

CRISE DES VALEURS ET ÉDUCATION

Papa Abdou FALL

Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

papaabdou.fall@ucad.edu.sn

fallpapaabdou@gmail.com

Résumé : Ce que les uns et les autres appellent la crise des valeurs est multiforme. Celle-ci désigne des crises dans divers domaines : la politique, la morale, la religion, l'éducation, etc. Il y a crise lorsque les valeurs convenables pour une bonne organisation sociale et une promotion d'un meilleur idéal de société ne sont pas respectées. Il y a aussi crise si les valeurs ne sont pas ou plus convenables. On a beau croire que la crise des valeurs est symptomatique du culte de l'avoir et du pouvoir au détriment du savoir, elle ne résulte pas moins de la difficulté à faire dialoguer la tradition et la modernité et à faire aimer les valeurs convenables. Dans cette optique, l'éducation aux valeurs convenables, qu'elles soient particulières ou universelles, est nécessaire. Elle favorise la rencontre, le dialogue, la tolérance, l'honnêteté, la solidarité, etc. et permet de promouvoir un bon vivre ensemble pour toute l'humanité, un vivre ensemble gage d'humanisme et de développement.

Mots-clés : Crise des valeurs, éducation, tradition, modernité, vivre ensemble

EDUCATION AND THE CRISIS OF VALUES

Abstract : What some and others call the crisis of values is multiform. It refers to crises in various fields: politics, morality, religion, education, etc. There is a crisis when the values suitable for a good social organization and a promotion of a better ideal of society are not respected. There is also a crisis if the values are not or no longer suitable. It may be believed that the crisis of values is symptomatic of the cult of possession and power to the detriment of knowledge, but it is no less the result of the difficulty of bringing tradition and modernity into dialogue and of making people love the right values. From this point of view, education in proper values, whether particular or universal, is necessary. It fosters interactions, dialogue, tolerance, honesty, solidarity, etc., and promotes a good life together for all humanity, a life together that is a guarantee of humanism and development.

Keywords : crisis of values, Education, tradition, modernity, living together.

Introduction

L'éducation contribue à la socialisation autant que celle-ci l'influence. C'est dans cette optique que la crise de la socialisation entraîne une crise de l'éducation et inversement. C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles il importe de privilégier une approche holistique dans l'appréhension de l'éducation (de l'école) et de la crise des

valeurs sociales et éducatives.¹ D'ailleurs, ce qui est considéré comme une crise des valeurs mine aussi bien la société que l'école et pose de multiples défis à l'éducation. Autant l'éducation subit la crise des valeurs (sociales, éducatives, etc.), autant elle peut contribuer à remédier à celle-ci. Telle est l'hypothèse de cette étude : la crise des valeurs est si symptomatique du culte de l'avoir et du pouvoir et des difficultés à faire dialoguer avantageusement la tradition et la modernité qu'il faut, pour la prendre en charge, promouvoir davantage l'éducation aux valeurs convenables. Conformément à cette démarche, nous nous évertuerons à répondre à ces interrogations : qu'appelle-t-on crise des valeurs ? Quel est l'indice de la crise des valeurs ? Pour remédier à une telle crise, ne doit-on pas éduquer aux valeurs convenables ?

I. De quoi la crise des valeurs est-elle symptomatique ?

Généralement, ceux qui parlent de la crise des valeurs s'inscrivent dans une perspective morale même si celles-ci renvoient, à bien des égards, à divers domaines : l'éducation, la politique, la religion, etc. Tout se passe comme si on évaluait tous les domaines par rapport aux exigences de la morale. Démarche qui conduit souvent à l'affirmation de la crise des valeurs si de telles exigences ne sont pas respectées. Sur ce plan, la morale est un ensemble de valeurs normatives au service de l'organisation de la société et de la réalisation d'un idéal. C'est dans cette perspective que Kluckhohn (1962, p. 395, in Szabo et al., 1964, p. 11) définit la valeur : « C'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. » Cette définition détermine, entre autres, trois caractéristiques des valeurs. Premièrement, les valeurs doivent avoir une portée pratique et être déterminantes dans la conduite des hommes. Elles doivent permettre de répondre à la question : que faire ?² Deuxièmement, les valeurs renvoient surtout au devoir être, à l'idéal et sont censées permettre aux hommes de tendre toujours vers la perfection. Troisièmement, elles n'ont pas nécessairement des prétentions universalistes. Elles peuvent aussi être personnelles, propres à une communauté (un clan, une tribu ...), etc.³ Ces caractéristiques des valeurs

¹ Selon M. K. Gano (2016), il importe de « penser l'école pour sauver la société ». Il y a lieu aussi d'étudier la société pour sauver l'école. Toujours est-il que M. K. Gano (2016, p. 359-360) justifie cette approche holistique en ces termes : « Une critique de l'école est inséparable d'une critique de la société dans la mesure où l'école est une réplique miniaturisée de l'organisation sociale, elle est une société dans la société, une structure qui fonctionne suivant des règles précises et tous les problèmes qui la touchent ne peuvent être appréhendés correctement que si l'on se place d'un point de vue holistique. »

² Cette caractéristique de la valeur recoupe la fonction dynamogène que lui reconnaît A. Mougiotte (1998, p. 103) : la valeur « impulse et anime la conduite et les choix d'objectifs et de stratégies des personnes, des institutions et des groupes ». C. M. Ba (2016, p. 213) parle de la valeur en ces termes : « Elle a une fonction normative en ce sens qu'elle détermine le cadre référentiel approprié aux actions humaines, à l'épanouissement de l'homme. »

³ D'ailleurs, B. Mattéi (1998, p. 110) parle de valeurs universelles et de valeurs particulières ou relatives à des sociétés, des groupes, des personnes, etc. B. Dieng (2008, p. 121), quant à lui, fait cette distinction : « Dans une typologie des valeurs on distingue : **les valeurs centrales** qui sont partagées par l'ensemble d'une population donnée, indépendamment de l'appartenance professionnelle ou régionale ; **les valeurs spécifiques** qui sont propres à une catégorie particulière de gens : une classe sociale, une génération, une ethnie, les membres d'un parti, etc. [...] ; **les valeurs structurantes**, qui sont capitales, ordonnent l'ensemble, commandent sa hiérarchie, fournissent l'explication ultime des choix cruciaux, c'est à partir d'elles que l'acteur donne une orientation à sa vie ; **les valeurs globales** qui

montrent qu'elles sont sacrées et impliquent beaucoup de sacrifices. Conscient de cette dimension de la valeur, O. Reboul (2018, p. 107) lui donne ce sens large : « Est valeur ce qui *vaut la peine*, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose. » Dans quelle mesure faut-il parler de crise des valeurs ?

Il y a crise lorsque les valeurs convenables ne sont pas respectées. Il y a aussi crise quand les valeurs ne sont plus ou pas convenables. Une valeur est convenable si elle peut organiser une société de façon à satisfaire les bonnes exigences de ses membres et/ou promouvoir un meilleur idéal pour eux. Intéressons-nous à des exemples donnés par les uns et les autres pour rendre compte de la crise des valeurs : politiciens véreux et hypocrites, mauvais citoyens, guides religieux qui sacrifient la foi sur l'autel de l'amour du gain, employeurs et travailleurs sans conscience professionnelle, « enseignants ignorants » (M. K. Gano, 2016, p. 369), etc. D'abord, en quoi l'existence des politiciens hypocrites, des mauvais citoyens, des guides religieux avides de gains, des travailleurs égoïstes, des enseignants ignorants, etc. justifie-t-elle la crise des valeurs ? Cette question est si complexe que la situation décrite ici n'est pas l'apanage de notre époque. Des politiciens menteurs, des mauvais citoyens, etc. ont toujours existé. Faut-il se résoudre à reconnaître à chaque époque sa crise ou ses crises ? Est-ce, au contraire, la même crise que toutes les époques vivent selon des degrés et des modes différents ? Ces vues montrent que la réalité est plus complexe que ce que l'on peut appréhender comme la crise d'une époque ou l'époque d'une crise. Ensuite, ces exemples montrent qu'il importe de penser la crise dans une perspective plurielle ; ils mettent en avant les crises de la politique, de la citoyenneté, de la religion ou de la foi, de la morale, du travail et de l'emploi, de l'école ou de l'éducation et de la formation, etc. Enfin, de tels exemples donnent une idée de ce qui est perçu par plusieurs personnes comme l'indice de la crise des valeurs : l'amour ou le fétichisme de l'argent. Sur ce plan, on admet, avec F. Nietzsche (1995, p. 187, § 204), que « ce que l'on faisait autrefois "pour l'amour de Dieu", on le fait maintenant pour l'amour de l'argent »⁴. Mieux, dans ce monde marqué

transcendent les différentes sphères de la vie sociale, leur aire de validité s'étend sur toutes les relations humaines. » Il faut souligner qu'il n'y a guère de valeurs universelles reconnues comme telles partout et par tous. Souvent, les valeurs considérées comme universelles sont, à y regarder de près, celles supposées, comme le soutient B. Mattéi (1998, p. 110), universalisables. Alors, à quel prix des valeurs peuvent être universalisées ? C. Leleux (2000, p. 282) souligne que « les normes éthiques ne sont pas universalisables puisque relatives au *telos* d'un individu ou d'une communauté ». Reconnaissons au moins que, dans cette entreprise d'universalisation de valeurs, le risque est de considérer comme absolu le relatif ou de prendre le particulier pour l'universel et, chemin faisant, de s'inscrire dans une logique de domination culturelle. C'est la relativité des valeurs qui est davantage donnée. L'aveu d'O. Reboul (1991, p. 5) est déterminant : « Variables, donc relatives, donc arbitraires, telles seraient nos valeurs, comme toutes les valeurs. » Non seulement les valeurs varient en fonction des pays, des peuples et des personnes, mais on ne leur accorde guère la même importance. Telles valeurs survalorisées par tel peuple peuvent occuper le bas de l'échelle d'appréciation ailleurs : « Ce qui varie, ce n'est pas seulement le contenu concret des valeurs, c'est aussi leur hiérarchie. Deux sociétés peuvent avoir les mêmes valeurs, sans pourtant leur attribuer le même rang. » (O. Reboul, 1991, p. 6). C. Leleux (2000, p. 279) ne nous dit pas autre chose : « Les valeurs ne sont que des concepts (des universaux) chargés pragmatiquement de ce qui *vaut* pour moi ou pour nous et qui ne sont donc pas hiérarchisables absolument [...]. La hiérarchie axiologique est subjective, dépend de notre trajectoire biographique et peut même varier *hic et nunc*. »

⁴ Explicitant ce passage, F. Meyronnis (2003) écrit : « La monnaie devient divinité païenne, la divinité des divinités. Plus puissante que Jéhovah, Zeus, Dieu et Allah, elle permet de fonder ici et maintenant la religion des gens sans foi ni loi. »

par le libéralisme, le capitalisme et l'individualisme, souvent le profit se ramène à la production économique et le rendement, à la rentabilité financière. Dans cet ordre d'idées, D. Favre (1998, p. 74) soutient que « le monde économique et social tente, avec l'autorisation de la plupart des gouvernements, d'imposer comme *valeur dominante* la rentabilité sur le plan comptable et financier ». L'amour du pouvoir est aussi considéré, à bien des égards, comme une cause de la crise des valeurs. Dans l'imaginaire populaire, il y a crise parce que l'avoir et le pouvoir sont privilégiés au détriment du savoir. Ces différentes justifications de la crise des valeurs doivent être relativisées. Il faut aussi reconnaître, avec S. B. Diagne (1992, p. 10-11), « qu'il ne sert pas à grand-chose de déplorer le caractère envahissant, dans la sphère de la culture et des représentations, des valeurs ainsi véhiculées par les média extérieurs ». Même si ceux-ci ont une responsabilité dans cette crise, la question pertinente est : qu'est-ce « qui arrive à une société pour qu'elle se construise aussi facilement qu'on le dit de nouvelles identifications investies par des représentations "étrangères" » (S. B. Diagne, 1992, p. 11) ? La crise des valeurs est moins liée aux étrangers et à leur influence qu'à nous-mêmes, à nos modes d'être et de penser, à nos rapports à la tradition et à la modernité. D'ailleurs, ce que l'on considère comme une crise des valeurs est souvent la conséquence de la difficulté à faire dialoguer convenablement la tradition et la modernité. Cette difficulté engendre, dans l'éducation, une réelle crise comme le reconnaît H. Arendt (1989, p. 250) : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. » L'éducation a beau subir la crise des valeurs, elle doit remédier à celle-ci. En ce sens, ne faut-il pas œuvrer pour une bonne éducation aux valeurs convenables ?

2. L'éducation aux valeurs convenables

L'éducation est nécessaire. Selon O. Reboul (2018, p. 24), même si elle « ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle ». Sans elle, « rien d'humain ne se fait » (B. Mattéi, 1998, p. III). Quels sens faut-il donner à l'éducation ? Quels rapports doit-elle entretenir avec la tradition et la modernité ? En quel sens peut-elle transmettre des valeurs convenables ? L'éducation doit être distinguée de l'instruction. Pour J. Château (1990, p. 243), « éduquer n'est point simplement instruire, et instruire n'est point encore éduquer ». L'instruction se limite souvent à faire connaître des savoirs et des valeurs. Or, comme le souligne C. Bouglé (1922, 35), « faire connaître n'est pas encore faire aimer ». L'éducation, quant à elle, doit faire connaître et aimer les savoirs et les valeurs pouvant assurer une bonne organisation sociale et une promotion d'un bon idéal de vie. Elle doit être active, participative et libératrice. Elle doit socialiser l'individu et faire de lui une personne⁵. Elle

Convoquant l'autorité de K. Marx, C. Bouglé (1922, p. 33) soutient que « la Matière envahit la Société, et tend à lui ravir un certain nombre de ses parties constituantes ».

⁵ Pour montrer la primauté de l'éducation sur l'instruction, J. Château (1990, p. 247-248) fait remarquer : « Éduquer, l'étymologie nous le dit, c'est guider vers un haut, tandis qu'instruire, c'est revêtir un vêtement de travail. Par où apparaît une autre différence, c'est que l'éducation façonne l'individu quand le savoir, l'instruction se contentent de

lui permet, ainsi que le souligne O. Reboul (2018, p. 26), « d’accomplir sa nature au sein d’une culture qui soit vraiment humaine ». Or on ne finit jamais d’accomplir sa nature, d’être une personne. Bien plus, comme le fait remarquer O. Reboul (2018, p. 27), « il n’y a pas de diplôme d’humanité qui mettrait fin à l’éducation »⁶. Fort de cette conviction, O. Reboul (2018, p. 27) donne cette définition : « L’éducation est l’ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d’accéder progressivement à la culture, l’accès à la culture étant ce qui distingue l’homme de l’animal. » Ces remarques précédentes montrent que l’éducation ne doit pas être l’affaire de l’école seulement ; elle doit intégrer la coresponsabilité et faire des enseignants, des parents, des leaders d’opinion, etc. autant d’éducateurs. Mieux, on doit passer de l’éducation à l’auto-éducation. L’éducation prépare à la société. Mais celle-ci change et évolue en permanence. Dès lors, l’éducation doit-elle préparer à la société ancienne et/ou à la société nouvelle ? Comme nous l’avons vu, la crise des valeurs et particulièrement la crise de l’éducation s’expliquent, entre autres, par la difficulté à adopter des attitudes convenables à l’égard de la tradition et de la modernité⁷. Appréhender les rapports entre la tradition et la modernité et les attitudes qu’il faut avoir à l’égard de celles-ci incombe à l’éducation, à tous. Dans tous les cas, le retour aux valeurs traditionnelles et spécifiques ou la survalorisation des valeurs modernes considérés par les uns et les autres comme des solutions à la crise des valeurs peuvent être source de problèmes.

D’abord, le retour aux valeurs traditionnelles ne s’impose que quand on prône « un conservatisme de nécessité, et non un conservatisme rétrograde » (A. E. Kane, 2015, p. 169). Seul l’aveuglement peut conduire au conservatisme absolu. Car cette attitude présuppose un monde sans progrès et sans avenir, un monde où règne l’éternel retour des mêmes préoccupations et des mêmes problèmes dont les solutions sont censées être déjà fournies par la tradition. Or autant un tel monde ne peut pas exister, autant la tradition ne saurait être un refuge pour ceux qui refusent de faire face aux multiples défis de la modernité. Il faut toujours évaluer et réévaluer les valeurs par rapport aux réalités et aux préoccupations de chaque époque et rejeter celles qui sont caduques. L’une des conditions d’une tradition et d’une culture vivantes est le rejet des valeurs

lui fournir un extérieur. » Toujours est-il que l’éducation et l’instruction doivent être combinées dans le respect des exigences de chacune. H. Arendt (1989, p. 251) reconnaît la nécessité de cette combinaison et met en garde contre une autre démarche : « On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l’éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu’à la fin de ses jours sans jamais s’éduquer pour autant. »

⁶ Contrairement à O. Reboul, H. Arendt (1989, p. 251) considère que le terme de l’éducation est marqué par l’obtention du premier diplôme supérieur.

⁷ H. Arendt (1989, p. 247-248) explicite cette difficulté en faisant remarquer : « La crise de l’autorité dans l’éducation est étroitement liée à la crise de l’éducation, c’est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l’éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l’ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé. » O. Reboul (2018, p. 25-26), en ce qui le concerne, rend compte d’une telle difficulté en ces termes : « La société (mieux vaudrait dire une société) n’est ni simple ni statique ; et l’éducation doit préparer l’enfant à sa complexité et à son évolution. » Du fait de cette difficulté, il souligne qu’« il est important pour une université africaine de réfléchir sur les rapports entre la culture traditionnelle et la culture occidentale » (O. Reboul, 2018, p. 49). Néanmoins, l’objet de la réflexion doit être la culture traditionnelle et la culture moderne ou la tradition et la modernité. On ne peut pas parler de culture traditionnelle et de culture occidentale comme si l’Occident n’avait pas de tradition et l’Afrique était en dehors de la modernité.

caduques et la promotion d'autres lorsqu'il est nécessaire. Autant dire qu'une culture et une tradition vivantes sont celles qui évoluent en permanence sans se renier⁸. Ensuite, la revendication de valeurs spécifiques relève souvent d'une méconnaissance. Comme le soutient A. E. Kane (2015, p. 167), « ce que l'on appelle valeurs traditionnelles africaines a fait ou fait partie du patrimoine culturel de toutes les sociétés humaines ». En général, on appelle valeurs spécifiques celles privilégiées ou survalorisées. La revendication de valeurs spécifiques est souvent la conséquence de ce dont la différenciation excessive, voire la diabolisation des autres, est l'une des causes principales. D'ailleurs, S. B. Diagne (1992, p. 11) déplore le « discours de la culture qui "diabolise" systématiquement les médias extérieurs pour mieux se reposer sur l'idée selon laquelle il existerait une authenticité axiologique menacée par les images et les représentations venues d'ailleurs ». Enfin, la critique du conservatisme absolu ou rétrograde ne justifie pas le rejet total de la tradition ou la survalorisation de la modernité. Celle-ci ne saurait être acceptée en bloc. Malgré ses bienfaits et le niveau de développement auquel elle a fait accéder les hommes, la modernité pose, sur plusieurs plans, des problèmes et ne peut pas se passer de la tradition. Bien plus, « une culture vivante est celle qui innove à partir d'une tradition » (O. Reboul, 2018, p. 103). Du fait du progrès, ce qui relève de la modernité peut devenir traditionnel. Dans ce contexte précis, on ne gagne guère à opposer tradition et modernité ou à s'épuiser à prouver la prééminence de l'une sur l'autre⁹. Ces différentes remarques montrent la nécessité d'éduquer aux valeurs convenables. Contrairement à la prétention de certains penseurs, il importe d'éduquer aux valeurs, malgré leur relativité, l'absence de consensus par rapport à leur importance et l'exigence de neutralité que préconisent certains pays (cf. C. Leleux, 2000, p. 278-279), le fait que leur enseignement « n'est pas simplement d'ordre intellectuel, mais aussi d'ordre affectif et émotionnel » (A. Mougiotte, 1998, p. 104), les risques d'endoctrinement (cf. O. Reboul, 2018, p. 105-106), etc. Dans cette perspective, O. Reboul (2018, p. 96) a raison de soutenir « qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs ». C'est le critère de la convenance qui doit déterminer les valeurs à faire aimer. On n'éduque pas seulement aux valeurs universelles ou universalisables, comme le prétend B. Mattéi (1998, p. 110), mais aussi à celles particulières. Une valeur, quelle qu'elle soit, peut faire l'objet d'une éducation si elle est convenable à une communauté (pays, peuple, groupe social...) ou à l'humanité. En effet, l'éducation aux valeurs convenables est « au croisement du singulier et de l'universel, là où tente de s'édifier l'humain » (B. Mattéi, 1998, p. 116)¹⁰.

⁸ Cf. O. Reboul, 2018, p. 103. En ce sens, A. H. Ba (2000, p. 133) écrit : « La tradition doit être considérée comme un arbre. [...] Et un arbre qui n'a pas de branches ne peut donner d'ombre. C'est pourquoi il faudrait que les traditions élargissent elles-mêmes les branches qui meurent. »

⁹ La tradition et la modernité sont au service de l'organisation sociale et de la promotion d'un bon idéal de vie : « Tradition et modernité évoluent dans un mouvement perpétuel de construction/reconstruction sociale dans lequel les traditions, épurées de leurs rigidités structurelles, servent de socle naturel à l'édification des sociétés modernes. » (É. Matoko, 1999, p. 8).

¹⁰ C'est dans cet ordre d'idées qu'O. Reboul (2018, p. 118) écrit : « En nous demandant ce qui vaut la peine d'être appris, nous avons dégagé deux grands types de valeurs : les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle. On peut maintenant surmonter leur antinomie en montrant que les unes et les autres sont humaines, donc également sacrées. Intégrer l'individu à une communauté aussi large que possible : la communauté la plus large

Les modes de mise en œuvre des valeurs qui sont considérées comme universelles ou universalisables varient en fonction des communautés, des sociétés, etc. La cohérence et la rencontre qu'O. Reboul considère comme des valeurs absolues constituent des illustrations. En ce qui concerne la cohérence, O. Reboul (2018, p. 98) écrit : « La science reconnaît pourtant une valeur absolue, puisque sans elle ni la science ni même la pensée ne seraient possibles. Cette valeur est *la cohérence*. » Au nom de cette valeur absolue qu'est la cohérence, les programmes de l'éducation et de la formation doivent satisfaire, entre autres, deux exigences : compatibilité entre leurs contenus et compatibilité de ceux-ci avec les besoins et les préoccupations de la société concernée (cf. O. Reboul, 2018, p. 98). Pour mieux prendre en charge ces deux exigences, chaque pays doit, lorsqu'il est nécessaire, revoir, voire réformer, ses programmes d'enseignement pour les adapter au monde actuel (cf. H. Arendt, 1989, p. 237). En ce sens, les pays africains doivent sortir du cocon de la colonisation culturelle et promouvoir des programmes adéquats. L'autre valeur absolue dont parle O. Reboul (1991, p. 10) est « la rencontre ; la possibilité de communiquer ». La rencontre autorise le dialogue. Elle intègre aussi bien la communication que la communion. Elle met à l'épreuve les valeurs particulières et en jeu d'autres comme la tolérance. Considérer la rencontre comme une valeur absolue, c'est accepter de faire dialoguer avantageusement la tradition et la modernité et admettre, avec É. Matoko (1999, p. 8), qu'elles contribuent à la « construction/reconstruction sociale ». Reconnaître que la rencontre est une valeur absolue, c'est également œuvrer pour le dialogue des civilisations et des cultures ainsi que pour la construction d'un universel plus humain. Pour toutes ces raisons, il importe, au plus haut point, de plaider, comme le préconise O. Reboul (1991, p. 11), « pour une éducation de la rencontre », une éducation « par et pour la rencontre ».

Conclusion

La crise des valeurs est multiforme. Elle renvoie, selon les uns et les autres, aux crises de la politique, de la citoyenneté, de la religion, de la morale, de l'éducation, etc. Il y a crise lorsque les valeurs ne sont pas ou plus convenables pour bien organiser une communauté de façon à satisfaire les bonnes exigences de ses membres et promouvoir un meilleur idéal pour eux. Il y a aussi crise quand les valeurs convenables ne sont pas respectées. On a beau lier la crise des valeurs au culte de l'argent, de l'avoir, du pouvoir, au libéralisme, au capitalisme et à l'individualisme, elle ne cesse pas être symptomatique des difficultés à faire dialoguer convenablement la tradition et la modernité et à faire aimer les valeurs convenables. Autant la tradition et la modernité contribuent à la construction-reconstruction sociale, autant l'éducation aux valeurs convenables est, contrairement à la prétention de certains penseurs, une nécessité. Quelles soient

n'est autre que l'humanité, au-delà de toutes les frontières, territoriales, idéologiques ou culturelles. Libérer l'individu de tout ce qui l'asservit, c'est faire de lui un adulte autonome et responsable, un homme. Dire que l'humanité est sacrée pour l'homme, c'est dépasser l'opposition entre l'intégration et la libération, la tradition et la raison, la fidélité et le progrès, le symbole et l'objectivité. »

particulières, universelles ou universalisables, de telles valeurs, dont la convenance doit être appréciée à l'aune des préoccupations des personnes et des sociétés concernées, doivent favoriser l'ouverture, la rencontre, le dialogue, la tolérance, l'honnêteté, la coopération, la solidarité, etc. et promouvoir un vivre ensemble pour toute l'humanité, un vivre ensemble qui fait des différences le socle de la paix pour tous et le ciment de la construction d'un vrai universel, d'un universel vraiment humain.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Editions Gallimard (coll. « Folio essais »), 384.
- Ba, A. H. (2000). *Sur les traces d'Amkoullel l'enfant peul*, France, Actes sud-Leméac (collection : Babel). Photographies de Philippe Dupuich, coordination et choix des textes par Bernard Magnier. 190.
- Ba, C. M. (2016). La question des rapports entre valeurs sociétales et citoyenneté au Sénégal, *Revue de Sociologie, d'Anthropologie et de Psychologie* en hommage au professeur Alassane Ndaw, Dakar, Presses Universitaires de Dakar, 07, 209-232.
- Ba, C. M. (2017). Éthique du respect en éducation, *Liens Nouvelle Série, Revue Francophone Internationale de la Faculté Des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation*, Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar – Sénégal, (1)23, 86-94
- Bouglé, C. (1922). *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris : Librairie Armand Colin, 287. Edition électronique : Jean-Marie Trembley. Les Classiques des sciences sociales (en ligne). [En ligne], consultable sur URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle_celestin/lecons_socio_valeurs/lecons_socio.pdf
- Château, J. (1990). Préludes à une philosophie de l'éducation, *Enfance*, tome 43, 3; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1990.1946> https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1990_num_43_3_1946
- Diagne, S. B. (1992). L'avenir de la tradition, Momar-Coumba Diop (éd.), *Sénégal. Trajectoires d'un État*. Edition électronique : CODESRIA. (en ligne). <http://www.codesria.org/IMG/pdf/diagnetrajectetat.pdf>
- Dieng, B. (2008). *Société wolof et discours du pouvoir. Analyse des récits épiques du Kajoor*, Dakar, Presses Universitaires de Dakar, 378
- Fall, I. (2010). *Crise de la socialisation au Sénégal, essai suivi de Réflexion sur les ontologies bambara et peule en rapport avec la crise ontologique mondiale*, Dakar, L'Harmattan-Sénégal, 159
- Favre, D. (1998). Faut-il "désadapter" l'école à la société ?, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°22, 1998. Les valeurs en éducation et en formation (2) 73-82 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1571> https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_22_1_1571

- Gano, M. K. (2016). Penser l'école pour sauver la société, *L'Afrique au cœur de la mondialisation. Hommage au Professeur Sékou Pathé Gueye*, Québec, Editions Presses Panafricaines, p357-375.
- Kane, A. E. (2015). Penser l'humain. La part africaine, Série philosophie, Paris, L'Harmattan, 252.
- Leleux, C. (2000). Le système éducatif entre transmission du savoir et transmission des valeurs, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Culture scientifique et culture technique à l'école, 26, 275-284 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2000.1503>
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2000_num_26_1_1503
- Matoko, É. (dir.) (1999). Les fondements endogènes d'une culture de la paix en Afrique. Mécanismes traditionnels de prévention et de résolution des conflits, préface de Federico Mayor, introduction d'Edouard Matoko, Paris, UNESCO, 106 ; UNESDOC Database, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001180/118062fb.pdf>
- Mattéi, B. (1998). A l'école, une introuvable éducation aux valeurs..., *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Les valeurs en éducation et en formation (1) 21, 109-117; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1800> https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1800
- Meyronnis, F. (2003). Nietzsche et le culte de l'argent », *Le nouvel observateur* (en ligne) <http://hebdo.nouvelobs.com/sommaire/dossier/052172/nietzsche-et-le-culte-de-l-argent.html>
- Mougiotte, A. (1998). Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir ? In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 21. Les valeurs en éducation et en formation (1) pp. 103-108 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1799>
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1799
- Nietzsche, F. (1995). *Aurore. Réflexions sur les préjugés moraux*, traduction d'Henri Albert, revue par Angèle Kremer-Marietti, introduction et notes par Angèle Kremer-Marietti, Paris, Librairie Générale Française (Coll. « Le livre de poche »), 411
- Reboul, O. (1989). L'Université et le Savoir ». In: *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 69^e année 1, Janvier-mars 1989. pp. 43-49 ; doi : <https://doi.org/10.3406/rhpr.1989.5007> https://www.persee.fr/doc/rhpr_0035-2403_1989_num_69_1_5007
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles ? *Revue française de pédagogie*, volume 97, 1991. pp. 5-11; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1337>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1337
- Reboul, O. (2018). *La philosophie de l'éducation*, 12^e édition, Paris, Presses Universitaires de France/Humensis (collection Que sais-je ?), 127 p.
- Szabo, D. Goyer, F. et Pilote, D. (1964). Valeurs morales et délinquance juvénile : résultats d'une enquête pilote ». Un article publié dans la revue *L'Année sociologique*, 3^e série, 1964, pp. 75-110. Paris, Les Presses universitaires de France. 49 p. Edition électronique : Jean-Marie Trembley. Les Classiques des sciences sociales (en ligne).

http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo_denis/valeurs_morales_delinquance/valeurs_morales_delinquance.pdf