

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

REVUE IVOIRIENNE DE PHILOSOPHIE ET DE SCIENCES HUMAINES



Volume XI - Numéro 21B Juin 2021 ISSN : 2313-7908

N° DEPOT LEGAL 13196 du 16 Septembre 2016

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Revue Ivoirienne de Philosophie et de Sciences Humaines

Directeur de Publication : Prof. Doh Ludovic FIÉ

Boîte postale : 01 BP V18 ABIDJAN 01

Tél : (+225) 03 01 08 85

(+225) 03 47 11 75

(+225) 01 83 41 83

E-mail : administration@perspectivesphilosophiques.net

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

ISSN : 2313-7908

N° DEPOT LEGAL 13196 du 16 Septembre 2016

ADMINISTRATION DE LA REVUE PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Directeur de publication : **Prof. Doh Ludovic FIÉ**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef : **Prof. N'dri Marcel KOUASSI**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef Adjoint : **Prof. Assouma BAMBA**, Professeur des Universités

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Prof. Aka Landry KOMÉANAN, 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 Alassane OUATTARA
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 TANO, 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

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Prof. Abou SANGARÉ, Professeur des Universités
Dr. Donisongui SORO, Maître de Conférences
Dr Alexis KOFFI KOFFI, Maître-Assistant
Dr. Kouma YOUSOUF, Maître de Conférences
Dr. Lucien BIAGNÉ, Maître de Conférences
Dr. Nicolas Kolotioloma YEO, Maître-Assistant
Secrétaire de rédaction : **Dr. Blé Sylvère KOUAHO**, Maître de Conférences
Trésorier : **Dr. Grégoire TRAORÉ**, Maître de Conférences
Responsable de la diffusion : **Prof. Antoine KOUAKOU**, Professeur des Universités

SOMMAIRE

1. Hegel et la crise contemporaine de l'éducation, Hervé NIAMIEN.....	1
2. La critique nietzschéenne du nihilisme éducatif, Ouattara ISSIFOU.....	19
3. Niveaux de connaissance de la réalité et limites du sens commun dans l'intelligibilité du discours scientifique, Lamine AHMED.....	37
4. Le savoir scientifique face au défi de la sécurité sanitaire en Afrique : atout ou obstacle ?, Bernard Yao KOUASSI.....	64
5. De la traduction à la communication : analyse d'une discontinuité à partir du modèle de Gavagai de Quine, Amani Angèle KONAN Épse GROGUHE.....	82
6. L'âge séculier et la querelle des valeurs : Repères pour une éthique publique, Yawo Agbéko AMEWU.....	97
7. Réhabilitation de l'hypothèse logiciste frégréenne : recours à la convention (T) de Tarski et à la notion husserlienne de l'autoréférence logique, Augustin RUGWIRO, Gildas DAKOYI TOLI.....	119
8. Les relations entre le SNEPPCI et la CMOPE de 1953 à 1990, Paul GUEU.....	141
9. Facteurs institutionnels de réintégration des élèves-mères des établissements secondaires de Bondoukou, Martin Armand SADIA, Yawa Ossi ESSIOMLE et Douhou Danielle BLESSON.....	159
10. L'influence du marketing et le problème de la liberté du consommateur, Doh Ludovic FIÉ, Sorombo ZOUZOU.....	179

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 décroisement des espaces du savoir, gage d'un progrès certain. Ce décroisement 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

Perspectives Philosophiques n°021B, Deuxième trimestre 2021

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

HEGEL ET LA CRISE CONTEMPORAINE DE L'ÉDUCATION

Hervé Kouakou NIAMIEN

Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)

herveniamien@gmail.com

Résumé :

De toutes les crises qui minent le monde actuel, nous pensons que celle qui est relative aux valeurs, à l'éducation est la plus profonde. Cette crise, au regard de la phénoménologie de ce monde est, en grande partie, provoquée par l'univers de la technique. Parce qu'il oriente l'éducation de l'homme contemporain vers un paradigme ineffectif, le technocosme ternit ainsi la destination effective de l'éducation vraie, qui est l'éducation *socio-politique*. C'est donc à bon droit que, pour remettre à l'endroit cette éducation renversée, nous proposons une éducation qui, adossée à l'hégélianisme, prend en compte, de façon dialectique, les deux sphères de la vie éthique, à savoir la société civile et l'État.

Mots-clés : Éducation, Éthique, Esprit, Extérieur, Intérieur, Liberté, Technique.

Abstract :

About all the crises that undermine the actual world, we believe that the one relating to values and education is the deepest. This crisis, with regard to the phenomenology of this world, is, in large part, caused by the world of technology. Because it leads the education of contemporary man towards an ineffective paradigm, the technocosm thus tarnishes the effective destination of true education, namely It is therefore with good reason that, in order to put this upside down education to the right place, we propose an education, backed by Hegelianism, which takes into account, in a dialectical way, the two spheres of ethical life, namely civil society and the state.

Keywords : Education, Ethical, Spirit, Exterior, Interior, Freedom, Technical.

Introduction

L'essor de la technique, depuis le XVII^{ème} siècle, a donné au monde un visage beaucoup plus reluisant. Mais force est de constater que cette reluisance s'observe moins au plan spirituel et moral qu'au plan matériel. L'un des domaines de la vie humaine les plus touchés par ce déséquilibre existentiel est l'éducation qui, pour cette raison même, est en crise. En effet, puisqu'elle est chargée de conduire l'humanité vers des horizons humanistes, c'est-à-dire parsemés de valeurs qui pourront fonder le vivre-ensemble, l'éducation est sans nul doute, le moyen de formation par excellence à travers lequel, l'humain se déploie à volonté. Mais, le pouvoir de la technique, visible à travers son omniprésence, impose de nouvelles données à l'éducation. Cette nouvelle orientation de l'éducation tend à renverser les valeurs les plus sublimes du règne humain : tant les connaissances qu'elle inculque à l'homme lui sont *extérieures*¹. Pour le dire simplement, l'éducation contemporaine, influencée par la technique, développe beaucoup plus en l'homme sa dimension physique ou matérielle que sa nature universelle. Cela pose un réel problème auquel la pensée hégélienne paraît la mieux avisée pour répondre avec rationalité. Par ailleurs, afin d'éviter tout équivoque autour d'un éventuel anachronisme que notre réflexion, adossée à l'hégélianisme, pourrait créer, nous tenons à préciser ceci : la philosophie hégélienne ne traite aucunement d'une crise de l'éducation contemporaine, étant donné que Hegel (les grands biographes et historiens de Hegel tels que B. Bourgeois, J. F. Kervégan, E. Bréhier et H. Althaus sont unanimes sur le fait qu'il) n'est pas un penseur de la période contemporaine, mais plutôt de la période moderne. Toutefois, nous nous approprions sa pensée, car il s'y trouve une philosophie de l'éducation, dialectisant vie sociale et vie politique, qui pourrait résorber la crise de l'éducation que connaît le monde actuel. Ainsi, Quel est le sens hégélien de l'éducation ? En quel sens pourrait-elle redorer le blason de la crise contemporaine de l'éducation ? La saisie intelligible de cette question exige, dans une première analyse, une présentation de l'univers éducatif contemporain ; cet univers, comme on le sait, est influencé par le progrès

¹ Ce concept désigne, dans le lexique hégélien, le fait pour une chose d'être en contradiction avec son essence.

technique. Cette présentation, qui nous servira en réalité de levier cognitif, nous permettra de comprendre, dans une seconde analyse, la nécessité au recours hégélien de l'éducation, puisqu'il y a au fond de celle-ci, en sa coloration spécifiquement contemporaine, un déchoir, une crise béante et stridente. En d'autres termes, eu égard au contenu ineffectif de ladite éducation, la conception hégélienne de l'éducation, parce qu'elle dialectise vie sociale et vie politique, pourrait être une piste de solution pour redresser l'éducation telle que phénoménalisée sous nos cieux.

1. Le visage contemporain de l'éducation : les traces visibles de la technique

La modernité et la postmodernité se nourrissent et s'abreuvent aux sources de l'esprit technoscientifique ; cette rationalité, sur le fondement de la science et la technique, privilégie l'efficacité et surtout la matérialité de la connaissance. En effet, l'homme ayant eu toujours soif de liberté, s'est vu contraint, à partir du XVIII^{ème} siècle, de se créer un nouvel espace de vie plus pratique dans lequel il se sentirait *chez soi*. Se sentir chez soi, selon ce nouvel homme, signifie, se déployer et s'affirmer par soi. Il s'agissait pour ce dernier de se forger une conscience capable de sortir de la dictature du *troupeau*² dont les principes d'existence niaient absolument la nature libre de l'homme. Comment opérer ce changement dont le contenu pourra permettre à l'homme de vivre pleinement son essence ? Certes, la raison en sera le fondement naturel et spirituel. Elle est, selon les mots de Descartes, la *lumière naturelle* qui a permis à l'homme de s'autonomiser et de s'émanciper. Mais, puisqu'il est question pour lui d'affirmer son être libre, non pas abstraitement, mais concrètement, la raison humaine, dans son projet d'émancipation, va s'objectiver dans un monde beaucoup plus pratique appelé le technocosme. Entendons par technocosme, un univers où les objets techniques sont plus qu'indispensables à l'homme, au point de faire de celui-ci un esclave. C'est donc un milieu dans lequel le pouvoir appartient à la technique. Dans le technocosme, la raison humaine se sent libre, dans la stricte mesure où elle s'autodétermine. D'ailleurs, tous les domaines de l'existence

² Concept employé par Nietzsche pour désigner toute conscience suiviste, c'est-à-dire qui ne pense pas par soi.

humaine vont s'actualiser selon la marche du monde technique. En Occident, cet état de fait est beaucoup plus visible, comme le témoignent ces propos de J. Ellul (2012, p. 78) :

Je ne dis nullement que la technique a toujours et dans toutes les sociétés été ce facteur déterminant (...) ce que je dis, c'est que dans notre monde occidental (et depuis plus de vingt ans on peut généraliser) c'est la technique qui est le facteur déterminant.

Désormais faisant partie de l'univers technique, l'homme contemporain est donc contraint de s'accoutumer à de nouveaux principes de vie. Lesquels se fondent sur la liberté individuelle de création, d'expression et surtout d'appropriation de biens matériels. Par ailleurs, ce règne de la chose technique, à en croire la phénoménologie du monde actuel, a favorisé l'expansion de la vie *sociale*³.

Au XIX^{ème} siècle, dans ses *Principes de la philosophie du droit*, Hegel faisait une remarque qui nous laisse croire la pertinence de l'idée évoquée ci-avant. Il affirme à cet effet ce qui suit :

Par la dialectique qui est la sienne, la société civile, (...) est poussé au-delà d'elle-même, afin de chercher (...) de manière générale, en ingéniosité technique, etc., des consommateurs et, partant, les moyens de subsistances nécessaires (G. W. F. Hegel, 2013, pp. 406-407).

Ces propos sous-entendent que l'avènement de la technique a accentué et donné plus de valeur à ce que Hegel a appelé la *société civile*, quasiment invisible aux yeux de certains philosophes comme E. Kant. En naissant grâce à l'éclatement de la famille, la société civile devient un espace, au sein de l'État, où les individus, grâce au *travail*, qui se rencontrent désirent satisfaire leurs *besoins* et *intérêts personnels*, avec la contribution des autres, lesquelles apparaissent de ce fait comme un simple moyen. Différente de l'état de nature, et pouvant aussi être désignée comme un ensemble de « (...) moyens appropriés aux besoins *particularisés*, eux aussi *particularisés*, [par] le travail qui, (...) spécifie en vue de ces fins multiples le matériau immédiatement livré

³ Concept qui désigne, dans la philosophie hégélienne, cet espace *non politique* au sein duquel les individus recherchent uniquement leurs satisfactions personnelles.

par la nature » (G. W. F. Hegel, 2013, p. 196), la société civile désigne la part non politique du vivre en commun des hommes, portée au jour par le monde moderne. Selon G. W. F. Hegel (1970, p. 445) elle est :

La substance, en tant qu'esprit qui se particularise abstraitement en nombreuses *personnes* (...) en familles ou en singuliers, lesquels sont pour eux-mêmes dans une liberté autonome et à titre de *particuliers*, perd dès l'abord sa détermination au-niveau-des-bonnes-mœurs, étant donné que ces personnes comme telles ont dans leur conscience et pour but, non point l'unité absolue, mais leur propre particularité et leur être-pour-soi. La substance devient ainsi une simple corrélation universelle (...) des extrêmes autonomes et leurs intérêts particuliers ; la totalité de cette corrélation, développée en elle-même, est l'État comme société civile, (...).

Il est donc difficile de nier le fait que la société civile soit cet espace où s'expriment les libertés individuelles grâce aux activités menées, puisqu'elle réunit des personnes qui n'ont pour seul but que de rechercher leur satisfaction personnelle. Cette satisfaction est rendue beaucoup plus possible de nos jours par le pouvoir de la technique. Par ailleurs, si la technique vient donner plus d'expressions à la société civile, lesquelles se perçoivent à travers son désir d'individualiser la liberté humaine, de singulariser l'expression sociale de l'homme et surtout de faire de celui-ci une puissance matérielle personnifiée, il va sans dire que la déclinaison postmoderne de la société civile va imprimer sur l'homme une nouvelle forme d'éducation qui, fondée sur le progrès technique, développe une liberté qui, dans son commerce avec d'autres libertés, privilégie des intérêts personnels.

Il se développe ainsi une éducation basée sur l'*homme*⁴. Car la réalité est que, l'influence de la technique sur le système éducatif actuel est si importante, qu'elle impose à l'éducation un modèle de formation qui met l'accent sur l'appropriation ou la quête individuelle de l'avoir ou de la matière. En se conformant donc aux principes de la technique, l'éducation technicienne semble aiguïser en l'homme uniquement sa capacité à rechercher ses propres intérêts, au détriment de ceux des autres.

⁴ Dans l'entendement hégélien, ce concept désigne cet *individu* de la société civile qui ne poursuit que ses propres intérêts. Il s'oppose donc à l'esprit-citoyen.

Dans *Les nouveaux analphabètes*, M. Horkheimer et T. Adorno estiment que depuis l'avènement de la technique en général, et de l'ordinateur en particulier, l'homme est contraint de se faire rééduquer. En effet, on exige un type d'éducation primaire, secondaire, universitaire et même familial qui prend en compte des disciplines dont le contenu accorde le privilège à la manipulation d'objets techniques. Puisque le monde est devenu un grand livre *numérique*, c'est-à-dire écrit dans un langage technique, l'homme contemporain doit impérativement s'éduquer à ce nouveau système. Ce phénomène éducatif propre à la contemporanéité est si réel, qu'il tend même à décrédibiliser l'importance des savoirs dits théoriques, ou les *lettres* tels que la sociologie, la philosophie, la logique, l'histoire, la géographie, etc., aujourd'hui jugés infructueux, eu égard à la stérilité supposée de leur réflexion. En effet, dans les universités encore en retard au niveau de la connaissance et des recherches, ces disciplines sont en train d'être considérées comme étant obsolètes, puisqu'elles ne sont pas pratiques, et n'impliquent pas l'usage d'objets techniques. En ce qui concerne l'enseignement du primaire et du secondaire, on initie déjà l'individu à des connaissances pratiques arrimées au numérique. De fait, on lui apprend, certes des connaissances basiques sur l'histoire, la philosophie, qui lui permettent de connaître plus ou moins ses origines historiques et l'histoire générale de l'humanité ; mais ce type de savoir n'a d'importance que parce qu'il satisfait un besoin cognitif facultatif ; ce qui importe réellement étant la connaissance technoscientifique. Dans les pays occidentaux, ces niveaux d'études initient des cours d'apprentissage de l'ordinateur et font même apprendre aux enfants la manipulation des objets techniques utiles pour leur sécurité professionnelle, une fois qu'ils auront l'occasion d'y avoir droit. Là encore, nous constatons les traces bien visibles de la technique qui impose à la formation scolaire des normes éducatives propres à son univers.

Dans la cellule familiale, l'éducation technicienne est bien visible. La famille, dans les pays technologiquement avancés, est la première instance éthique qui met en application l'esprit d'une telle politique éducative. La cellule familiale, ayant conscience que l'enfant est destiné à une vie professionnelle extérieure dont le contenu impose une intelligence technicienne, s'emploie à éduquer l'enfant selon cette norme sociale. Ses

tâches, jeux et divertissements sont prioritairement axés sur ce type de formation, de sorte qu'une fois à l'école, et plus tard dans la vie active, l'enfant ne se sente pas dépaycé. Cet état de fait montre à quel point la technique, en entrant dans la cellule familiale, impose un type d'éducation, sans lequel elle ne peut se conformer aux exigences extérieures.

L'homme de la société civile, ayant compris ce principe existentiel que lui inculque l'essence de la technique, est ainsi nourri par la soif de travailler afin de s'approprier de plus en plus de biens matériels pour sa subsistance sociale. K. Marx fera de cette réalité, qui considère la matière comme le fondement de l'existence humaine, le nœud de sa philosophie. Selon le disciple de Hegel, l'existence humaine est déterminée par la *chose matérielle*. Entendons ici par *matière*, certes le *travail*, mais aussi ce par quoi celui-ci est possible. Ainsi donc, de façon implicite, Marx était conscient de ce que l'homme ne saurait pleinement s'affirmer en dehors du système industriel, quoiqu'il s'opposât à la mauvaise gestion qu'en faisaient les bourgeois de son époque. Il est donc clair que pour lui,

le mode de production de la vie matérielle domine en général le développement de la vie sociale, politique et intellectuelle. Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur existence, c'est au contraire leur existence sociale qui détermine leur conscience. (K. Marx, 2007, p. 272).

À travers ces propos, on pourrait déduire que la technique a fortement influencé le monde du travail, imposant au travailleur ou à l'ouvrier une nouvelle forme d'éducation au travail. En s'invitant dans la sphère du travail, la technique confère à celui-ci une dimension aussi bien pratique qu'efficace ; pratique en raison de ce qu'elle agit directement sur l'existence matérielle de l'homme et efficace dans la mesure où elle produit des résultats concrets. Se faisant, c'est une éducation qu'elle forge et érige, car l'homme s'adapte désormais à un style de vie qui ne saurait se suffire et s'affirmer pleinement loin de l'univers technicien. Par ailleurs, dans son déploiement, l'univers technicien, parce qu'il fait croître en l'homme son caractère matérialiste, circonscrit nécessairement un monde d'intérêts. Ces intérêts deviennent l'enjeu de toute existence, obligeant même les hommes à saisir leur semblable comme des moyens pour atteindre cette fin. On se rend compte que l'éducation contemporaine, influencée par la chose technique, circonscrit un

cadre de vie dans lequel l'homme est identifié à une chose, où du moins l'individu n'a de valeur que parce qu'il est *propriétaire*. Cependant, s'il faut saisir l'éducation contemporaine sous un tel joug, n'est-ce pas alors bien légitime de la craindre ? S'il faut la craindre, par ailleurs, c'est dire qu'elle soulève des problèmes, voire des insuffisances. Dans l'analyse qui suivra, nous nous efforcerons d'une part de révéler les limites de l'éducation contemporaine, et d'autre part de recourir à la philosophie hégélienne comme une piste de solution à la crise que connaît cette éducation.

2. De la phénoménologie du déchoir contemporain de l'éducation au recours à l'idée hégélienne d'une formation socio-politique

Avant Hegel, les dérives de l'éducation technicienne avaient attiré l'attention de Rousseau. Nous admirons particulièrement la plume de Rousseau consacrée à la fustigation des prouesses de la technique qui, au lieu de susciter en l'homme des valeurs communautaires et celles du vivre-ensemble, ont attisé et mettaient plutôt en relief des qualités individuelles, si bien que selon lui, l'éducation a pris une direction regrettable. Il affirme d'ailleurs ce qui suit :

Où il n'y a nul effet, il n'y a point de cause à chercher : mais ici l'effet est certain, la dépravation est réelle, et nos âmes se sont corrompues à mesure que nos sciences et nos arts se sont avancés à la perfection. (J. -J. Rousseau, 2011, p. 11).

Cette pensée bien connue du philosophe du contrat social indique combien de fois les us et coutumes des hommes, depuis l'avènement de la connaissance scientifique et celle des arts, ont connu une décadence extraordinaire. En s'exprimant ainsi, le philosophe soutient expressément le fait que l'éducation, influencée par les arts et la science, ait instauré dans le comportement des individus des valeurs quasiment non-humaines, c'est-à-dire qui tendent à exclure l'humanisme du paysage humain. Il s'agit spécifiquement, dit J. -J. Rousseau (2011, p. 10.), d'

une absence d'amitiés sincères ; plus d'estime réelle ; plus de confiance fondée. Les soupçons, les ombrages, les craintes, la froideur, la réserve, la haine, la trahison se cachent sans cesse sous ce voile uniforme et perfide de politesse, sous cette urbanité.

Si, selon l'analyse rousseauiste, l'éducation technicienne entretient, entre les hommes, de telles qualités dont l'expression sociale dénature et affadit le vivre-ensemble authentique, alors le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elle est inconforme à la nature sociable de l'homme. De ce point de vue, il est légitime d'affirmer qu'une telle éducation serait ineffective.

On perçoit encore cette ineffectivité de l'éducation technicienne lorsqu'elle s'attèle surtout à créer en l'homme une conscience suiviste, qui ne pense plus par elle-même. Cette conscience, parce qu'elle perd l'une de ses valeurs fondamentales qui est de se poser comme une chose réfléchissante, est incapable de voir dans ce suivisme les dangers auxquels elle expose l'humanité. Ainsi, l'esprit technicien, au regard de ce qu'il s'impose comme une valeur à suivre, est, dans une certaine mesure, la négation d'une pensée par soi. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre ces propos de J. -J. Rousseau (2011, p. 10) :

On n'ose plus paraître ce qu'on est ; et dans cette contrainte perpétuelle, les hommes qui forment ce troupeau qu'on appelle société, placés dans les mêmes circonstances, feront tous les mêmes choses si des motifs plus puissants ne les en détournent. On ne saura jamais bien à qui l'on a affaire : il faudra donc, pour connaître son ami, attendre les grandes occasions, c'est-à-dire attendre qu'il n'en soit plus temps, puisque c'est pour ces occasions mêmes qu'il eût été essentiel de le connaître.

Si, avec l'éducation technicienne, il est impossible pour l'homme de penser soi-même et par soi-même, c'est dire que cette forme d'éducation fait poser l'homme comme une conscience en dehors de soi, dans l'étrange brouhaha de l'inconnu. Hegel verra dans cet inconnu, symbole de la société civile au sein de laquelle les membres se côtoient à visage sublimé par intérêt, l'élévation d'un individualisme due à l'exagération d'un amour-propre.

L'éducation, telle qu'on l'observe aujourd'hui, phagocytée par la technique, laquelle renforce et se déploie dans la société civile, est empreinte d'un égoïsme absolu. Car, « dans son effectuation, [celle de l'éducation], la fin égoïste, ainsi conditionnée par l'universalité, fonde un système de dépendance multilatérale, de sorte que la subsistance et le bien-être de l'individu-singulier sont (...) garantis que dans ce contexte ». (G. W. F. Hegel 2013, p. 350). Les

valeurs morales se sont personnalisées, tant et si bien que les individus s'appréhendent comme des moyens privilégiés par lesquels ils peuvent atteindre leurs intérêts. Dans ces conditions, chaque individu s'affirme au fond comme un être différent des autres, un être dont l'essence est de s'imposer. C'est pourquoi, selon M. Gauchet (2002, pp. 249-250),

nous avons basculé dans la période récente vers un individualisme de déliaison ou de désengagement, où l'exigence d'authenticité devient antagoniste de l'inscription collectif (...) Le geste par excellence de l'individu hypercontemporain, c'est non pas de s'affirmer en s'impliquant – l'individualisme de personnalisation – c'est de se reprendre.

Autrement dit, en faisant de l'homme un être matérialiste, ou intéressé par l'avoir, l'éducation contemporaine, séduite par la démarche de la technique, fait la promotion d'un développement personnel, individuel. Elle forge en tout individu une identité qui ne découvre son essence, parmi les autres, qu'exclusivement dans son égalité-à-soi. La personne éduquée devient alors une individualité qui tend de plus en plus à s'affirmer en face des autres comme une totalité exclusive. Or, le risque que cette sorte d'éducation fait courir à l'homme contemporain, c'est qu'elle fait taire en nous le besoin de collectivité et le désir de s'y référer pour une vie épanouie. Or, Hegel taxe d'ineffective toute forme d'éducation qui ne se soucie aucunement du visage d'autrui ou de la communauté (l'État) ; lieu où l'homme se saisit comme une substance universelle par la transcendance de sa singularité. C'est pourquoi, dans ses *Principes de la philosophie du droit*, il affirme : « À la question posée par un père sur la meilleure manière d'éduquer son fils de manière conforme à l'éthique, un pythagoricien donna la réponse suivante : « *fais-le citoyen d'un État qui a de bonnes lois* » » (G. W. F. Hegel, 2013, p. 324). Cela signifie, en d'autres termes, que toute éducation qui ne s'approche pas de l'autre avec une conscience dialectique, c'est-à-dire dédoublée et teintée d'amour, est bornée. On comprendra dès lors, selon cette perspective hégélienne, que l'éducation technicienne, puisqu'elle s'effectue loin de l'objectivité par l'affirmation plénière de la subjectivité humaine, est ineffective. C'est donc à juste titre que, parlant de ce genre d'homme éduqué par la technique, J. M. Lamarre (2006, p. 32.) écrit :

Ce type de personnalité se caractérise par « l'adhérence à soi », par une incapacité à se décentrer de soi-même pour se mettre au point de vue de l'autre et du public, abstraction faite de « ce qui m'intéresse moi » et de « ce que je pense moi ».

En nourrissant en soi le désir de ne considérer que le soi comme vérité absolue, dans une ambiance communautaire qui se veut le fruit d'une réciprocité conscientielle, l'éducation contemporaine élève à un degré exagéré l'être de droit qui caractérise l'homme, niant, certainement à son propre insu, qu'il est aussi un être de *devoir*. Cette réalité malheureusement met à mal la valeur du *devoir* dans la vie du citoyen. Tout se passe comme si, avec l'éducation technicienne, l'homme n'a que des droits et très peu de devoirs. Une telle approche de la vie éthique est inauthentique et ineffective. Qu'est-ce qu'une existence, au juste, ineffective, si ce n'est celle qui se mène loin et en dehors de l'autre ? N'est-ce pas celle dont « l'être soi-même dans la postmodernité est un être immédiat [?] ; l'individu hypercontemporain est « naturellement » ce qu'il est et qui il est, il l'est immédiatement et sans altération de soi » (J. M. Lamarre, 2006, p. 32.). À travers cette pensée, on constate clairement que la formation de l'esprit contemporain est en totale contradiction avec la vie communautaire. Elle s'oppose de façon permanente à l'autre, si bien que « (...) l'individu qui est d'emblée lui-même a seulement à développer, exprimer et faire connaître son identité » (J. M. Lamarre, 2006, p. 32).

Dans ces conditions, il faut avouer que le statut du citoyen dans la société politique se dégrade et perd de sa valeur. En réalité, dans un climat où la vie s'efforce de se conjuguer singulièrement, la citoyenneté, censée être l'image parfaite de l'homme politique, est contrainte de se singulariser et de se replier sur elle-même afin de n'être plus un autre que soi. Être un autre que soi, ce n'est pas, comme on pourrait le croire, le fait de se perdre dans la personnalité d'autrui, mais de s'y trouver comme faisant partie d'une totalité singularisée ou d'une singularité totalisée. De ce fait, l'éducation du monde contemporain s'illustre comme une éducation *extérieure*, autrement dit, contraire à son essence éthique. Or, dans la philosophie de Hegel, le concept d'extériorité,

correspondant dans son système à la *Nature*⁵, parce qu'elle « (...) a pour caractéristique l'extériorité, consistant, pour elle, à laisser les différences choir les unes en dehors des autres et surgir comme des différences indifférentes » (G. W. F. Hegel, 2004, p. 41), est une détermination non accomplie de l'esprit. En effet, dans son procès spirituel, l'esprit se pose d'abord comme un concept abstrait, c'est-à-dire *logique*. L'esprit est, en ce moment, une *simple*⁶ universalité. Ce moment processuel de l'esprit correspond à une éducation infantile. Il désigne cette formation inconcrète qui ne se déploie qu'intérieurement. Cette éducation désigne l'état d'une conscience à l'intérieur de laquelle se forme une culture, un savoir, mais dont le contenu est inconnu. Mais, dans le développement de soi, l'esprit trouve en lui-même l'exigence de sortir de cette abstraction qui néantise son contenu, afin de parvenir à un moment concret de soi. Dès cet instant, l'esprit s'objective et se pose comme *extériorité*, ou Nature. En tant qu'il prend la configuration d'une détermination naturelle, l'esprit est hors de soi, donc soumis aux velléités de la contingence, qui lui confère la nature d'une détermination *non-résolue*⁷.

En réalité, cette détermination extérieure de l'absolu correspond à cette forme d'éducation contemporaine dont le contenu est privé de son essence. Se priver de son essence, c'est ne pas parvenir à correspondre avec son être profond. C'est, en errant hors de soi, s'objectiver dans une détermination inaccomplie. Ainsi, en privilégiant sa dimension extérieure, à travers un contenu matériel et technique, qui obstrue et restreint son champ de vision, l'éducation contemporaine fait l'aveu inavoué de son ineffectivité. De plus, parce qu'elle est une détermination extérieure et *naturelle*, par conséquent ineffective, l'éducation contemporaine ne saurait transcender les contradictions qui règnent en son sein. Dans cette existence parsemée de contradictions non-résolues, chaque terme de la contradiction désire

⁵ Dans *L'Encyclopédie des sciences philosophiques*, Hegel montre que la Nature est le deuxième moment du déploiement de l'absolu. La nature est le moment extériorisé du Concept.

⁶ Ce concept désigne, chez Hegel, un moment abstrait de l'esprit qui n'a pas encore pris la pleine mesure du déploiement extérieur de soi.

⁷ Chez Hegel, ce moment de l'absolu traduit l'idée d'une contradiction qui ne parvient jamais à correspondre avec son concept ou son essence.

immédiatement s'affirmer comme une opposition dominante, assujettissante et néantisante qui souhaite même, dans la confrontation, la mort de l'autre pour la survie de son être. L'esprit de cette lutte est traduit dans *La Phénoménologie de l'esprit*, en ces termes :

Le comportement des deux consciences de soi est déterminé de telle sorte qu'elles se prouvent elles-mêmes et l'une et l'autre au moyen de la lutte pour la vie et la mort. (...) Chaque individu doit tendre à la mort de l'autre quand il risque sa propre vie, car l'autre ne vaut pas plus pour lui que lui-même (...). (G. W. F. Hegel, 1975, p. 159).

C'est ainsi que la chose technique façonne l'esprit de l'homme contemporain. Par conséquent, nous sommes convaincu que cette illustration confère à cette éducation une détermination ineffective, donc renversée qu'il convient de mettre à l'endroit, à partir d'une conception socio-politique de l'éducation dont Hegel est l'un des initiateurs

En se laissant transporter par les principes de la technique, l'éducation est en train de conduire l'homme vers une conscience dont la liberté se déploie de façon ineffective. L'éducation contemporaine ou technicienne est, on s'en rend compte, une éducation qui nie une culture de l'universel. Dans ces conditions, nous avons des raisons de croire que cette forme d'éducation serait aux antipodes de la conscience citoyenne. Mais qu'est-ce qu'une conscience citoyenne ? On pourrait définir ce concept, sans trop de pédanterie, comme une existence qui valorise une conscience universelle. Une conscience universelle est une conscience qui se phénoménalise selon la dictée du principe qui veut que les actions de l'homme en société, dans leur manifestation, visent la totalité de la communauté humaine. On aura donc le sentiment que le citoyen est l'image parfaite de l'homme dont la société contemporaine a besoin. L'éducation contemporaine doit s'atteler à inculquer à l'homme les valeurs qui sont les siennes. Mais, on constate que de nos jours, les sociétés sont en train, à travers les aspirations techniciennes vers lesquelles elles sont tendues, de faire disparaître ce genre d'individus. Aujourd'hui, si certains programmes éducatifs font l'effort d'intégrer le concept d'éducation citoyenne à leur système de formation, c'est justement parce que certains hommes et décideurs politiques, ayant pris conscience du peu

d'intérêt que l'on accorde audit concept, veulent réhabiliter ce visage de l'homme qui, seul, peut l'extirper de ces mœurs égocentriques.

Hegel fut l'un des philosophes à être particulièrement séduit par l'éducation citoyenne, dont les Grecs sont les initiateurs, parce qu'elle développe en l'homme un esprit qui, sans les nier, s'élève au-dessus des considérations particulières de l'existence. C'est pourquoi, sur la meilleure manière d'éduquer un individu, G. W. F. Hegel (1998, p. 324) donne ce conseil : « fais-le citoyen d'un État qui a de bonnes lois ». Cette pensée suppose qu'il n'y a que dans un État qu'une approche effective de l'éducation, manifestée dans le citoyen, est possible. Car, l'État, selon lui, « en tant qu'effectivité de la *volonté* substantielle, que celle-ci possède dans la *conscience de soi particulière* élevée à son universalité (...) est le rationnel en et pour soi » (G. W. F. Hegel, 2013, p. 417). On comprend dès lors, l'une des raisons pour lesquelles Hegel fut attiré par l'éducation grecque, laquelle mettait en avant l'idée que l'État, d'où se forge la citoyenneté, est le lieu approprié pour développer une conscience universelle. En effet, *différente*⁸, d'un point de vue du contenu, de la société civile qui privilégie les intérêts personnels de chaque individu, l'État, selon Hegel, est un espace où les hommes s'affirment comme des êtres égaux, des êtres qui, grâce aux lois et aux institutions, se soucient du bien-être général. Ainsi, « l'essence de l'État est l'universel auprès de et pour lui-même, le rationnel du vouloir (...) » (G. W. F. Hegel, 1970, p. 453). C'est précisément là où l'homme, en tant que citoyen, acquiert une éducation éthique. En suscitant en lui des qualités telles que la solidarité, l'entraide, l'amour du prochain, l'éducation à la citoyenneté fait la promotion d'une liberté *intérieure*, c'est-à-dire qui ne saurait se singulariser et s'individualiser, de peur de cesser d'être objective.

N'est-ce pas qu'il s'élève a priori, à travers le citoyen, une dimension métaphysique qui manque à l'homme de la société civile, dont l'éducation est centrée sur l'individualisme et l'égoïsme ? À ce propos, A. Sangaré (2013, p. 175) pense que le citoyen est « (...) cet homme universel ou générique, sans

⁸ Cette différence est formelle

couleur, ni nationalité, ni sexe ». En universalisant donc son être singulier, la nature du citoyen suscite en tout homme le désir de se sentir responsable des autres. Cela signifie que la nature citoyenne confère à l'homme qui s'ouvre à elle le droit d'avoir des devoirs envers la communauté. Avoir des droits envers la communauté, c'est sacrifier la singularité de sa personne pour penser l'universalité de la société comme le lieu de réalisation du bonheur. À cet effet, il existerait dans cette ascèse, une sorte de mortification et d'aliénation de soi, de mon être singulier. Par ailleurs, s'il faut reconnaître que cette conjugaison universalisante de l'être humain dans la société est essentielle à l'éducation de l'homme contemporain, toutefois, il faut s'abstenir de lui fait perdre sa valeur empirique qui, de toute évidence, ne peut être niée.

Cela signifie que dans la manifestation universalisante de l'éducation, celle-ci ne doit en aucun cas rompre avec la singularité pratique, c'est-à-dire sociale de l'homme. En effet, la dimension empirique de l'homme, parce qu'elle fait se concevoir l'individu comme un être sensible, capable de satisfaire ses besoins et de persévérer dans son être comme le disait Spinoza, est essentielle à la réalisation effective du concept d'éducation. En considérant donc aussi cet aspect de l'homme dans son processus de formation, l'éducation vraie reconnaît le citoyen comme un être ayant des droits, non pas seulement des devoirs. D'ailleurs, la formulation du droit, qui s'exprime dans la vie de l'individu social, n'exclut pas celle du devoir dont la citoyenneté est la résonance conceptuelle la plus audible, car c'est dans cette conjugaison dialectique que l'homme éduqué s'équilibre véritablement. J. Y. Bindédou (2010, p. 8) pouvait à juste titre affirmer que « (...) le droit ainsi rétabli dans son idée première ne peut rester cantonné dans la raison théorique ; il doit pouvoir rejoindre la raison pratique dans son effectivité au niveau social et politique ».

Hegel, avant Bindédou, avait déjà intuitionné, dans son *Encyclopédie des sciences philosophiques*, la nécessité de cette dialectique entre droit et devoir, vie citoyenne et vie sociale, État et société civile, dans l'effectivité de l'éducation. En prêtant une oreille attentive à la pensée du philosophe de l'État prussien, surtout dans l'entre-deux des vieux et jeunes hégéliens, on s'aperçoit que cette exigence que manifeste l'éducation est l'essence de

l'absolu, de l'esprit. Car l'esprit, en se déployant comme cette indétermination, marque de son universalité, qui se détermine comme l'expression de sa précision empirique, inculque aux déterminations qu'elle fait advenir le sens de la nécessité de s'éduquer à travers et dans cette double exigence. Ainsi, suivant la processualité du déploiement de l'esprit, lequel est considéré, chez Hegel, comme la diction effective de la vérité en sa totalité concrète, l'éducation, si elle veut se faire donation d'un espace où l'individu se forme avec perfection, doit aussi embrasser une telle dialectique. C'est justement dans cette dialectique qu'il faut concevoir l'édifice effectif de la conception hégélienne de l'éducation qui prône, en clair, l'articulation concrète de la vie sociale et de la vie politique, puisque

(...) la singularité de la personne et ses intérêts particuliers ont leur *développement* complet et *la reconnaissance de leur droit* pour soi (...), tout comme, d'une part, ils passent d'eux-mêmes à l'intérêt de l'universel, [et] d'autre part, avec [leur] savoir et [leur] vouloir, reconnaissent celui-ci, en l'occurrence comme leur propre *esprit substantiel*, et sont *actifs* à son service, en tant qu'il est leur *fin ultime* (...). (G. W. F. Hegel, 2013, p. 431).

Ce que veut dire Hegel, c'est que l'éducation vraie, celle dont le contenu se destine à équilibrer l'homme, doit se phénoménaliser selon la dictée de la dialectique qui veut qu'intérieur et extérieur, c'est-à-dire universalité et empirisme, vie sociale et vie citoyenne se dialectisent. C'est ainsi que l'homme éduqué peut avoir la prétention de se sentir chez soi dans l'autre, désormais son autre, c'est-à-dire s'affirmer comme un citoyen, tout en manifestant son être social. B. Bourgeois (2001, pp. 99-100) reprend magistralement cette idée en ces termes :

(...) si le citoyen peut revendiquer des droits en se soumettant à ses devoirs, c'est qu'il a acquis la conscience qu'il est quelque chose par lui-même, que son humanité ne se réduit donc pas à sa citoyenneté, et une telle conscience d'être un homme s'assure à travers la libération sociale de son individualité alors active par elle-même.

Une telle éducation, culturellement équilibrée parce que dialectiquement structurée, ne s'illustre que dans un *État social*. Lequel désigne un « un État politiquement fort parce qu'il sait libérer en lui et de lui une vie sociale affirmant dans l'homme le citoyen » (B. Bourgeois, 2000, p. 192). C'est dans un tel environnement que l'homme éduqué, selon Hegel, s'identifie comme un

citoyen social ; citoyen, en raison de ce qu'il est une universalité indivisible, et social, eu égard à sa détermination immédiate relative à sa condition d'existence matérielle. On comprend, dès lors, que la conception hégélienne de l'éducation dépasse celle des antiques, en ce sens qu'elle ne se limite pas seulement à la grandeur de l'autorité, parfois écrasante, de l'État et entrevoit la possibilité d'une expression socialement libre de l'individu. Elle fait également un dépassement de l'éducation moderne, basée essentiellement sur le social et mettant en valeur la liberté individuelle. Tout en ne niant pas la valeur de la liberté individuelle, l'approche hégélienne de l'éducation la limite tout de même, par le pouvoir rationnel de l'État. En dépassant ces deux formes d'éducation abstraites prises individuellement, mais effectives dans leur unité organique, Hegel entend montrer le visage et le sens rationnel de l'éducation. Cette rationalité, en effet, l'est d'autant plus qu'il conjugue, dans une dialecticité effective, État et société civile.

Conclusion

S'il faut admettre que l'éducation contemporaine va mal, c'est dans la mesure où, obnubilée par la chose technique, elle fait la promotion d'un type de conscience dont le contenu se décline de façon subjective, voire égoïste. La philosophie hégélienne, selon son ossature et sa phénoménologie, la perçoit comme une détermination fondamentale de la société civile, puisque qu'elle communique à l'individu une vie dont la poursuite de l'intérêt personnel est la seule et unique priorité. Et pourtant, du point de vue de Hegel, l'essence de l'homme ne saurait se rendre effective par cette sorte d'éducation, étant donné le déséquilibre culturel auquel elle le destine. En réalité, l'éducation contemporaine ou technicienne forge en l'homme une nature essentiellement sociale dont l'ombre assombrit sa dimension universalisante. En élevant en l'homme son caractère pratique et singulier, elle ternit son caractère universel. Nous pensons que cela est un handicap. Pour guérir de ce mal, il est souhaitable que cette éducation renoue avec la vie citoyenne afin d'assurer à l'homme contemporain une formation aussi équilibrée qu'effective. En clair, une bonne éducation nécessite une dialectique non-muette entre la vie sociale et la vie citoyenne, le particulier et l'universel, la société civile et l'État.

Références bibliographiques

BOURGEOIS Bernard, 2001, *Les actes de l'esprit*, Paris, Vrin.

BINDÉDOU Justine-Yoman, 2010, « Droit de l'homme et identité culturelle », in *Les lignes de Bouaké-la-Neuve*, n°1, pp. 1-13.

ELLUL Jacques, 2012, *Le système technicien*, Paris, Le cherche midi.

GAUCHET Marcel, 2002, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, 1998, *Principes de la philosophie du droit*, Trad. de Jean-François Kervégan, Paris, P.U.F.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, 1975, *La phénoménologie de l'esprit*, Tome I, trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier, Éditions Montaigne.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé* (1830), 1970, traduction de l'allemand par Maurice de GANDILLAC sur le texte établi par Friedhelm NICOLIN et Otto PÖGGELER, Paris, Gallimard.

LAMARRE Jean-Marc, 2006, « L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ? », in *Recherche et formation*, n°52, pp. 29-41.

MARX Karl, 2007, « Critique de l'économie politique », Avant-propos, trad. Rubel et Evrad, in *La pléiade, Œuvres*, Tome 1, Paris, Gallimard, pp. 269-452.

MERLEAU-PONTY Maurice, 1984, *Sartre et l'existentialisme*, Paris, Fernand Nathan.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 2011, *Discours sur les sciences et les arts*, Édition électronique, Les Échos du Maquis.

SANGARÉ Abou, 2013, « Le dialogue des institutions étatiques : saisie logico-spéculative de l'effectivité politique chez Hegel », in *Le korè, Revue ivoirienne de philosophie et de la culture*, n°44, pp. 1-15.