



**Revue des Sciences humaines  
et sociales, Lettres, Langues et  
Civilisations**

**ISSN  
2958-2814**

**Numéro 006, Mars 2024**

**Université Alassane Ouattara  
UFR Communication Milieu et Société**

*[revue.akiri-uao.org](http://revue.akiri-uao.org)*



**ISSN-L: 2958-2814**  
**ISSN-P: 3006-306X**

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : [revueakiri@gmail.com](mailto:revueakiri@gmail.com)

**Editeur**

UFR Communication, Milieu et Société  
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



**ISSN-L: 2958-2814**  
**ISSN-P: 3006-306X**

## INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

**auré HAL**  
accès aux données  
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

**Mir@bel**  
“(RE)CUEILLIR  
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

**ORCID**

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

ISSN-L: 2958-2814  
ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

**AKIRI**

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

**Equipe Editoriale**

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

**Comité Scientifique**

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

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

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Maître conférences, Université Alassane Ouattara

## **Comité de Lecture**

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé  
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville  
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop  
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,  
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara  
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny  
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou  
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville  
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara  
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,  
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle  
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny  
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara  
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

## **Comité de rédaction**

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville  
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara  
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly  
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara  
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara  
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara  
 TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,  
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,  
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara  
 SIDIBÉ Moussa, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara  
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara  
 KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny  
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny  
 BALDÉ Yoro Mamadou, Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar  
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

## Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : [revueakiri@gmail.com](mailto:revueakiri@gmail.com)

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

### Indexations internationales :

**Auré HAL** : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

**Mir@bel** : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

**Sjifactor** : <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

**ORCID** : <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

## PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

**AKIRI** est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

## **PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI**

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

### **Structure générale de l'article :**

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

### **Présentation de l'article :**

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

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



### Références bibliographiques

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

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

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

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :  
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.  
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.  
Ex : BAMBAM Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

**NB** : Les articles sont la propriété de la revue.

## SOMMAIRE

### LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

#### Études hispaniques

1. **La pragmática en la enseñanza del ELE/ L2:  
aproximación a algunos manuales diseñados y usados en Camerún y España**  
Roseline FOUODJI WAGOUM Epse DJATSA ..... 1-19

#### Lettres Modernes

2. **Problématique de l'emploi de la virgule dans *Les Sept douleurs*  
de William Aristide Nassidia Combarry**  
Tilado Jérôme NATAMA..... 20-36
3. **La masculinisation de l'esprit féminin :  
réalisme ou surréalisme dans *Le Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir**  
Vincent NAINDOUBA & Serge Simplicie NSANA..... 37-50
4. ***Le roi de Kahel* de Tierno Monénembo : un roman historique à tonalité épique**  
Komi Seexonam AMEWU..... 51-72
5. **Dynamique des langues et politique éducative au Mali**  
Ousmane Ag NAMOYE & Aldiouma KODIO, ..... 73-88

### COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

#### Sciences du langage et de la communication

6. **Description morphosyntaxique de l'adverbe du marka**  
DAO Nébremy ..... 89-107
7. **Cadre stratégique pour la refondation au Mali :  
reconstruction et déconstruction d'une communication**  
Adama KODJO..... 108-124

### SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

#### Archéologie

8. **Protection des sites archéologiques au Burkina Faso :  
le cas du chantier école de Wargoandga**  
Lassina SIMPORÉ & Fonyama Elise THIOMBIANO, épouse ILBOUDO ..... 125-138

#### Histoire

9. **Coopération néerlandaise et développement socioéconomique  
du Burkina Faso : cas du PDI/Z (1983-2006)**  
Sébastien GUIPO..... 139-155
10. **Le contrôle de la production d'huile par le monopole d'état dans  
l'Égypte antique sous domination gréco-romaine**  
YAPI Fulgence Thierry ..... 156-167
11. **Eschine et la paix à Athènes au ive siècle avant Jésus-Christ :  
dialogue et négociations avec le royaume de Macédoine**  
OULAI Fabrice & DAGO Thomas DADIE..... 168-180

- 12. Crises de succession au *Moogo*, de 1897 à 1983 :  
cas du *Konkiistēnga* et *Tema***  
François RIBOU..... 181-199
- 13. L'art plastique contemporain burkinabè sous l'influence de l'école  
des *Avant-gardes* : analyse de quelques productions d'artistes**  
Boukary DABAL & KY Jean Célestin..... 200-218
- 14. Les relations controversées entre les musulmans et l'administration  
française dans la région de Grand-Bassam (1922-1949)**  
Amon Jean-Paul ASSI,..... 219-236
- Géographie**
- 15. Des classes sous paillotes pour étendre l'accès à l'éducation  
en milieu rural burkinabè**  
Issiaka OUEDRAOGO, Goama NAKOULMA & Aude NIKIEMA ..... 237-254
- 16. Impact des mesures barrières du covid-19 sur les revenus agricoles  
des paysans dans la sous-préfecture de Lakota**  
Jean-François Aristide GBODJE..... 255-271
- 17. Analyse de la dynamique spatio-temporelle de l'occupation du sol  
dans la commune de Niakhar (Fatick, Sénégal) entre 2000 et 2022,  
à travers des outils de la télédétection**  
Ibrahima DIOUF & Mohamed Lamine NDAO ..... 272-290
- 18. Variabilité climatique dans la Province du Mouhoun  
au Burkina Faso de 1991-2021**  
Amadou ZAN, Abdoul-Azize SAMPEBGO & Joachim BONKOUNGOU..... 291-302
- 19. Impacts des stations de lavage de véhicules sur l'environnement  
et la santé à Korhogo**  
DIOMANDE Gondo, Lacina Adama FOFANA & SORO Nambé Arouna..... 303-320
- 20. Exploitation agricole et dégradation forestière dans le département  
de Soubré (sud-ouest de la Côte d'Ivoire)**  
Mathieu Jonasse AFFRO, Assoh Hortance Aman Epse N'GUESSAN,  
Nambegué SORO & Kouamé Felix KOUADIO..... 321-337
- 21. Disparités spatio-temporelles des formations sanitaires publiques  
À Brazzaville en république du Congo**  
Berchmans Giraldo Audron & Clotaire Claver Okouya..... 338-356
- 22. Recourir aux soins traditionnels à Ouagadougou :  
une question de distance ?**  
Sidbéniwendé Esaïe Yanogo ..... 357-371
- 23. Des initiatives comportementales pour une gestion organisée  
des déchets en commune V de Bamako (Mali)**  
Seydou A. TOGOLA, Baba COULIBALY & drissa KELLY ..... 372-386

### Philosophie

- 24. Ce que la paix veut dire chez Nietzsche**  
Ndéné MBODJI ..... 387-398
- 25. Vers un auto-impérialisme du développement durable :  
une analyse bioéconomique de la crise environnementale**  
ABLO Ange & OUATTARA Attchoumounan Paulin ..... 399-417
- 26. Platon, Abû Nasr al-Fârâbî et Rousseau :  
à propos de l'éducation. Enjeux de la réflexion pour Afrique**  
Pamphile BIYOGHE & Alain BOULINGUI MOUSSAVOU ..... 418-429

### Anthropologie et sociologie

- 27. Les facteurs explicatifs du retour à la défécation à l'air libre  
dans la commune de Karimama au Nord-Bénin**  
Soulé EL HADJ IMOROU..... 430-443
- 28. Crise sécuritaire, écoles bilingues et irrédentisme linguistique  
au Burkina Faso**  
Zomenassir Armand BATIONO..... 444-457
- 29. Pratiques potières dans le District de la vallée du Bandama en Côte d'Ivoire**  
Dja Flore KOUASSI-LAGO, Drissa DIARRASSOUBA Bintou TIOTE,  
Saran CISSOKO COULIBALY & Lacina COULIBALY ..... 458-475
- 30. Perceptions du VIH et non-observance au traitement antirétroviral  
chez les personnes vivant avec le VIH suivies à l'hôpital de jour  
du CHU de Bouaké (Côte d'Ivoire)**  
Yéchinmédjo SORO..... 476-488
- 31. Perceptions sociales de la gravité de l'ulcère de Buruli chez les  
communautés Baoulé et Bété de Taabo, Djébonoua et Daloa (Côte d'Ivoire)**  
Navouon FANNY & Koffi Dermane KOUAKOU..... 489-502
- 32. Analyse des tendances lourdes à l'objectivation du projet  
de gestion durable des mangroves à Ouidah au Bénin**  
Appolinaire D. GNANVI ..... 503-519
- 33. Structures publiques et privées dans la lutte contre  
le VIH/sida à Bouaké : ambivalences et logiques**  
Affoua Toutouwa Marie ADOU, Dimi Théodore DOUDOU,  
Zié Adama OUATTARA & Lorraine Nadia KOUADIO..... 520-543

### Science de l'éducation

- 34. Les difficultés de l'expression orale des étudiants arabophones libyens,  
cas des étudiants du département de français de Waddan**  
Fodé Baba KEITA..... 544-557

### Sciences juridiques et politiques

- 35. An assessment of the challenges of representation  
of Cameroonian women in politics**  
Stanley Chung DINSI..... 558-575



## **Platon, Abû Nasr al-Fârâbî et Rousseau : à propos de l'éducation. Enjeux de la réflexion pour Afrique**

**Pamphile BIYOGHE**

*Maître de conférences en philosophie,  
École Normale Supérieure de Libreville (Gabon).  
Email : [pamphile3@yahoo.fr](mailto:pamphile3@yahoo.fr)*

&

**Alain BOULINGUI MOUSSAVOU**

*Doctorant en philosophie,  
Université Marien Ngouabi de Brazzaville (Congo),  
Email : [alboulingui@gmail.com](mailto:alboulingui@gmail.com)*

### **Résumé**

En convoquant Platon, Abû Nasr al-Fârâbî et Rousseau, le présent article s'efforce de questionner l'éducation, à travers la pédagogie active, comme moment de construction d'un sujet libre et pensant, au cœur des réformes institutionnelles et du rôle de l'État. Après une mise en lumière de l'impératif moral et politique de l'éducation chez Platon, le texte insiste sur la pédagogie active qui se donne à lire chez Abû Nasr al-Fârâbî et Rousseau, lecteurs avisés de Platon et partisans d'une cité vertueuse, dont la trajectoire porte sur la construction de la paix et la modernité éducative au cœur d'une « Afrique déroutée », berceau de l'humanité, dont le défi et le devoir s'inscrivent dans l'éducation de sa jeunesse et à l'effet de répondre à la mission d'édification d'une société d'initiative.

**Mots-clés** : éducation - État - leçon de philosophie - liberté - paix.

## **Plato, Abû Nasr al-Fârâbî and Rousseau: On education. Challenges for Africa**

### **Abstract**

By invoking Plato, Abû Nasr al-Fârâbî and Rousseau, this article attempts to question education, through active pedagogy, as a moment of construction of a free and thinking subject, at the heart of institutional reforms and the role of the State. After shedding light on Plato's moral and political imperative for education, the text insists on the active pedagogy that can be read by Abû Nasr al-Fârâbî and Rousseau, astute readers of Plato and supporters of a virtuous city, whose trajectory focuses on the construction of peace and educational modernity in the heart of a "baffled Africa", the cradle of humanity, whose challenge and duty are part of the education of its youth and the effect of responding to the mission of building a society of initiative.

**Keywords**: education - state - philosophy lesson - freedom - peace.



## Introduction

Aussi bien chez les philosophes que chez les pédagogues, la question de la liberté du sujet se pose sans commune mesure. Parce que davantage, la philosophie est non seulement quête de la liberté, mais encore et surtout expression de la liberté. C'est bien là le but de l'éducation dans le paradigme rousseauiste : former un homme libre, capable de se défendre contre les contraintes extérieures, capable aussi d'exercer son sens critique. Cependant, un tel homme ne peut mieux se défendre que si l'État garantit l'expression de son génie. De ce point de vue, si la pédagogie active fait de « l'apprenant [l'] acteur [de] la démarche éducative en développant en lui la "fringale" de la connaissance » (J. Ki-Zerbo, 1990 :12), quel rapport peut-on établir entre l'éducation et la liberté ? De plus, quel est le rôle de l'État dans le processus de formation de l'individu ? Ces questions sont à l'interface de la philosophie et de la pédagogie ; elles constituent l'ossature de cette réflexion. Réflexion qui s'articule autour de trois parties. La première pointe les buts premiers de l'éducation, à travers Platon et son lointain continuateur Abû Nasr al-Fârâbî. Platon est le premier à s'intéresser à l'éducation des citoyens pour marquer le rapport entre l'éducation, la liberté et l'État. Aux yeux du philosophe athénien, toute législation doit bien être éducation, c'est-à-dire formation à la vertu. Son projet de réforme des institutions politiques est une exigence morale de la justice, qui commande à tout prix l'éducation. Et, en droite ligne de la trajectoire platonicienne, Abû Nasr al-Fârâbî place l'homme au centre du monde, à travers l'éducation. Voilà qui justifie le propos de Léo-Strauss : « Fârâbî n'a pas seulement suivi Platon du point de vue de la manière de présenter l'enseignement philosophique dans ses livres les plus importants. Il soutenait que la philosophie de Platon était la philosophie de la philosophie vraie » (L.-Strauss, 2002 : 11). Quant à Rousseau, ses textes offrent une théorie de l'éducation. Mieux, ils dessinent l'espace d'un travail de l'homme sur l'homme nécessaire à la réalisation culturelle d'un libre accord des individus raisonnables. *Émile* (ou *De l'éducation*) est le principal texte de Rousseau consacré à l'éducation des enfants et jeunes gens. La deuxième partie de notre article questionne le lien qui existe entre la liberté et l'autorité à l'école. La dernière, quant à elle, explore le rôle ou l'implication de l'État dans le processus éducatif, en prenant l'Afrique comme repère de contextualisation.



## **1. De Platon à Abû Nasr al-Fârâbî : de la vision d'une cité à l'actualité du sujet**

### **1.1. Platon ou le fondement de l'éducation : un impératif moral et politique de la réforme des institutions**

Avec Socrate, la philosophie devient un questionnement libre sur l'humain en tant qu'élément du monde. Ceci voudrait, entre autres, dire que toute réflexion sur tout ce qui est, s'inscrit dans l'ordre traditionnel et *doxal* des choses, tout en opérant un dépassement. Et, selon la tradition philosophique, Platon, fervent disciple de Socrate, auteur de la *République* et des *Lois*, fondateur de l'Académie, est le premier à s'intéresser à l'éducation des hommes à l'effet de mieux marquer le rapport entre l'éducation et la liberté. Car en effet, toute législation devrait avoir pour base l'éducation, c'est-à-dire la formation à la vertu. Son projet de réforme des institutions politiques est, en réalité, une exigence morale de la justice. Exigence qui recommande à tout prix l'éducation - comprise comme processus de la formation de l'esprit-. Or, un esprit bien formé ne peut ne pas parvenir au vrai. C'est ici le lieu de préciser que la liberté dont il s'agit est celle des droits et des devoirs. Or le droit n'est rien sans la possibilité d'en jouir, et Jean-Bernard Mauduit de conclure :

Dans ce cas, le droit porte bien sur l'inactuel, mais cet inactuel est possible, est accessible. En effet, le droit à quelque chose qu'on n'a pas impliqué plus qu'une simple autorisation ou qu'une simple absence d'interdiction : il autorise une revendication et contient une obligation, pour quelqu'un, de fournir (J.B. Mauduit, 2006 : 28).

Clairement dit, pour le disciple de Socrate, l'éducation n'a d'autre but que de bien orienter l'âme, cette faculté de connaître, c'est-à-dire la tourner des perspectives fuyantes du devenir vers les formes immuables de l'être. En d'autres termes, l'éducation doit permettre à l'homme de quitter la caverne des ombres pour s'élever jusqu'au monde des Idées, sans pourtant s'évader totalement et définitivement du monde sensible. Car l'éducation qui libère l'homme du monde sensible (monde de la répétition, de la fausseté, de l'erreur, de l'altération et de toutes les exactions) facilite ce dernier dans l'accomplissement de ses propres expériences. À ce propos, Alain Renaut écrit :

[Et,] nous nous sommes peu à peu convaincus que, puisque tous les êtres humains « naissent et demeurent libres et égaux en droits », le petit homme est lui aussi un homme, avec ses droits à la liberté et à l'égalité. Compréhension de l'humain et de la personne, même immature, avec laquelle nous ne saurions plus transiger, sauf à vouloir revenir aux plus lointaines et cruelles époques de l'histoire de l'enfance (A. Renaut, 2004 : 10).

À la lecture de ce qui précède, la pédagogie fonctionnelle ou active met un accent particulier sur les efforts que l'apprenant doit fournir pour acquérir, sinon *conquérir* la connaissance. On comprend pourquoi, chez Platon, la situation du prisonnier libéré ne se présente pas sans

difficultés. Et l'auteur de *La République* d'écrire : « [...] *De quoi s'agit-il ? De la manière dont la cité doit traiter la philosophie pour ne point périr. Aussi bien, toute grande entreprise ne va pas sans péril, et comme on dit, les belles choses sont, en vérité, difficiles* » (Platon, 1966 : 255). L'homme, à tout le moins l'apprenant, doit faire sien la connaissance, il doit l'assimiler à sa pensée et à sa propre expérience. Mais cela n'est possible que si on lui laisse le temps de l'examiner, de la retourner pour son propre compte et celui de la cité -entendue comme lieu du vivre ensemble harmonieux-.

## **1.2. Le moment alfârâbien**

### **1.2.1. De l'éducation comme acte**

Ayant lu et commenté les œuvres de Platon et d'Aristote, nous devons, cependant, dire que la plupart des travaux d'Abû Nasr al-Fârâbî concernent Platon, ce qui pourrait expliquer une certaine influence de la noétique platonicienne. Influence qui amène Abû Nasr al-Fârâbî à s'intéresser de plus près à la philosophie et à introduire la politique et la vie en collectivité, dans le champ de la philosophie. Seulement, pour vivre en collectivité, il faudrait s'approprier certaines règles et acquérir certaine connaissance. Lesdites règles qui sont l'œuvre de l'éducation incombent à la société, alors que la connaissance n'incombe qu'à l'école. C'est en conjuguant harmonieusement l'instruction et l'éducation que le sujet prend vraiment conscience de ce que sa liberté n'a de fondement que si elle s'arrête là où débute celle de l'autre.

Mais, pour des besoins d'analyse, n'opérons pas de distinction entre instruction et éducation (chez Abû Nasr al-Fârâbî) afin de mieux saisir la perspective que nous propose Abû Nasr al-Fârâbî. Nous convenons que l'État moderne, dans *la modernité politique*, au sens où l'entend Maurice Barbier (2000, p. 3), est ce lieu, quelle que soit l'entité qui, au sein de cet État, est tributaire de cette mission. Clairement dit, l'État est le garant de la rectitude de l'individu à travers son instrument qu'est l'école. À cet effet, tout individu qui ne serait pas passé par le tamis harmonieux de l'éducation (familiale et scolaire) se situe dans le « rapport du soleil à l'œil, qui est vision en puissance, tant qu'il demeure dans l'obscurité... » (Al-Fârâbî, 2001 : 83). Nous comprenons aisément ici que l'éducation éclaire la liberté dans la mesure où on n'est véritablement libre qu'en respectant la loi et tant que celle-ci n'est pas jugée injuste par l'ensemble du corps social. Et si l'on en croit Abû Nasr al-Fârâbî, la pédagogie fonctionnelle doit nous permettre de connaître non seulement la loi, mais aussi à la remettre en cause. C'est pourquoi il pense que l'éducation est « le principe par lequel la vision en puissance devient vision en acte après avoir été vision en puissance et par lequel les choses visibles qui étaient visibles en puissance deviennent visibles en acte, c'est le diaphane advenu dans la vision en





vertu du soleil. » (Al-Fârâbî, 2001 : 84). De la sorte, l'État et le pouvoir ne peuvent plus être considérés seulement comme des institutions, mais aussi comme des techniques pour gouverner les hommes et orienter leur conduite. Et Al-Fârâbî renchérit : « Tout comme le soleil fait de l'œil une vision en acte et fait des choses visibles, des choses visibles en acte, grâce à la lumière qu'il lui confère, de même, [l'éducation] fait passer [la liberté] en puissance à l'acte grâce à ce qu'il lui a conféré de ce principe. » (Al-Fârâbî, 2001 : 85). L'État a donc le devoir de former l'individu.

### **1.2.2. De l'intellect agent comme participation**

Dans le vocabulaire d'Abû Nasr al-Fârâbî, il est question de la Cité, d'une Cité qu'il veut vertueuse. Et en nous situant dans une perspective purement moderne, nous pouvons faire une transposition sémantique qui permet au concept d'État d'englober la Cité tout en signalant que l'État vertueux est cet État qui fait de la formation de l'individu le leitmotiv de son développement. De ce fait, Al-Fârâbî écrit : « Comme le médecin est celui qui est capable d'examiner et de soigner tous les membres du corps, le dirigeant de la cité est capable de s'occuper des différentes parties de la cité dans le but de procurer le bien et le bonheur à tous les habitants de la cité » (Al-Fârâbî, 2003 : 65-66). C'est dire à quel point les hommes doivent être bien formés et bien informés. Nous comprenons le rôle de l'intellect agent comme phare éclairant qui permet à l'État de mieux structurer les mécanismes de formation de chaque sujet pensant. Et si Abû Nasr al-Fârâbî utilise la noétique aristotélicienne pour fonder un régime politique, c'est-à-dire un État harmonieux, c'est bien parce que l'intellect agent en tant que lumière, participe à la formation sociale et intellectuelle du sujet humain. Autrement dit, si la raison est présente en tout individu, il faut que tout acte éducatif ou instructif soit marqué des faisceaux de l'intellect agent.

À ce niveau d'analyse, nous pouvons noter qu'il n'y a pas, chez Abû Nasr al-Fârâbî, de perfection possible sans l'intervention de ce tiers. Sans cette intervention, l'homme demeurerait au rang d'animal non raisonnable. C'est par cette jonction avec l'intellect agent que l'homme parvient à se hisser au sommet de la chaîne des êtres du monde sublunaire. Il est donc celui qui se trouve à la jonction du monde empirique - par son corps et ses sensations, et des intelligibles - de par ses facultés cognitives qui le différencient de l'animal. À travers l'intellect agent, « l'homme acquiert la chose ultime par laquelle il se substantifie et que lui advient sa perfection dernière, c'est-à-dire qu'il mène jusqu'à sa fin ce par quoi il se substantifie » (Abû Nasr al-Fârâbî, 2001 : 41).



## **2. L'école : entre liberté et autorité**

### **2.1. Enseignement et liberté**

Pour que l'école forme et informe, c'est-à-dire conduise l'apprenant à faire bon usage de sa raison, il faudrait que ce dernier ne soit pas privé de son autonomie. Au contraire, il doit être au centre de son apprentissage. C'est dans cette perspective que les pédagogues de la modernité éducative, férus de la méthode active et inspirés par Rousseau, reconnaissent que le savoir et la connaissance ne peuvent se transmettre valablement que si l'enseignement est ressaisi par la liberté de l'apprenant. En effet, pour former un homme libre, pour nourrir l'apprenant, il convient de respecter sa liberté. Non seulement il lui faut sentir sa faiblesse pour se défendre, mais il doit encore et surtout sentir sa liberté dans ses actions pour qu'il parvienne à *se faire œuvre de lui-même*, selon l'heureuse formule de Pestalozzi.

Tout ceci pour dire que l'éducation se fait et devrait toujours se faire avec la participation du sujet lui-même. Ce dernier est au centre de son élévation. Tout en sentant sa faiblesse et ses limites, le sujet doit participer lui-même à l'acquisition et à la conquête de la connaissance. Là réside la trame de l'éducation et de la pédagogie active qui recommande que chacun *puisse se faire œuvre de lui-même*. C'est dire qu'on n'éduque pas par décret ni par contrainte, car ce qui se fait sans nous est contre nous. L'éducation qui est au cœur de la pédagogie fonctionnelle exige donc la participation et les efforts de l'apprenant lui-même. Mieux encore, elle exige la prise de conscience de ses limites et de sa liberté. C'est cette prise de conscience qui détermine le lieu où doit s'exercer sa souveraine citoyenneté. D'ailleurs, l'éducation civique est l'un des droits élémentaires, celui de disposer de sa personne. Parce que précisément, rien de grand ou de valeureux ne peut s'accomplir dans l'histoire humaine sans que l'homme soit éduqué dans le respect de sa liberté. De la sorte, l'éducation n'a qu'un but : former un homme capable de se défendre contre les contraintes extérieures.

C'est pour renforcer cette mission de formation que la Conférence d'Addis Abeba de 1961 a fait de l'éducation une priorité. Aujourd'hui, les États africains accordent une certaine priorité à l'éducation et « cette idée fait désormais l'objet d'un consensus international. » (N. Henaff, 2003 : 167). Dans le but de donner de l'épaisseur à cette priorité, l'initiative 20/20 du sommet de Copenhague prévoyait que les gouvernements et les bailleurs de fonds consacraient chacun 20 % de leur budget aux services sociaux de base. Mais force est de constater que ces engagements n'ont jusqu'à présent été respectés ni par les États ni par les bailleurs de fonds. Il y a une difficulté à produire des chiffres pertinents pour mesurer les taux d'investissement.



L'UNESCO, qui collecte des données statistiques sur les dépenses d'éducation depuis plus de quarante ans, ne publie que des informations relatives aux dépenses publiques.

## **2.2. La maïeutique ou la leçon de philosophie : un acte pédagogique d'éveil critique et d'affirmation de la liberté de l'apprenant**

Si l'école et la famille constituent avec la rue les trois facteurs de socialisation, alors l'école moderne et la famille n'ont pas à renoncer à l'autorité, parce que la liberté trouve sa fécondation dans l'autorité. L'école de la République ne peut être démocratique que dans son œuvre propre : l'enseignement. À ce propos, Jean-Bernard Mauduit écrit :

La démocratie... ne commence pas sans l'autorité. Refuser l'autorité à l'école ou dans la famille, au nom d'une application systématique des principes de liberté et d'égalité, c'est donc rendre cette application impossible. Ce n'est pas une position rigoureuse, mais un "jusqu'au boutisme" irréfléchi (J.-B. Mauduit 2006 :31).

À travers cette déclaration, il nous est permis de penser que la pédagogie active ne doit pas se fonder sur la répression. Et pour cause : la répression éducative est toujours suivie, selon Freud, d'un refoulement de l'instinct indésirable. Toute répression débouche donc sur un résultat contraire à celui qu'elle vise. Autrement dit, « une violente répression d'instincts puissants exercée de l'extérieur n'apporte jamais pour résultat l'extinction ou la domination de ceux-ci, mais occasionne un refoulement qui installe la propension à entrer ultérieurement dans la névrose » (S. Freud, 1991 : 213).

En effet, il est difficile de penser que la maîtrise des pulsions puisse se faire par la coercition ou encore par la répression. D'ailleurs, Freud insiste en précisant que « c'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses » (S. Freud, 1991 : 213). Autrement dit, la maîtrise des pulsions ne concerne pas que l'élève, mais aussi l'enseignant qui, naguère, était lui-même élève. Telle est l'une des conditions *sine qua non* de résolution de la question des violences en milieu scolaire. Et, c'est cette configuration qui fait dire à Émile Durkheim que l'éducation peut se concevoir comme une discipline exercée sur les nouvelles générations<sup>1</sup>. L'école en tant que milieu moral organisé impose cette discipline qui, loin d'être une tyrannie ou une négation, édifie ce qu'il y a vraiment en nous de proprement humain. La propension à la discipline est

---

<sup>1</sup> Émile Durkheim, « L'éducation, sa nature et son rôle » [1911], in *Éducation et sociologie*, Paris, PUF (Quadrige). 1993, p. 55.



donc, selon Durkheim, « *la première disposition fondamentale de tout tempérament moral* » (É. Durkheim, 1974 : 30).

De même, puisque la démocratie est une création continuée, il s'agira pour l'éducateur moderne de favoriser l'éclosion, chez l'enfant ou l'apprenant, les capacités qui le rendront apte à agir dans le monde qui sera le sien. Pour cela, il faut de la discipline, car *l'autorité* de l'éducateur ne doit se manifester que dans sa capacité à initier l'apprenant à la connaissance du monde. Monde que nous avons en commun avec nos contemporains qu'avec nos prédécesseurs et successeurs. Dans *Condition de l'homme moderne*, Hannah Arendt met en évidence la responsabilité de l'adulte (l'enseignant) face à l'enfant (l'élève). En d'autres termes, en matière d'éducation, il y a une double responsabilité. La première est celle qui concerne l'enfant, l'apprenant qui a besoin d'être pris en charge pour que le monde ne le détruise. La deuxième met en avant le monde qui a aussi besoin, pour sa continuité, d'être protégé contre cette liberté qu'est l'enfance.

Nous devons préciser qu'il revient à l'État de faire en sorte que l'éducation réponde au besoin de la continuité du monde. Dit autrement, il faudrait que l'éducation soit capable de faire de l'être humain un sujet prêt à assumer cette responsabilité par la prise d'initiative et d'action créatrice. De ce fait, il revient à l'enseignant de transmettre la connaissance qu'il a du monde. Cette capacité à transmettre est la source de son autorité : une autorité basée sur la compétence et qui permet à son auteur (l'enseignant) de ne pas être autoritaire, à tout le moins de ne pas recourir à la coercition. L'autorité de l'enseignant est importante aussi longtemps qu'elle ne sera pas un pouvoir d'agir ou de réprimer. Cette autorité traduit ce par quoi le maître ou le professeur est en mesure d'inoculer, sans douleur, aux apprenants les savoirs qu'il possède.

Tout compte fait, disons que tout comme la pédagogie qui se veut fonctionnelle, l'autorité du maître doit aussi être fonctionnelle, c'est-à-dire relative aux conditions du bon fonctionnement de l'école et des pratiques. Et suivant le mot d'Arendt, nous comprenons tout simplement que l'éducation ne peut faire fi de l'autorité.

### **3. Le rôle de l'État dans le processus éducatif**

#### **3.1. L'État comme arbitre de la justice sociale**

L'acte éducatif contribue à l'élargissement du champ cognitif de l'élève et pose, en filigrane, la question des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs assignés, notamment favoriser le vivre-ensemble harmonieux. Telle est la posture qu'adopta, dès l'Antiquité, Platon. En effet, ce dernier fit de l'égal accès des filles et des garçons aux études supérieures, aux



activités sportives, à l'entraînement militaire, aux métiers de la guerre et à la responsabilité politique, une dimension de la cité juste dont il consacre une analyse dans *La République*. Avec Platon, la liberté transcende le genre et dépasse la grande Athènes qui consignait les filles et les femmes à la maison. La vision platonicienne de l'éducation est finalement au fondement moderne de l'égalité des sexes.

Dès lors, le rôle de l'État se trouve légitimement interrogé. Autrement dit, l'État comme ensemble structurant la société doit susciter aussi bien chez le jeune homme que chez la jeune fille le désir d'apprendre. Cela ne peut, évidemment, se faire qu'à travers un dispositif institutionnel restauré et ritualisant l'éducation. C'est ici le lieu de préciser que l'État doit être ce cadre général d'expansion non seulement de la liberté, mais aussi d'accès à la connaissance et au savoir. Car, si le savoir est un pouvoir, la liberté est le socle de ce pouvoir. Par conséquent, la valorisation de la pédagogie fonctionnelle, en tant qu'elle vise l'épanouissement de celui qui apprend est la condition *sine qua non* de la liberté en matière d'éducation. Ce n'est qu'en agissant ainsi que le mot « éducation » renfermera le sens de « nourriture ». Cette nourriture qui permet de *poser les lances*, selon l'heureuse formule de Marcel Mauss dans *Sociologie et anthropologie* (M. Mauss, 1990 : 279).

L'État en tant qu'arbitre social doit utiliser l'éducation comme un bras séculier qui permet au sujet pensant, à l'apprenant, de répondre aux questions et problèmes posés par le monde auquel il appartient. Il y a donc un effort à fournir aussi bien du côté du « maître » que du côté de « l'élève », tant il est vrai que l'apprentissage est à concevoir comme une mutualisation des efforts dans l'acte pédagogique de transmission de la connaissance en vue d'une participation aux efforts de développement.

### **3.2. Les États africains : entre volonté de puissance et apories méthodologiques**

#### **3.2.1. Contradictions et impasses**

Il convient de situer l'État par rapport à deux extrêmes qui marquent, depuis toujours, l'existence humaine : la violence d'un côté et le bonheur de l'autre. Du côté de la violence, l'État joue ou devrait jouer le rôle d'arbitre entre les intérêts particuliers. Du côté du bonheur, l'État se doit d'offrir à chacun des chances égales. D'où l'idée de justice sociale. En clair, dans un monde marqué par la misère humaine et la fracture numérique, résultat de la contradiction entre la nature et certaines institutions sociales, le devoir de l'État est donc de cultiver l'apprentissage du sursis : sursis à l'opinion, sursis à la violence, sursis au tribalisme, sursis à l'ethnisme, sursis au communautarisme et à toutes les idéologies liberticides. En d'autres



termes, si certaines institutions sociales sont responsables du vice et de l'erreur, et coupables des dérives éducatives, il revient à l'État d'exorciser les entités, à l'instar de l'école, qui sont tributaires de cette mission pédagogique.

Seulement force est de constater que les États africains cumulent les contradictions et impasses : ils se mêlent de tout alors que leurs marges de manœuvre sont de plus en plus réduites, et ne sont pas toujours capables d'assurer convenablement leurs missions les plus essentielles. En fait, ils entendent régler des problèmes qui appartiennent à d'autres échelons de pouvoir, plus locaux ou au contraire plus globaux. Leurs actions sont généralement cantonnées dans le court terme. De là, des erreurs de management et de gouvernance : ils finissent par détruire les vellétés de développement. Par conséquent, l'implication de l'État dans le processus éducatif en Afrique devrait plutôt favoriser les principes de stabilité, de transparence et de subsidiarité.

De plus, toute organisation humaine est fondée sur un contrat entre ses membres. À ce titre, l'école devrait procurer un niveau d'éducation en contrepartie d'une présence assidue et d'une qualification minimale. Malheureusement, dans le cas des États africains, il semble que les termes du contrat social sont devenus flous. Le citoyen voit ses devoirs augmenter à travers l'empilement des lois et des codes. Sa confiance, dans la capacité des gouvernements à lui assurer des droits et des prestations, est fortement ébranlée.

### **3.2.2. L'optimisme d'une émergence qualitative**

Si l'école permet de « conduire » les enfants vers un état d'épanouissement de leur personnalité, il convient sans doute de préciser ce qu'il faut entendre par épanouissement de la personnalité. Dans son ouvrage *Pratiques éducatives et développement de la pensée oratoire*, Jean Drévilion montre que l'épanouissement n'advient que lorsqu'on arrive à élargir le champ du savoir tout en ajustant les conduites aux caractères du monde dans lequel l'individu est immergé<sup>2</sup>. De plus, cet élargissement permet à l'apprenant de devenir un capital, c'est-à-dire un acteur de développement. Si tel est le combat noble que doit s'assigner l'école africaine, alors le général Charles De Gaulle avait raison de faire observer que la seule bataille qui vaille est celle qui sauve l'homme en faisant de lui un acteur de paix et de développement. Donc, bien qu'étant à la croisée des chemins, les peuples d'Afrique peuvent, s'ils le veulent, rompre avec la fatalité et bâtir des communautés aptes à l'épanouissement de tous, et cela par le truchement de l'éducation et de la formation.

---

<sup>2</sup> Jean Drévilion, *Pratiques éducatives et développement de la pensée oratoire*, Paris, PUF, 1980.



Emmanuel Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, postule que l'humain est la seule créature qui doit être éduqué, parce qu'il ne naît pas tout fait. Ainsi, n'étant pas conduit systématiquement par l'instinct, il doit conquérir -par l'instruction- ce qu'il n'a pas pu avoir naturellement. De la sorte, avec le concours effectif de l'État, l'accès à l'éducation devrait être inclusif, « c'est dire que le système éducatif devrait être assez souple pour être offert à tous, enfants, jeunes et adultes, femmes et hommes » (J. Ki-Zerbo, 1990 : 11). Dit autrement, l'Afrique contemporaine n'a pas de choix que d'éduquer sa jeunesse afin de répondre à la mission d'édification d'une société d'initiative. Car, « après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social. » (J. Ki-Zerbo, 1990 : 15). Cependant, malgré le fait que l'Afrique, notre continent<sup>3</sup> a eu avant les autres continents des centres de formation intellectuelle de niveau universitaire, il n'a pas pu faire la transition qu'il fallait pour permettre son arrimage aux nouvelles données du développement tant technologique que scientifique. C'est dire que le progrès général des sociétés africaines dépend du niveau d'éducation et de formation atteint par les populations.

### **Conclusion**

L'existence de l'État peut se justifier par le fait que la perfection ne peut s'accomplir qu'en compagnie de plusieurs autres hommes. Aussi, l'État doit avoir l'attitude d'un leader qui sait où aller et la méthode d'un manager qui sait ce qu'il faut faire. Tel est la mission de cet État qui fait en sorte que l'éducation, à travers une pédagogie active, participe à la grandeur de l'âme, en permettant au sujet d'être autonome. Une telle perspective ne peut s'inscrire que dans le projet d'apporter le bonheur et le bien-être à la population, comme dans celui d'accroître la population pour augmenter le pouvoir et le bonheur d'un État et sa richesse. Si cet article se situe dans l'axe de réflexion engagée c'est bien parce que l'éducation fait et doit faire de l'homme un agent libre, c'est-à-dire un homme capable d'agir par un choix conscient et sans contrainte. Cette éducation est au cœur de la liberté, au sens républicain du terme, c'est-à-dire participation à une communauté politique et sociale définie de telle sorte que chacun de ses membres ait la faculté de participer à l'élaboration des normes auxquelles tous obéissent. L'exigence formulée par la liberté républicaine est que chacun ait la capacité de prendre part à la détermination des arrangements qui le concernent.

---

<sup>3</sup> « L'Afrique, on l'oublie très souvent, a été le premier continent dans l'Histoire où l'alphabétisation et la scolarisation furent mises en œuvre », indique Joseph Ki-Zerbo dans *Éduquer ou périr*, Paris, Harmattan, 1990, p. 19.



### Références bibliographiques

BARBIER Maurice, 2000, *La modernité politique*, Paris, PUF, 212 p.

BRUNER Jérôme, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 255 p.

DURKHEIM Émile, 1974, *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 264 p.

FÂRÂBÎ Al, 2001, *Épître sur l'intellect*, Paris, l'Harmattan, 114 p.

FÂRÂBÎ Al, 2003, *Aphorismes choisis*, Paris, Fayard, 235 p.

FREUD Sigmund, « L'intérêt de la psychanalyse », *Résultats, idées, problèmes*, in Œuvres complètes, t. I, 1890-1920, Paris, PUF, 1991, p. 187-213.

HENAFF Nolwen, 2003, « Quel financement pour l'École en Afrique ? », *Cahiers d'études africaines*, p. 167-88.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan, 123 p.

LABORIER Pascale, *La gouvernementalité. Jean-François Bert ; Jérôme Lamy. Michel Foucault. Un héritage critique*, Éditions du CNRS, pp.169-181, 2014. ffhalshs-01023787, [en ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01023787>. Consulté le 13/09/2022 à 6h41.

MAUDUIT Jean-Bernard, 2006, « Enseignement, Éducation et Démocratie », *Le Télémaque*, n° 29, p. 27-36.

STRAUSS Léo, 2002, *Le Platon de Fârâbî*, Paris, Allia, 96 p.

MAUSS Marcel, 1990, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 482 p.

PICARD Charlotte, 2015, *L'intellect agent et la lumière : évolutions d'une analogie dans le péripatétisme gréco-arabe*. [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01301708>. Consulté le 27/01/2024.

PLATON, 1966, *La République*, Paris, GF-Flammarion, 512 p.

RENAUT Alain, 2004, *La Fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 266 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1966, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 664 p.

RUSS Jacqueline, 1999, *Les chemins de la pensée*, Paris, Bordas, 560 p.

YANN, 2017, « Repenser le rôle des pouvoirs publics », in *Le gouvernement des citoyens*, [en ligne] <https://www.cairn.info/le-gouvernement-des-citoyens--9782130799795-page-55.htm>. Consulté le 27/01/2024.