PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Actes du colloque international pluridisciplinaire

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

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

ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Revue Ivoirienne de Philosophie et de Sciences Humaines

Directeur de Publication : Prof. Grégoire TRAORÉ

Boîte postale : 01 BP V18 ABIDJAN 01

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

E-mail : administration@perspectivesphilosophiques.net

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

ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

ADMINISTRATION DE LA REVUE PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

COMITÉ DE LECTURE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

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

SOMMAIRE

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

I. ALLOCUTIONS.....1

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

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

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

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

Allocution du Maire de Bouaké.....15

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

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

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

Rapport de synthèse.....24

Recommandations.....31

II. COMMUNICATIONS EN PLÉNIÈRE.....33

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HUITIÈME AXE : LIBERTÉS ET FRANCHISES UNIVERSITAIRES...797

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LIGNE ÉDITORIALE

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

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

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

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

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

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

Le comité de rédaction

DE LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION POSITIVE POUR UNE UNIVERSITÉ PLUS CRÉATIVE

Hyacinthe Aboa ACHI
Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)
hyacintheachi@yahoo.fr

Résumé :

La crise de l'université révèle de nombreux dysfonctionnements au sein de cette institution. L'un de ces dysfonctionnements tient au fait que l'université a longtemps fait la promotion d'un modèle éducationnel inconvenant : l'éducation négative. En effet, le système éducatif traditionnel sur lequel s'appuie toute la culture ancienne et moderne est porteur d'un handicap : il enseigne le savoir par-delà son contraire. Autrement dit, la thèse s'apprécie constamment à l'épreuve de l'antithèse qui la borde. Contre ce type d'éducation, se profile l'éducation positive qui pourrait consister à enseigner aux apprenants des thèses, sans confronter celles-ci à des antithèses. L'institution et la promotion de cette éducation pourrait constituer une des réponses au manque de performance et de compétitivité dont souffre l'institution universitaire sous nos tropiques.

Mots clés : Antithèses, Crise de l'université, Dysfonctionnements, Éducation négative, Éducation positive, Thèses.

Abstract:

The university crisis reveals many dysfunctions within this institution. One of these dysfunctions is that the university has long promoted an inappropriate educational model: negative education. Indeed, the traditional education system on which all ancient and modern culture is based carries a handicap: it teaches knowledge beyond its opposite. In other words, the thesis is constantly assessed by the test of the antithesis that surrounds it. Against this type of education, positive education is looming which could consist in teaching learners theses without confronting them with antitheses. The institution and the promotion of this education could constitute one off the answers to the lack of performance and competitiveness from which the university institution suffers in our tropics.

Keywords : Antitheses, Dysfunctions, Handicap, Lack of performance and competitiveness, Negative education, Positive education, Theses, University crisis.

Introduction

Pour mieux appréhender la crise de l'université il conviendrait de situer l'université dans le vaste programme de l'éducation nationale, en tant qu'institution placée au sommet, dans la hiérarchie des institutions relevant de l'enseignement. Il s'agit d'institutions qui, avec le concours de celle de la sécurité intérieure et de la justice, œuvrent avant tout à l'exécution du programme d'éducation nationale dans l'organisation de l'Etat. L'objectif à terme de tout cela étant incontestablement la promotion du progrès social et intellectuel du citoyen. Aussi bien, si l'on considère le citoyen dans le projet culturel et/ou cultural qui l'assimile de cette façon à une plante, une telle plante est celle qui parvient au stade de l'université, comme au bout de ce projet culturel qui le porte à sa maturité. Ce qui laisse apparaître l'université dans un tel cas, comme le lieu d'épanouissement de la fleur de cette plante, dont la tige se forme par l'enseignement secondaire, et qui se prolonge par l'enseignement primaire et préscolaire comme les racines du sujet culturel. Toutes choses qui autoriseraient à redresser la métaphore platonicienne assimilant l'homme à une plante céleste inversée, dans le *Timée*. En effet, c'est Platon qui écrivait dans ce dialogue (2021, 90a) « L'homme est une plante céleste, ce qui signifie qu'il est comme un arbre inversé, dont les racines tendent vers le ciel et les branches en bas vers la terre. » Tandis qu'ici de l'homme éduqué, l'on ne peut que dire qu'il est une plante culturelle bien dressée, ce qui signifie qu'il est comme un arbre debout dont les racines s'enfoncent dans l'enseignement primaire et préscolaire, et les branches en haut vers l'université, sa fleur.

La crise que connaît l'université et qui est un reflet de divers dysfonctionnements au sein de cette institution, pourrait valablement se traduire dans un tel cas, par le constat d'un projet cultural se soldant par une fleur qui est pale. Ce qui justifie amplement que la recherche de solutions à l'épanouissement de l'université, passe entre autres orientations, par une analyse du programme culturel qui se couronne par elle. Dès lors, quelle est la nature du programme

éducatif telle que celle-ci constitue un obstacle à la recherche, et est susceptible de faire échec au projet de rayonnement de l'université ?

Notre contribution vise à remettre en question une méthode éducationnelle séculière, qui fait la promotion d'une éducation d'allure négative conduite depuis la formation de base, et dont l'université située au bout de la chaîne de formation, endosse les conséquences qui se traduisent en partie dans la crise que l'université traverse. Il s'agit surtout pour nous, de proposer une alternative à une telle option en réalité, finalement contreproductive.

1. L'éducation négative

L'éducation institutionnelle est axée sur une méthodologie qui consiste à prévenir contre l'erreur et l'ignorance. Ce qui conduit à mettre en avant dans la formation, les faux savoirs, pour espérer d'une part mieux les contourner, et d'autre part pour évaluer les apprenants par la recherche systématique des fautes qui se cachent dans les contrôles de leur apprentissage. Or, une telle fixation sur le négatif qu'induit une pareille pratique, est ce qui ne manque d'aboutir à promouvoir le faux savoir et à pervertir le jugement du formateur, lequel s'habitue dès lors à déprécier le résultat de l'apprentissage, au lieu de s'ouvrir à ses promesses.

1.1. La pédagogie négative et ses conséquences

Si l'université ne connaît pas le rayonnement espéré et est plutôt la proie des crises interminables, c'est une raison de revoir le système d'enseignement dont elle est elle-même le maillon final, et dont elle porte bien malgré elle le bilan. Or, s'il est un caractère récurrent de l'éducation humaine qui transcendante même les stades d'évolution de la psychologie humaine, c'est sans conteste l'enseignement de la règle de conduite et de celui de son contraire à la fois qui la limite. Depuis la formation de base, toute l'éducation humaine consiste ainsi à recommander certaines pratiques et à bannir leurs contraires. Même pour un apprentissage aussi basique comme celui de la langue, il n'en va pas autrement : devant la maladresse d'une prononciation, l'on ne manque de souligner à l'enfant l'incorrection que cela représente avant de rectifier. Et les règles de grammaire de nos diverses langues, à cet effet comportent presque toutes des limites clairement définies, qui préviennent contre leur usage incorrect voire abusif, puis ces contre-

indications sont celles sur lesquelles s'appuie régulièrement l'apprentissage. C'est l'application de l'adage selon lequel « c'est l'exception qui confirme la règle ». Et une pareille attitude qui enseigne l'interdit pour instruire de la règle, est celle qui se remarque également lorsqu'il s'agit de connaissances qui par ailleurs mettent en jeu le raisonnement déductif, etc.

Quel que soit le domaine d'apprentissage où l'on se situe, l'on remarque ainsi que c'est un souci constant de baliser les acquis d'un savoir qui finalement, ne s'éclaire que par le contraste créé avec l'obscurité qui l'environne. « Ne pas faire ceci », mais « faire plutôt cela ». De la sorte, la thèse s'apprécie constamment à l'épreuve de l'antithèse qui la borde, tandis que le savoir s'affirme partout en écartant l'ignorance, tout comme au plan de l'éducation morale, le bien se dévoile en contournant constamment le mal. Comment expliquer la survivance d'une pratique aussi immémoriale dans nos méthodes éducatives actuelles dites modernes ? Sans doute la volonté de rompre avec un enseignement dogmatique a-t-elle poussé la méthode éducative, à tomber dans le travers de systématiser la bonne vieille méthode d'enseignement des thèses par leurs antithèses et/ou des thèses et de leurs antithèses à la fois ? Car, le système éducatif contemporain est beaucoup redevable, dit-on, au passé moyenâgeux et nos universités actuelles remonteraient même aux universités du moyen-âge. Selon R. Gal (1948, p. 54) « elles en portent encore aujourd'hui le nom ; les divisions de nos facultés sont encore celles du moyen-âge ». Et le psychologue E. Claparède (2003) ne manqua pas de dénoncer comme un legs du passé moyenâgeux, le système de fonctionnement monarchique de l'éducation classique, qui donne toute autorité au maître devant les élèves, d'après A. Souché qui le cite (1948, p. 351) : « Notre conception éducative est tout imprégnée encore du principe d'autorité qui fausse, non seulement l'éducation morale, mais aussi l'éducation intellectuelle. »

Certes, dans leur ensemble, ces critiques adressées à l'éducation moyenâgeuse, se justifient dans leur caractère dogmatique qui consacre de façon récurrente l'autorité du maître devant l'élève, tel que cela se retrouve encore de nos jours dans le système éducatif. Toutefois, il convient de ne point être dupe et de savoir distinguer proprement de tels griefs, de l'attitude ici dénoncée, qui apparaît quant à elle une habitude humaine, voire trop humaine,

très enracinée et à laquelle le moyen-âge lui-même après, tout n'échappa guère : le fait de donner un enseignement par la prévention contre son contraire. Ce qui revient à prêcher systématiquement le non-savoir, pour le distinguer de son autre, autrement dit, enseigner le vrai en montrant ce qui ne l'est pas : le faux.

Mais comment peut-on vouloir confronter systématiquement thèses et antithèses à chaque fois dans un tel modèle d'enseignement, en s'efforçant de penser à la fois une chose et son contraire, si le contraire représente ce qui s'écarte de la voie ? Pourquoi vouloir remettre systématiquement ainsi en question toute intuition première, pour imposer nécessairement la discussion sur tout sujet, et ériger de cette façon la dialectique en une panacée du raisonnement, au lieu que celle-ci ne suscite notre méfiance ? Car ce faisant, l'on ignore l'avertissement de F. Nietzsche (1985, p. 18) qui prévenait pourtant contre l'usage abusif de la dialectique : « Mes lecteurs savent peut-être à quel point je considère la dialectique comme un symbole de *décadence*, par exemple dans le cas le plus fameux : le cas de Socrate. ». La crise que traverse l'université ne serait-elle pas l'expression de cette décadence dont nous prévenait Nietzsche, et dont porte ici trace la méthode d'éducation ci-avant décrite, qui postule la thèse par-delà l'antithèse ? En effet, on peut valablement s'interroger sur la valeur heuristique de cette méthode négative que véhicule le système éducatif dans son ensemble, telle que couronnée par l'université.

D'une part, une telle délimitation permanente de thèses par leurs antithèses, emporte le risque d'enraciner finalement l'esprit éduqué dans la recherche du négatif comme condition de son affirmation, au détriment de la spontanéité et de la créativité. Or, l'on ne peut aboutir de la sorte qu'à émousser efficacement, l'élan de pensée créatrice d'un entendement humain plutôt connu pour être naturellement folâtre ! Ainsi s'expliquerait le fait que le système éducatif traditionnel forme des esprits qui n'osent guère bousculer les limites du savoir acquis, parce que ce savoir est dorénavant borné par la non-science. D'autre part, l'attitude de dénigrement automatique de toute opinion en vue d'instaurer la discussion qui accompagne pareille méthode, n'emporte-t-elle pas une surestimation de la position adverse et d'autrui au détriment de celle du moi ?

En réalité, toute cette attitude réfractaire à l'affirmation souveraine des idées, qui valorise de ka sorte un modèle réactif d'éducation contre le modèle aristocratique maladroitement calomnié, semble globalement portée par un courant anthropologique dominant de tendance plutôt esclavagiste. Un courant anthropologique qu'entérine dans l'inconscient collectif, l'aliénation de la conscience de soi à autrui. Une telle aliénation convenue de la conscience de soi à autrui, dont porte trace dans la conscience populaire, des formules langagières consacrées par l'usage, comme c'est le cas de l'expression française « toi et moi » par exemple, jugée syntaxiquement correcte, au contraire de l'expression inverse « moi et toi ». Une option qui entérine la prépondérance accordée à autrui sur le moi, posture qui semble trahir plus un complexe d'infériorité du moi devant autrui, qu'autre chose. Car, cette soumission du je à autrui est loin d'être avérée, en dépit du fait qu'elle ne manque d'être largement cautionnée par certaines philosophies du sujet. A l'image de celle de M. Buber (2012, p. 61) au dire de qui « l'homme devient un Je au contact du Tu. »

Et par-dessus tout, ce choc constamment créé à la fois par la force des thèses exposées, et le contraste de la mise en évidence automatique de leurs antithèses au nom d'un certain esprit de raffinement ; un choc entre l'autorité des arguments offerts, et l'ouverture faite dans le même temps à leur critique par le moyen des antithèses exposées, tout cela ne manque-t-il pas de secréter également chez les apprenants, l'illusion d'un savoir exhaustif reçu puisqu'ayant fait sa toilette ? Toutes choses qui auraient pour conséquence d'inhiber à court terme, tout esprit d'innovation chez les apprenants et de cultiver au final une paresse intellectuelle chez ceux-ci, par le fait de créer en eux le sentiment rassurant que tout a été dit. Une telle méthode d'éducation traduite en une pédagogie négative, est celle qui ne manque de se compléter comme il se doit, d'une méthodologie d'évaluation également négative. En effet, comment pourrait se concevoir l'évaluation des apprenants dans un système éducatif où le non-savoir est le contour qui délimite en permanence le savoir ? Il va de soi que le contrôle des connaissances acquises ici, ne peut manquer d'être à son tour, une mise en évidence de l'ignorance, autrement dit une mise en évidence du non-savoir de l'apprenant. Telle se veut l'évaluation négative.

1.2. L'évaluation négative

Nous appelons évaluation négative, l'évaluation telle qu'elle dérive de la méthode traditionnelle d'enseignement ci-avant décrite, et qui consacre une méthodologie pédagogique globalement négative, en raison du fait qu'il s'agit d'une évaluation au cours de laquelle, l'on ne juge la valeur de la production de l'apprenant, qu'à partir de ses défauts. Ce qui conduit l'évaluateur à rester plus attentif aux fautes commises plutôt qu'aux réussites qui, elles, passent pour aller de soi, et qui pour cette raison, peuvent finalement manquer d'effleurer l'attention de l'évaluateur, voire lui échapper. C'est ainsi qu'après avoir enseigné à la fois à « faire » et à « ne pas faire », on contrôle les interdits et les entorses aux règles, pour juger de la réussite de l'apprentissage. Certes, en soi l'idée qui consiste à rechercher les défauts pour juger de la qualité de l'œuvre, peut se défendre valablement selon un argument de pragmatisme, étant donné l'économie de temps et d'énergie qu'elle permet à l'évaluateur de réaliser, convaincu qu'il y en aura moins à dénoncer chez l'apprenant, qu'à apprécier. Le pire est qu'une pareille méthode ne manque d'aboutir à déformer le regard du formateur, lequel à force de rechercher les maladresses, s'habitue à ne voir en définitive que le mauvais côté des choses, et à perdre de vue les acquis tangibles d'un programme d'enseignement. Cette méthodologie d'évaluation dans ses aspects les plus raffinés, peut tendre même à piéger dans l'évaluation l'attention des apprenants, en essayant de prendre leur intelligence à défaut à travers des exercices de contrôle qui mettent en avant des faux savoirs, qu'il leur appartient dès lors de pouvoir débusquer, pour faire la preuve de leur savoir.

Enfin, la valeur docimologique de la production viendra sanctionner l'évaluation au moyen de la notation. Celle-ci est conçue à son tour pour déterminer le nombre de points acquis, sur un total de référence (10/20 ; 8/20 ; 15/20, etc.). Un système de notation par lequel se trouve essentiellement indiquée à chaque fois ainsi, la part non comblée du total requis et qui est le déficit représentatif de l'ignorance quantifiée. Comme telle se présente, après un enseignement à tendance négative, l'évaluation corollaire qui doit sanctionner aussi naturellement l'échec de l'apprentissage. Se décline en gros comme ci-dessus présentée, la méthode pédagogique à laquelle l'écolier est nourri tout au

long du système éducatif qui le conduira à l'université comme au sommet de ce système, en tant que niveau d'enseignement supérieur. Dès lors, se résument au total en ces maux, les handicaps à l'esprit de la recherche que contient la méthode négative d'enseignement dans le système éducatif. Un système qui pourtant doit produire des chercheurs au stade de l'université.

En effet, bien qu'elle s'intègre dans le système éducatif général, l'université revendique cependant un développement autonome par le biais de la recherche par laquelle elle aspire à ouvrir de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives. « Tout d'abord, nous dit H. Janne (2016, en ligne) elle tend à s'intégrer dans le système éducatif général mais, en même temps, cherche un développement autonome. ». Ce qui place la recherche et l'innovation au centre des missions de l'université. Comme pour mieux souligner une telle réalité, en Côte d'Ivoire par exemple il n'y a pas si longtemps, le ministère de l'enseignement supérieur avait pour dénomination « Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation technologique ». Mais s'il paraît évident pour tous que l'université poursuive le but de la recherche, en revanche comment est-il possible d'innover alors que longtemps formé à l'inhibition des intuitions non cadrées qu'emporte une prévention constante contre la défiance des règles conforme à l'éducation institutionnelle, l'écolier devenu maintenant chercheur se retrouve au pied d'un mur dressé par les censures contre lesquelles son savoir s'est constitué ? Tel est l'écueil qui oblige à nous orienter vers un modèle éducatif alternatif qui s'écarte du négatif. Et une pareille méthode éducative qui se bâtirait autour d'une pédagogie de l'affirmation du savoir, voilà ce qui mériterait d'être appelée une éducation positive.

2. L'éducation positive

Après avoir longtemps erré sur des voies hasardeuses à retrouver le chemin conduisant à sa destinée, il urge de donner à l'éducation ce qui se présente comme la clé de son succès. Il nous faut imaginer une autre façon d'éduquer qui restaure les lettres de noblesse de l'éducation. Ces lettres qui sont celles qui transcrivent en filigrane, l'avènement d'une société de personnes agissant exclusivement par les valeurs socialement sélectionnées comme positives, et en conformité uniquement avec celles-ci.

2.1. La pédagogie positive

L'idée de la nécessité d'une éducation positive surgit devant l'essoufflement d'une culture humaine poursuivant le progrès en se développant autour d'un modèle qui met en avant le négatif, pour valoriser le positif, et entrechoque de la sorte constamment les contraires. Aussi bien, il nous incombe de commencer à remettre en question, l'éducation qui veut que l'homme cultivé soit aguerri à penser le pour et le contre des choses. Il convient en effet, de sortir de ce format intellectuellement correct de réflexion, dont on fait si souvent la promotion dans la formation des apprenants à travers la valorisation de l'esprit dit critique. Car, il nous faut désormais enseigner toujours des thèses et jamais à la fois ce qui serait leurs antithèses, et nous méfier de ce genre de philosophie du « non » en matière de pédagogie. L'on devrait désormais se contenter d'enseigner des thèses et rien que des thèses et former plutôt les apprenants à enraciner des convictions. Bref, renoncer à « lutter contre les intuitions premières » au motif que « les intuitions premières sont toujours à corriger » G. Bachelard (2002, p. 75). Telle est notre thèse. De la sorte, on laisserait à l'apprenant l'initiative de développer des thèses personnelles et neuves, que le foisonnement de thèses diverses à lui inculquées, ne manquerait certainement pas de susciter en lui. Car, c'est à ce prix que sa fécondité intellectuelle sera efficacement entraînée. Comme l'ont dit Charles Charretier et R. Ozouf. (1948, p. 162) :

> A un autre point de vue, il y a lieu de recommander aux maîtres de formuler toujours en termes impératifs les ordres et les « résolutions » par lesquels se termine généralement la leçon de morale : Sois laborieux ; - Je veux être sincère, etc. De telles paroles poussent l'enfant au bien, provoquent en lui un salutaire effort. Il n'est pas sans inconvénient, et sans danger même, d'exprimer, au contraire, ordres et « résolutions » en termes négatifs…

De même qu'en morale, l'on devrait dispenser donc à l'apprenant, les connaissances diverses en évitant partout de les formuler en termes négatifs et d'éviter d'exposer par-là, des antithèses aux connaissances inculquées. Car, en agissant comme tel, on parviendra au mieux à exciter l'esprit de recherche de l'apprenant, tout en le poussant in fine à vouloir « apporter quelques pierres à cette grande cathédrale du savoir bâtie par l'effort collectif » ainsi que l'affirmait Ritschl d'après Ch. Andler, (1979, T. I, p. 302). Tandis qu'à force de prodiguer à chaque fois thèses et antithèses, on ne parvient qu'à laisser dans l'âme de l'apprenant, le

sentiment que l'édifice est déjà achevé. Ce qui a pour inconvénient de fermer l'horizon de toute pensée neuve chez lui. En revanche, dispenser les enseignements conformément à une exposition exclusive de thèses, c'est ce qui nous paraît digne d'une pédagogie positive capable de forger l'esprit critique au lieu de l'étouffer à jamais, comme on l'a jusqu'ici fait en offrant l'esprit critique comme une donnée. Tel nous paraît être le compendium d'une éducation intellectuelle ambitieuse et innovante, plutôt que conservatrice et stagnante. Ainsi, contrairement à l'adage qui soutient que « la critique est aisée, l'art difficile », il conviendrait de dire qu'en réalité la vraie critique est tout aussi difficile que l'art, mais qu'assez souvent, hélas un penseur ne dépasse les vues d'un devancier, que précisément au prix d'une déformation avantageuse de sa pensée, pour l'adapter à la polémique qu'il veut soulever contre lui. Ce qui est cause que sous le prétexte d'antithèses, d'une façon générale, il n'y a que des thèses qui se côtoient sans jamais se rencontrer ni s'entrechoquer véritablement et qui nous privent de cette façon, du moment moteur de la confrontation.

Or, c'est là une des conséquences auxquelles conduit l'éducation négative comme vestige d'un esprit critique dévoyé en esprit de critique, parce qu'offert plutôt que cultivé. Se trouve globalement décrite en ces termes, l'éducation négative telle qu'il conviendrait de la remplacer par une éducation positive, qui s'accompagne nécessairement d'une évaluation également positive.

2.2. L'évaluation positive

Comment devra-t-on évaluer lorsque l'on a dispensé un savoir qui n'a laissé aucune place à des idées contraires ? D'abord l'évaluation dans un tel contexte, devra se contenter de vérifier exclusivement que l'enseignement a été tout simplement assimilé, et non pas qu'il a été assimilé ou non. Parce qu'une telle évaluation est dorénavant orientée par une présomption de science chez l'apprenant, plutôt que par une présomption d'ignorance ou de faux savoir chez celui-ci, comme c'est le cas dans l'éducation traditionnelle. En effet, il s'agit ici d'une évaluation respectueuse et pleine de considération pour l'apprenant reconnu avant tout comme un égal sujet de raison. C'est pourquoi, cela va de soi, dans un tel contexte, on contrôlera les connaissances par des questionnements qui visent uniquement à évaluer les connaissances acquises.

Cette pratique éducative nouvelle est celle qu'anticipe fort bien Albert Einstein lorsqu'il observe, d'après A. Moszkowski, (1971) : « La plupart des enseignants perdent leur temps en posant des questions qui visent à découvrir ce qu'un élève ne sait pas, alors que le véritable art du questionnement consiste à découvrir ce que l'élève sait ou est capable de savoir ». Il en résulte que dans le modèle d'éducation positive que nous proposons, l'enseignant affichera une attitude positive aussi bien dans la formulation des interrogations à l'endroit des apprenants, que dans l'attitude devant les réponses données par ceux-ci. Il s'agit plus précisément pour le formateur, de vérifier les acquis enregistrés par les apprenants, au moyen de questionnements qui visent avant tout la manifestation des connaissances et non leur déni.

Ensuite, l'évaluateur devra se contenter de récolter les bons fruits produits par l'apprenant, suite à l'exercice à lui soumis ou à l'interrogation à lui faite. En un mot, il s'agira pour le formateur, de pratiquer la maïeutique socratique, toutefois ici en ayant soin de recueillir le bébé sans s'occuper de tout le reste. En clair, cela revient pour le formateur, à recueillir au cours de l'évaluation à chaque fois les bonnes réponses des apprenants, tandis qu'il s'efforcera de rester muet devant leurs réponses déviantes. Tout comme Platon à la suite de Socrate et conformément à la méthode de division dichotomique qui est la sienne, savait quant à lui se contenter des réponses utiles dans ses conversations, et ne développait point les réponses de ses interlocuteurs qui ne lui étaient d'aucune utilité dans la recherche qu'il poursuivait. Ainsi, disait-il de lui K. Niamkey (1996, p. 49-50).

> Nous avons vu que Platon a remplacé la méthode socratique de définition universelle par la diérèse, la méthode de division… Pour illustrer cette méthode, Platon prend l'exemple de la pêche à la ligne considéré comme un art. Mais il affirme que celui-ci se divise en deux : les arts de la production et les arts de l'acquisition. Parmi ceux-ci, certains se font par échange, d'autres par prise. De ces derniers, les uns sont une lutte, les autres une chasse…La méthode de division permet ainsi d'enrichir la compréhension du concept en restreignant son extension afin de mieux le cerner.

De même dans l'éducation positive, toute réponse qui s'écarte des thèses enseignées, ne devant ni être réfutée, ni être commentée par le formateur, mais volontairement ignorée, son oubli ne pourra qu'en être naturellement favorisé

dans le processus éducatif. Car en réalité, l'éducation a à enseigner uniquement ce qui est à faire et cela, d'un point de vue purement pragmatique. En cela seule consiste l'éducation en tant que théorie pratique de l'action qui, en soi, est une géométrie de l'action dénuée de toute moralité qu'elle a déjà dépassée et au-delà de laquelle elle s'est établie.

Conclusion

S'il est juste de dire comme Henri Janne (2016, en ligne) qu' « on ne peut guère comprendre, comme il faut, la signification exacte de la crise universitaire d'un pays ni apprécier à leur valeur les projets de réforme suggérés sans tenir compte de ce qui se passe ailleurs », il est tout aussi correct de dire qu'on ne peut non plus comprendre comme il faut, la signification exacte de la crise universitaire d'un pays, ni apprécier à leur valeur les projets de réformes y entreprises, sans tenir compte de ce qui se passe particulièrement dans ce pays. L'université en tant que lieu d'apprentissage et de recherche, se donne des ambitions scientifiques que les membres qui l'animent s'imposent le devoir de réaliser. S'il est vrai qu'au nom d'une politique de la mondialisation aux raisons obscures, l'on observe une harmonisation des systèmes de formation, cela ne saurait occulter la disparité des problèmes dans les universités, que souligne éloquemment leur classement qualitatif au plan mondial qui ne les loge guère toutes au même rang.

Le talon d'Achilles des universités africaines demeure entre autres maux, leur manque de performance en matière de recherche et que résume la boutade selon laquelle « les chercheurs qui cherchent on en trouve, mais des chercheurs qui trouvent on en cherche ». Notre contribution a consisté à rechercher les raisons de ce défaut de compétitivité, dans la méthode éducative institutionnelle sur laquelle a été bâti tout le système éducatif traditionnel, une méthode pédagogique négative qui dessert en réalité l'esprit d'initiative et de créativité. Pour résoudre ce problème majeur, nous avons proposé une méthode d'enseignement qui nous est apparue heuristiquement plus adaptée à l'objectif de la recherche. Tel est l'enjeu de l'éducation positive qui mériterait d'orienter des réformes à venir, sans toutefois prétendre pouvoir éteindre la crise multiforme que traverse l'institution universitaire d'une façon générale. Car, ainsi que concluait A. Prost (2004, p. 711) le volume 4 de son ouvrage

monumental consacré à l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation* : « La vrai réforme ne consiste pas à mettre fin à la crise, mais à donner les moyens de l'assumer lucidement pour la rendre féconde. »

Références bibliographiques

ANDLER Charles, 1979, *Nietzsche sa vie et sa pensée*, Paris, Gallimard.

BACHELARD Gaston, 2002, *Etudes*, Paris, Vrin.

CHARRIER Ch., OZOUF R., 1948, *Pédagogie vécue*, Paris, Fernand Nathan.

CLAPARÈDE Edouard, 2003, *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Fabert.

GAL Roger, 1948, *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF.

JANNE Henri, « Crise de l'université », in *Revue de l'institut de sociologie* (en ligne), N°86, 2016, http://journals.openedition.org/ris/398, consulté le 02 mars 2022.

« Le Monde diplomatique » septembre 1968 page 2 monde-diplomatique.fr consulté le 2 mars 2022.

MOSZKOWSKI Alexander, 2022, *Entretiens avec Einstein,* éditeur Books on Demand, 12 février 2018 Trad. amazon.fr., consulté le 21 avril 2022.

NIAMKEY Koffi, 1996, *Les images éclatées de la dialectique*, Abidjan, PUCI.

NIETZSCHE Friedrich, 1985, *Ecce homo*, Trad. Jean-Claude Hémery, Paris, Idées.

PLATON, 2021, *Timée*, *Critias*, trad. Luc Brisson, Michel Patillon, Paris, GF.

PROST Antoine, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, depuis 1930*, Paris, Tempus.

SOUCHE Aimé, 1948, *Nouvelle pédagogie pratique*, Paris, Fernand Nathan.