est un système de règles dont l'essence est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles. Celui-ci est lié au développement de la justice, du sens de la réciprocité et de l'égalité.

L. Kohlberg (1963, 1969) a proposé un modèle de développement moral organisé en stades. C'est un modèle d'évolution en six stades regroupés, par deux, en trois grands niveaux de développement. Le premier niveau correspond à la moralité préconventionnelle. Elle est caractérisée par une perception des règles limitée par l'égocentrisme. Les règles sont extérieures à l'enfant qui les perçoit à travers la punition et la récompense.

Au stade 1, l'enfant est centré sur les conséquences directes de ses actions sur lui-même. Il cherche à éviter la punition et obéit à l'autorité. Au stade 2, l'enfant intègre les récompenses et les avantages, mais dans une logique dominée par un manque de perspective sociétale ou relationnelle (égocentrisme). Le deuxième niveau correspond à la moralité conventionnelle. Elle est typique des adolescents et des adultes. L'adolescent raisonne d'une façon conventionnelle en jugeant de la moralité des actions par comparaison aux opinions et aux attentes de la société. Cette morale est caractérisée par une acceptation des conventions de la société concernant le bien et le mal. Le stade 3 est orienté vers le maintien des bonnes relations et l'approbation des autres. La personne est réceptive à l'approbation et à la désapprobation comme indices des vues de la société. Elle essaie d'être un « bon garçon » ou « bonne fille » à la hauteur des attentes. Le stade 4 est orienté vers le respect de la loi et des conventions sociales qui sont jugées importantes pour le maintien de l'ordre social. Violer une loi est moralement répréhensible. Selon L. Kohlberg, les membres les plus actifs de la société demeurent au stade 4 dans lequel la morale est principalement dictée par une force extérieure.

Le niveau 3 correspond à la moralité post-conventionnelle. Cette moralité est orientée vers des principes qui se situent au-delà des balises d'une société en particulier. 20 à 25 % seulement des adultes atteindraient ces stades. Les personnes qui se situent à ce stade, peuvent désobéir aux règles qui ne sont pas compatibles avec leurs propres principes. Au stade 4 se produit l'adhésion conformiste aux règles de la société, au système légal et à la justice dans son ensemble. Le bien-être des individus dépend du bon fonctionnement de la société. Le stade 5 est orienté vers le contrat social. Le monde est considéré comme incluant des opinions différentes, des droits et des valeurs. Les lois sont considérées comme des contrats sociaux plutôt que des dictats rigides. Celles qui ne favorisent pas le bien-être général doivent être remplacées lorsque cela nécessaire pour promouvoir le plus grand bien pour le plus grand nombre de personnes. Le stade 6 est orienté vers des principes moraux universels. Le raisonnement moral est basé sur une pensée abstraite qui utilise des principes éthiques. Les lois ne sont valables que dans la mesure où elles sont fondées sur la justice. Des lois injustes ne méritent pas que l'on les respecte. Selon Kohlberg, 13 % de la population adulte atteindrait le stade 6.

Un des reproches faits au modèle de Kohlberg, et formulé par C. Gilligan (1982), est qu'il mettrait trop l'emphase sur la valeur de justice à l'exclusion d'autres valeurs morales telle que le « prendre soin » et qu'il sous-évaluerait ainsi la moralité des femmes. Un autre reproche est que le raisonnement moral n'est souvent qu'une rationalisation a posteriori de décisions essentiellement intuitives. En dépit de ces critiques, ce modèle a l'avantage d'indiquer que le développement moral se déroule suivant une série d'étapes successives, séquentiellement rattachées l'une à l'autre. Il indique la spécificité du comportement moral suivant l'étape de développement à laquelle se situe l'individu.

## 2. Quelques illustrations de la déliquescence morale en milieu universitaire burkinabè

Une des formes que revêt la crise des valeurs morales en milieu éducatif burkinabè est la violence. Quelques exemples suffisent à le montrer. En 2012, à l'université de Koudougou, des étudiants en furie s'en sont pris à un de leurs enseignants, chef de département d'Histoire, en le brutalisant. Le 18 mars 2013,

une visite du chef du gouvernement burkinabè à l'Université de Ouagadougou s'est terminée en « queue de poisson », à cause des huées des étudiants. En juillet 2013, des étudiants enjoints de quitter les cités universitaires, ont incendié des véhicules appartenant à l'État, à des particuliers ou à des organisations non gouvernementales.

D'autres formes que revêt le déclin des valeurs morales en milieu universitaire au Burkina Faso concernent :

- la tricherie aux évaluations : il n'existe malheureusement pas de statistiques à jour concernant ce phénomène dans les scolarités des Unités de Formation et de Recherches ;

- le non-respect des enseignants. Par exemple, un étudiant de 1ère année de Psychologie à l'Université Joseph KI-ZERBO a utilisé l'expression « wowo le cours » pour signifier à ses camarades que tel enseignant devrait venir dispenser son cours le lendemain à 15 heures.

Les fondements explicatifs de ces dérives morales et comportementales sont variés. S. Legleye (2011), note l'existence d'un lien de co-occurrence entre les difficultés socio-familiales et la violence des jeunes. La violence peut se lire et se comprendre en rapport avec le contexte familial (conditions de réalité et conditions fantasmatiques et émotionnelles). Il (le contexte) porte sur « des relations familiales dites pauvres, des séparations parentales, le divorce, la pauvreté économique, le manque de surveillance des parents, l'absence de l'un des parents pour raison professionnelle, les conditions d'habitat telles que l'habitat à l'étroit, les nuisances sonores dans les immeubles » (B. Gaillard, 2010, p. 200). La carence de l'autorité parentale, les dislocations conjugales et le manque de compréhension du milieu familial, vécu comme persécuteur par renversement d'agressivité, contribuent grandement à la recherche extra-familiale d'intérêts différents, de nouvelles formes de vie, avec violence dans la contestation, l'opposition et la révolte.

Ces dynamiques familiales créent une absence de structures parentales stables et régulières dont le jeune enfant a besoin pour parcourir avec bonheur,

les stades psychosexuels définis par Freud (J.-L. Lorrain, 1999). C'est un parcours dont la réussite est une condition majeure pour atteindre la maturité psychologique. C'est dans le giron familial que l'enfant apprend les premières règles de la vie en communauté en suivant l'orientation et l'exemple des parents. Le déficit de structuration psychique attache certains individus à un stade de développement archaïque, avec une faible intériorisation des normes, des frontières et des limites (A. Cawood, 2013 a & b). La faillite de l'éducation familiale que symbolise la perte de l'autorité parentale assume pour sa part, les comportements antisociaux et le délitement de la citoyenneté chez les jeunes.

À ces différents facteurs, on peut adjoindre l'effet des médias (J.-F. Bach, O. Houdé, P. Lena & S. Tisseron, 2013). Des liens positifs ont été repérés entre le visionnement de films d'action ou d'horreur et la violence à l'école. Les films augmentent le comportement de mensonge, injure, bagarre et vandalisme (B. Gaillard, 2010).

La violence présentée à la télévision est acceptée et traduite dans les comportements quotidiens des jeunes. C. Marsan (2006, p. 285) dépeint la « réalité morcelée, superposée, rapide et toujours en évolution » des jeunes « nés sur Internet et avec une télécommande à la main ». Ils n'ont ni la concentration facile ni la propension naturelle à une attitude studieuse (M. Seymour, 2013). C. Marsan (Op. cit.), relève que les Short Messenger System (SMS), en réduisant la part de la communication interpersonnelle, réduisent du même coup, l'accès au symbolique. Peu habitués à construire une langue finalisée, les jeunes développent une atrophie significative de leur mode d'expression. En l'absence d'une aide familiale pour compenser par une contre-culture, ces réductionnismes, il y a le risque que le jeune ne puisse s'exprimer qu'avec un vocabulaire pauvre et restreint. Il aura du mal à exprimer, avec détails, ses idées et/ou ses sentiments. La réduction de l'accès au symbolisme va de pair avec l'augmentation possible de la violence (C. Marsan, 2006).

Enfin, dans un contexte de promotion des droits de l'enfant, l'autorité de l'enseignant est mise à rude épreuve. L'enseignant aujourd'hui, est dépourvu de tout moyen de pression pour instaurer l'ordre et la discipline en classe à cause

des dispositions de loi relatives aux droits de l'enfant. Les apprenants, depuis l'école primaire jusqu'au post-primaire, sont initiés à la connaissance de leurs droits sans ouverture, hélas, sur leurs devoirs. C'est dans ces conditions qu'ils arrivent à l'université. Convaincus qu'ils sont intouchables grâce à leurs droits, ils se livrent, à chaque fois qu'ils se sentent lésés, à des actes « d'incivisme et d'indiscipline » dont les résultats sont les agressions des enseignants, des autres apprenants, du personnel de l'administration scolaire, la destruction des biens publics et/ou privés.

P. Judet (1992, p. 41) a utilisé l'expression « crise matérielle » pour décrire les difficultés matérielles graves auxquelles l'enseignement supérieur en Afrique Noire est confronté. Il s'agit, entre autres de,

> locaux exigus et inachevés ; équipements insuffisants, à bout de souffle ou défaillants, téléphone coupé pour non-paiement de factures entre les locaux universitaires dispersés dans la ville ; postes de secrétariat non pourvus et pénurie de fournitures, y compris de papier ; impossibilité d'acheter des livres ou de régler des abonnements aux revues indispensables.

Cette crise matérielle rend la vie quotidienne difficile pour les enseignants et pour les étudiants, retentit sur leur moral et la qualité des formations.

### 3. Culture des valeurs et inversion du déclin moral

N. V. Long (2019, p. 243) : « Dans les sociétés primitives, les aînés des tribus transmettent des valeurs morales aux jeunes par divers moyens, tels que des histoires révélatrices, l'organisation de théâtres de moralité, etc. ». La mutation de la famille traditionnelle en famille moderne moins conservatrice des valeurs morales, l'effet permissif des Technologies de l'Information et de la Communication, l'affaissement de l'autorité parentale expliquent le déclin des valeurs morales constaté chez les citoyens en général et chez les jeunes apprenants en particulier. Pour A.S. Sall (2017), pour s'en sortir, les établissements d'enseignement supérieur devraient se doter de :

- charte éthique des enseignants ;
- trois valeurs à promouvoir ;
- contrat de travail à signer par les enseignants ;

- code de déontologie pour les enseignements et les évaluations ;
- charte éthique pour la recherche ;
- code d'honneur pour les étudiants ;
- pétition pour la citoyenneté des étudiants ;
- charte de l'environnement…

Un code de déontologie devrait définir des engagements éthiques clairs et indiquer les bonnes conduites à tenir vis-à-vis de toutes les parties prenantes : étudiants, enseignants, collaborateurs, gouvernements, donneurs d'ordre. Ce support serait un formidable vecteur de promotion des valeurs du système éducatif autant qu'un outil fédérateur interne pour améliorer et valoriser les bonnes pratiques. Selon J.-C. Torres (2015), l'enseignant institue le citoyen dans l'apprenant qu'il « élève » à un rang de dignité civile. C'est pourquoi, les enseignants du supérieur « devraient avoir une éthique très élevée, et ce, d'autant que les étudiants les prennent comme références et essaient de reproduire leurs comportements. Ils doivent être les premiers à promouvoir, entre autres, le respect de l'heure, la rigueur, l'assiduité, le travail bien fait, la disponibilité, l'ouverture, l'érudition, etc. » (A.S. Sall, 2017, p. 119). Ces préconisations devraient faire écho aux actions entreprises dans les familles et dans la société pour une éducation morale des jeunes.

En indiquant que la transmission et l'éducation aux valeurs morales incombent graduellement aux familles, aux éducateurs et à la société, il s'ensuit que les personnes formées sont le reflet des convictions et traditions incarnées par les formateurs eux-mêmes. C'est pourquoi, il incombe à ces différents acteurs d'être le modèle du futur citoyen que l'on veut former. Ainsi que le relève J.-C. Torres (2015, p. 80) : « la morale ne peut s'enseigner, elle ne peut que se transmettre – elle n'est donc pas à ce titre un "enseignement" ». Il invite dès lors, l'enseignant à être un reflet des valeurs, un modèle pour ses formés, le garant des valeurs que promeut la société. Il doit s'appliquer à guider les apprenants vers des valeurs humaines.

Si les jeunes d'aujourd'hui, appelés à être les formateurs de demain, ne sont pas initiés aux valeurs d'honnêteté, de respect, de gratitude, de loyauté, de

tolérance, de solidarité, de générosité, d'amitié, de gentillesse et d'humilité, les générations à venir seront sans repère (J.-C. Torres, 2015). Dans ce lien intime entre les valeurs et l'école, F. Careau (2003) indique trois écueils à éviter :

- la tentation du positivisme, qui amène à ne reconnaître aux valeurs aucune place, car elles se rapportent au devoir-être, tandis que seule la science, portant sur l'être, alimenterait un discours imprégné du réel ;

- la tentation du relativisme ou du règne de la contingence absolue. En éducation, certains voient dans le relativisme une conséquence du pluralisme de nos sociétés. O. Reboul, admet pour sa part, que les valeurs peuvent varier d'une société à l'autre ou même dans une société donnée. Toutefois, cela ne signifie pas que toutes les valeurs se valent, ni qu'elles partagent toutes la même noblesse, et surtout cela ne veut pas dire que toute action puisse s'inscrire dans le champ des valeurs. Le relativisme abolit toute prétention à l'universalité. Or, ce qu'il y a d'universel dans une culture, c'est la rencontre, l'ouverture communicationnelle instaurée par le langage et

- la tentation de l'indifférence représente une menace pour toute éducation, car cela laisse se perpétrer des comportements inacceptables. Ainsi, la valeur fondamentale de la tolérance doit amener le sujet à s'indigner devant l'intolérable, car le contraire pourrait détruire ce qu'il y a d'universel dans la culture. À ce titre, l'enseignant doit, en tant que représentant d'un système de valeurs, faire bon usage de son autorité afin de transmettre ses valeurs sans endoctriner. Toute mobilisation pédagogique doit être mise en œuvre afin que les valeurs soient comprises et évaluées par les apprenants.

**Conclusion**

Le déficit des valeurs morales dans les structures familiales, sociales et éducatives, fait le lit de toutes les formes d'indisciplines constatées dans les comportements des étudiants au Burkina Faso. Le comportement d'indiscipline impacte négativement l'activité éducative et constitue une menace pour l'atteinte des objectifs assignés à l'institution universitaire. Ses causes sont multiples et variées, engendrant des conséquences sur le bon déroulement des activités

universitaires. Pour contenir ce phénomène aujourd'hui constaté, et qui caractérise la société burkinabè de façon générale et le milieu universitaire de façon singulière, il importe de replacer l'institution familiale au cœur du processus de socialisation des enfants et des adolescents. La famille est au centre de toute transformation sociale de l'individu. C'est le lieu où sont véhiculées les valeurs et les normes souhaitées par la société. Les valeurs d'une société transparaissent à travers des normes. Au-delà de la famille nucléaire, il faut privilégier l'éducation communautaire. Elle consiste à impliquer la communauté entière dans l'éducation des enfants et des adolescents. Cela n'est possible que si les parents et autres adultes épousent des valeurs de solidarité, de responsabilité, d'honneur, de respect et de dignité.

L'université, quant à elle, mettra l'accent sur le comportement responsable des enseignants et des autres acteurs (personnel administratif, technique, managers) pour offrir aux jeunes des modèles dont ils devraient s'inspirer au quotidien au cours de leur cursus universitaire et, plus tard, dans leur vie sociale et professionnelle. Parallèlement, l'État devrait instituer des textes relatifs à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication, assortis d'un système de contrôle impliquant l'État lui-même, les parents et les enseignants. Une priorité devrait être accordée aux programmes qui promeuvent l'éducation aux normes et valeurs morales.

On pourrait de même, penser à réintroduire au sein des différents ordres d'enseignements, des modules d'instruction, d'éducation civique et morale. Ils serviraient de creuset de la promotion des valeurs traditionnelles par le biais des rites d'initiation en vue de restaurer le sens socio-moral et éthique. L'éducation traditionnelle a ses méthodes et ses pratiques qu'il faut prendre en compte pour améliorer la qualité de l'éducation moderne. L'initiation est un moment de séparation du jeune d'avec sa famille et pendant lequel, il est formé à l'endurance physique et morale. Enfin, il est indispensable de sensibiliser les jeunes sur leurs devoirs, compléments nécessaires de leurs droits.

**Références bibliographiques**

BACH Jean-François, HOUDE Olivier, LENA Pierre &TISSERON Serge, 2013, *L'enfant et les écrans. Un avis de l'Académie des sciences,* Paris, Éditions le Pommier.

BLAIS Martin,1980, *L'échelle des valeurs humaines,* Montréal, Fides.

BOUDON Raymond, 2002, Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ? *Cairn.info/Commentaire,*1(97), 89-98.

BOUMARD Patrick, 2006, De la violence à l'école comme objet social non identifié à la reconnaissance des comportements déviants comme expression de la conscience multiple. In M.T. Estrela & L. Marmoz (Eds), *Indiscipline et violence à l'école : études européennes,* 35-48, Paris, L'Harmattan.

CAREAU Francis, 2003, Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui, *Horizons philosophiques*, *13*(2), 115-129. https://doi.org/10.7202/801240ar.

CATALOGNE Jacqueline, 2004, Valeurs et transmission, *Agora débats/jeunesses*, 35, 58-72.

CAWOOD Anne, 2013 b, *Les ados ont besoin de limites : discipline efficace sans punition*, Ottawa, Broquet.

CAWOOD Anne, 2013 a, *Les enfants ont besoin de limites : discipline efficace sans punition*, Ottawa, Broquet.

ERIKSON Eric Homburger, 1972, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

GAILLARD Bernard, 2010, Psychologie clinique des difficultés à l'école, In A. Lieury (dir). *Psychologie pour l'enseignant*, Paris, Dunod, 177-205.

GILLIGAN Carol, 1982, *In a Different Voice Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press.

JUDET Pierre,1992, Les missions des universités du Sud dans la crise : Situations et perspective, In *Démocratie, économie et développement : la place de l'enseignement supérieur*, vol 2 (37-46), Montréal : UREF/AUPELF.

KLUCKHOHN Clyde,1962, Values and value-orientations in the theory of action, *in* PARSONS T. and SHILS E. A., éd., *Toward a general theory of action* (388-433), New York, Harper & Row.

KOHLBERG Lawrence, 1969, Stage and sequence : the cognitive-developmental approach to socialization, In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research,* 347-480, Chicago, Rand McNally College Publishing Company.

KOHLBERG Lawrence, 1963, The development of children's orientations toward a moral order I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.

LEGLEYE Stéphane, 2011, *Violence et milieu social à l'adolescence*, *Economie et Statistique,* 448-449, 159-175.

LONG Ngo Van, 2019, Atténuation de la tragédie des biens communs : la transmission intergénérationnelle des valeurs morales. *L'Actualité économique*, *95*(2-3), 241-268. https://doi.org/10.7202/1076259ar.

LORRAIN Jean-Louis, 1999, *Les violences scolaires*, Paris, PUF.

LÜDECKE-PLÜMER Sigrid, 2007, Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel, *Revue européenne de formation professionnelle*, 41 (2), 116-129.

MARSAN Christine, 2006, *Violences en entreprise : comment s'en sortir ?*, Bruxelles, De Boeck.

METAYER Michel, 2008, *La Philosophie éthique : enjeux et débats actuels*, Québec, ERPI.

MUCCHIELLI Alex, 1994, *La psychologie sociale*, Paris, Hachette.

NDIAYE Aloyse-Raymond, 2013, L'université de développement : une nouvelle approche des politiques universitaires en Afrique francophone, *Politiques universitaires, politiques de développement*, (87-112), Québec, ERPI.

PIAGET Jean, 1957, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.

REBOUL Olivier, 1992, *Les valeurs de l'éducation,* Paris, PUF.

SALL Abdou Salam, 2017, *La gouvernance universitaire : une expérience africaine*, Dakar, CODESRIA.

SEYMOUR Michel, 2013, *Une idée de l'université*, Québec, Boréal.

TORRES Jean-Christophe, 2015, Enseigner les valeurs : conditions pour une éducation morale dans les EPLE, *Administration & Éducation,* 4 (148), 77-84.

SZABO Denis, GOYER Francyne et PILOTE Denis,1964, Valeurs morales et délinquance juvénile : résultats d'une enquête pilote, *L'Année sociologique*, 3e série, 75-110.

WILSON Bryan, 1985, Morality in the Evolution of the Modern Social System, *British Journal of Sociology*, 36, 3, 315-332.