

**PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES**

**HORS-SÉRIE**

**Actes du colloque international**

**ÉMERGENCE  
ET RECONNAISSANCE**



Volume I - Bouaké, les 03, 04 et 05 Août 2017 Côte d'Ivoire

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 : [http:// perspectivesphilosophiques.net](http://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 : **Dr. N'dri Marcel KOUASSI**, Maître de Conférences  
Rédacteur en chef Adjoint : **Dr. Assouma BAMBA**, 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 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  
**Dr. N'Dri Marcel KOUASSI**, Maître de Conférences, Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA  
**Prof. Samba DIAKITÉ**, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA  
**Prof. Yahot CHRISTOPHE**, Professeur des Universités, Métaphysique, 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. Yahot CHRISTOPHE**, Professeur des Universités, Métaphysique, Université Alassane OUATTARA

## COMITÉ DE RÉDACTION

---

**Dr Abou SANGARÉ**, Maître de Conférences  
**Dr Donissongui 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  
**Dr Steven BROU**, Maître de Conférences  
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

Allocution du Président du Comité d'Organisation .....	1
Allocution du Directeur du Département de Philosophie.....	3
Allocution du Président de l'Université.....	7
Allocution du représentant du parrain.....	11
Avant-propos : Argumentaire.....	13
<b>PLÉNIÈRES.....</b>	<b>15</b>
<b>De quoi émerger ? Une phénoménologie de l'interrogation</b>	
Issiaka-P. Latoundji LALÉYË.....	16
<b>L'émergence : expression du mouvement de la substance libérée en concept</b>	
Augustin Kouadio DIBI.....	37
<b>Cheikh Anta Diop entre nihilisme et reconnaissance ou de la condition de l'émergence globale</b>	
Thiémélé L. Ramsès BOA.....	42
<b>ATELIERS.....</b>	<b>50</b>
<b>SOUS-THÈME I : ÉTHIQUE, ONTOLOGIE ET ALTÉRITÉ.....</b>	<b>51</b>
<b>La crise des migrants ou l'épreuve de la reconnaissance : diagnostic d'une figure immergente de l'hospitalité</b>	
Abou SANGARÉ.....	52
<b>Da-sein comme chemin de l'émergence : du conformisme à l'excellence</b>	
Alexis Koffi KOFFI.....	67
<b>Du penser nietzschéen de l'économie de la connaissance comme socle de l'émergence africaine</b>	
Baba DAGNOGO.....	80
<b>SOUS-THÈME II : CULTURE ET DÉVELOPPEMENT.....</b>	<b>98</b>
<b>Justement l'émergence des états informels d'Afrique</b>	
Assouman BAMBA.....	99
<b>La conscience et la reconnaissance de la complexité comme conditions d'émergence en contexte d'épistémologie postcritique</b>	
Auguste NSONSISSA.....	118
<b>L'éducation chez Platon, socle d'émergence et de reconnaissance anthropocentrées</b>	
Donissongui SORO.....	137
<b>Langues nationales et émergence de l'Afrique noire chez cheikh Anta Diop</b>	
Issaka SAWADOGO.....	155
<b>L'émergence langagière par le français ivoirien, un gage de réconciliation</b>	
Joachim KEI.....	170

<b>SOUS-THÈME III : UTOPIE ET GOUVERNANCE.....</b>	<b>183</b>
<b>La question de l'émergence de l'Afrique dans le roman africain : de l'effet de mode à l'utopie de la reconnaissance identitaire</b>	
David Sézito MAHO.....	184
<b>L'émergence des pays africains entre doute et espoir</b>	
Décaïrd Koffi KOUADIO.....	203
<b>Regards de R. Aron et P. Hassner sur la politique de puissance et l'instabilité</b>	
Nassirou Ounfana IDI.....	218
<b>SOUS-THÈME IV : TECHNOSCIENCE ET PROGRÈS.....</b>	<b>236</b>
<b>Émergence des états postcoloniaux d'Afrique : contre ou par-delà la rationalité technoscientifique ?</b>	
Kouamé YAO.....	237
<b>Le projet cartésien d'une philosophie pratique et le défi de l'émergence en Afrique</b>	
Mahamoudou KONATÉ.....	251
<b>Émergence de la philosophie pratique et reconnaissance chez Descartes : une contribution à l'émergence de l'Afrique</b>	
Marcel Silvère Blé KOUAHO.....	270
<b>Émergence et reconnaissance : lecture bachelardienne du développement par enveloppement</b>	
Stevens Gbaley Bernaud BROU.....	283
<b>SOUS-THÈME V : ÉCONOMIE ET SOCIÉTÉ.....</b>	<b>299</b>
<b>La justice sociale à l'épreuve de l'émergence en Afrique subsaharienne : Rawls et Frazer</b>	
Faloukou DOSSO.....	300
<b>Justice et reconnaissance dans une société pluraliste : les États-nations d'Afrique à l'épreuve de l'émergence</b>	
Marcelin Kouassi AGBRA.....	314

## 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 décroissement des espaces du savoir, gage d'un progrès certain. Ce décroissement 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**

## ALLOCUTION DU PRÉSIDENT DU COMITÉ D'ORGANISATION

-----

**Mesdames, messieurs, honorables invités, en vos rangs, grades et qualités, chers amis de la Presse, chers Étudiants,**

Je voudrais, avant tout propos, remercier le Professeur **Fie Doh Ludovic**, Chef du Département de Philosophie, de l'honneur qu'il nous a fait, à l'ensemble du comité de coordination et à moi-même, de nous avoir confié l'organisation de ce colloque. C'est au nom de cette équipe que j'ai eu plaisir à diriger, et que je remercie, que je prends la parole ce matin pour souhaiter à tous et à chacun la cordiale bienvenue en Côte d'Ivoire et à Bouaké.

**Mesdames et messieurs,**

Le lieu qui nous accueille pour ces moments de réflexion est l'**Université**. L'essence de cette école supérieure ne peut parvenir à la puissance qui est la sienne que si, avant tout et toujours, les **Départements** qui en constituent les poches d'animation sont eux-mêmes dirigés par le caractère inexorable de leur mission : Éveiller et faire briller la lumière. Mais, y a-t-il meilleure manière de faire briller la lumière que d'organiser un colloque qui, comme le mot lui-même l'indique, est un lieu, une occasion qui fait se tenir ensemble des sachants pour rendre un concept fécond en le questionnant convenablement ? Ainsi, le Département de philosophie, pour l'occasion qu'il offre à toute cette crème de pouvoir s'exprime sur « **Émergence et reconnaissance** », vient pleinement assumer l'obligation qui est la sienne de répondre à l'appel de l'Université.

**Mesdames et messieurs,**

Permettez qu'à ce niveau de mon propos, j'adresse les sincères remerciements du comité d'organisation à Monsieur le Ministre des Infrastructures économiques, **Docteur Kouakou Koffi Amédé**, notre Parrain, représenté ici par Monsieur **Ekpini Gilbert**, son Directeur de Cabinet, pour son soutien et ses conseils. Je tiens également à remercier Madame le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, le **Professeur Bakayoko-Ly Ramata**, représenté ici par le **Professeur Bamba Abdramane**, Directeur de la recherche au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, pour ses encouragements.

**Chers participants**, le comité d'organisation a travaillé avec engagement et dévouement pour vous offrir les meilleures conditions d'accueil possibles. Mais malgré cet engagement et cette volonté des imperfections pourraient être constatées. Je voudrais, au nom du comité d'organisation, solliciter votre indulgence pour ces faiblesses liées certainement à la finitude de l'homme.

**Mesdames et Messieurs**, nous sommes à une messe de la parole. Et de la parole le sage Abron, **Kwabenan Ngboko**, dit:

« **Kasa Bya Kasa. Kasa Yè Ya. Kasa Kasa a. Kasa Krogon** », qui se traduit comme suit :

« Toute parole est parole. Parler est facile et difficile. Qui veut parler, doit parler clair, bien, vrai ». Puisse la transcendance permettre à chacun de parler **clair, bien et vrai**.

**Je vous remercie**

Monsieur Abou SANGARÉ  
Maître de Conférences

## **ALLOCUTION DU DIRECTEUR DU DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE**

-----  
Monsieur le Directeur de la recherche, Professeur Bamba Abdramane, Représentant  
Madame le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,  
Professeur Bakayoko-Ly Ramata,

Monsieur le Directeur de Cabinet, Monsieur Ekpini Gilbert, représentant le M. le  
Parrain, le Ministre des infrastructures économiques, Docteur Kouakou Koffi Amédé,

Monsieur le Président de l'Université Alassane Ouattara

Monsieur le Doyen de l'UFR Communication, Milieu et Société

Mesdames et Messieurs les Doyens des UFR,

Mesdames et Messieurs les Directeurs de Centres et Chefs de services,

Mesdames et Messieurs les chefs de Départements

Mesdames et Messieurs les Enseignants-Chercheurs, chers collègues,

À nos invités et collègues venus du Burkina Faso, du Sénégal, du Congo  
Brazzaville, du Niger, de la France et des universités ivoiriennes,

Chers étudiants,

Chers représentants des organes de presse,

Chers invités,

Mesdames et Messieurs,

Qu'il me soit permis, avant tout propos, en ma double qualité de chef de  
Département et de Directeur de Publication de la revue *Perspectives Philosophiques*, de  
remercier très sincèrement Madame le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la  
Recherche Scientifique, Le Professeur Bakayoko LY-Ramata, pour avoir accepté la  
présidence de ce colloque.

Cette rencontre scientifique est organisée sous le parrainage du ministre des  
infrastructures économiques, Docteur KOUAKOU Koffi Amédé. Si nous sommes en  
ces lieux ce matin, c'est grâce à sa sollicitude, son esprit d'ouverture et son désir de  
voir la réflexion se mettre au service de l'homme, de la société.

Nos remerciements vont également aux autorités de notre université, notamment au Président, le Professeur Lazare Marcellin POAME, pour l'appui institutionnel, à Monsieur le Doyen de l'UFR Communication, Milieu et Société, Professeur Azoumana OUATTARA pour ses conseils et encouragements,

Nos remerciements vont enfin au Comité d'organisation de ce colloque et à tous ceux qui ont effectué le déplacement à Bouaké, témoignant ainsi leur intérêt pour la chose scientifique, à toute la presse, venue couvrir cette manifestation.

Mesdames et Messieurs, lorsque qu'une après-midi de 2015, à notre bureau, le Professeur Kouakou et moi, entourés des collègues, membres du comité de rédaction de la revue *Perspectives Philosophiques*, envisagions d'organiser un colloque international, parce que convaincus que le monde universitaire ne peut vivre sans ce type de rencontres, nous étions loin, bien très loin de penser que ce moment réunirait aujourd'hui ces illustres invités que vous êtes, autorités administratives et politiques, chercheurs, enseignants-chercheurs, étudiants, venant d'horizons divers.

Deux motivations ont été à l'origine du choix de thème de ce colloque.

Nous sommes des universitaires, mais citoyens d'un pays. Il est de notre devoir de penser notre société. Nous le savons tous, l'émergence, en Côte D'Ivoire, est promue et sous-tend la gouvernance actuelle. Il nous revient d'accompagner le politique dans sa quête d'un bien-être du citoyen. Platon, dans la *République*, révèle que le désordre social apparaît quand chacun ne respecte pas sa fonction. Nous ne sommes pas des hommes politiques, mais des penseurs voulant apporter leur contribution à la quête du plein épanouissement de l'homme, de tout homme. Nous le ferons dans le respect du jeu intellectuel et de l'éthique universitaire. C'est pourquoi nous mettrons l'accent sur la dimension sociale de l'émergence.

En ce sens, il s'agira d'apporter un éclairage sur les enjeux de l'émergence qui semblent se résumer en des chiffres, en des termes économétriques, au point de penser qu'un pays émergent se caractérise par un accroissement significatif de son revenu par habitant. Et pourtant, l'émergence n'est pas uniquement cela, c'est pourquoi nous mettons ce concept en rapport avec la reconnaissance. Expression d'un besoin de visibilité, de respect, de dignité que chacun estime dus, la reconnaissance semble bien être la condition de l'épanouissement du sujet ou du groupe, et son aptitude à participer

à la construction de la vie publique. Il s'agira de voir, pendant ce colloque, si l'émergence peut s'accommoder du déni de reconnaissance.

Pour notre génération prise, en effet, dans le vertige de la rationalité instrumentale, dans une société de plus en plus atomisée, caractérisée par l'oubli de la reconnaissance, qu'il soit individuel, fondé par le sujet universel de type kantien d'approche honnetienne, ou collectif, culturel ou politique de la perspective de Charles Taylor, symptôme d'un monde aplati, en quête d'une autodétermination anthropocentrique incertaine, il est impérieux de repenser notre rapport aux autres mais à nous-mêmes. Dans notre société technocapitaliste et totalitaire caractérisée par l'uniformisation des cultures et des comportements, en effet, il n'est pas aisé pour l'individu d'entretenir des rapports véritablement humains et vrais avec lui-même et avec autrui. Inscrit dans une logique capitaliste, l'homme semble agir désormais par calcul rationnel de ses intérêts, observateur à distance du jeu des forces et des chances de gains, loin de toute empathie avec les autres humains. Ce rapport froid et désenchanté au monde consiste à traiter ce monde et les êtres qui l'habitent comme des objets. Cette réification va jusqu'à la fragilisation de l'auto-reconnaissance. La réification comme telle est un oubli de la reconnaissance qui ne peut être réparé que par le ressouvenir d'une existence avec les autres en société. C'est pourquoi, il convient de convoquer l'émergence au tribunal de la raison critique.

Ce colloque a pour ambition de :

- Discuter et débattre autours de sujets relevant du social, de l'éthique, des droits de l'homme et de la culture ;
- Présenter, dans une approche systémique les conditions de l'émergence ;
- Mettre en évidence la nécessité d'une approche interdisciplinaire dans la recherche de l'émergence ;

Nous voulons alimenter le débat, faire de ce moment un lieu d'incubation de la décision politique, c'est-à-dire permettre au politique de faire un choix éclairé.

Mesdames et Messieurs, au sortir de ce colloque, nous comprendrons aussi certainement que la philosophie ne consiste pas à tenir des discours oiseux de types à hypostasier les conditions sociales d'existence de l'homme. En ce sens, les Francfortois, notamment Adorno affirme que si la philosophie ne veut rester à la remorque de l'histoire,

elle doit suspecter tout le réel. La philosophie est plus qu'un passe-temps pour des intellectuels qu'on qualifierait de désœuvrés. Ce colloque est un appel à la communauté, un appel à sortir de notre particularité pour retrouver le cosmos des éveillés, qui est pour nous le monde de la pensée, devant projeter sa lumière sur l'univers traversé pas les avatars de la modernité. Ce rôle sociétale de la philosophie convaincra certainement nos autorités afin d'ouvrir le Département de Philosophie de l'Université Peleforo Gon Coulibaly. Annoncé depuis au moins quatre ans, ce Département, malgré le nombre de docteurs en philosophie y affectés, n'existe pas encore.

**Je vous remercie**

Monsieur Ludovic FIE DOH

Professeur Titulaire

## **ALLOCUTION DU PRÉSIDENT DE L'UNIVERSITÉ**

-----

Monsieur le Représentant du Ministre des Infrastructures économiques,  
Monsieur le Représentant de Madame le Ministre de l'Enseignement Supérieur et  
de la Recherche Scientifique,  
Monsieur le représentant du Préfet de Région,  
Monsieur le représentant du Président du Conseil régional,  
Monsieur le Maire de la Commune de Bouaké,  
Madame et Monsieur les Vice-Présidents de l'UAO,  
Monsieur le Secrétaire général,  
Madame la Directrice du CROU,  
Madame et Messieurs les Doyens des UFR,  
Messieurs les Directeurs de Centre,  
Mesdames et Messieurs les Chefs de service,  
Mesdames et Messieurs les Chefs de département,  
Madame et Messieurs les experts,  
Mesdames et Messieurs les Enseignants-Chercheurs,  
Chers collaborateurs du personnel administratif et technique,  
Chers étudiants,  
Chers amis de la presse,  
Mesdames et Messieurs,

C'est avec un plaisir partagé par tous les acteurs de l'Université Alassane Ouattara que je prends la parole, ce matin, à l'occasion du colloque international sur la thématique de l'émergence en lien avec la Reconnaissance, organisé par le Département de philosophie.

L'effectivité de ma joie singulière est structurée par l'idée que le Département de Philosophie de l'Université Alassane Ouattara continue de faire jouer à ses principaux animateurs le rôle qui doit être le leur, à savoir celui de toujours passer au crible de la

pensée critique les idées, les concepts à visée développementaliste, marqués du sceau de l'ignorance, de la connaissance approximative ou d'une vulgarisation brumeuse.

C'est le sens qu'il me plaît de donner à ce colloque dont je salue la tenue à Bouaké, à l'Université Alassane Ouattara, car il permettra certainement de mettre au jour et à jour la complexité du concept d'émergence, ses dimensions et ses usages multiples, perceptibles à travers les discours politiques, les débats de salon et les rencontres scientifiques. Qu'est-ce que l'émergence ? Telle est la question inévitable à laquelle ce colloque devra donc répondre.

Pour ma part, une appréhension globalisante du phénomène me permet d'affirmer que si le concept a bien évolué depuis son émergence au début du 20ème siècle, il apparaît à la conscience de l'analyste averti comme un mouvement ascendant, porté par une totalité cohérente et conquérante, orientée vers une fin économiquement et socialement désirée. L'émergence est un élan construit et constant préparant à un saut qualitatif. D'un point de vue sociétal, elle suppose et présuppose une double modernisation, celle des infrastructures et des institutions.

Autrement dit, nous attendons de ce colloque une bonne archéologie du concept d'émergence, affranchi des premières ébauches des émergentistes. Ce sera l'occasion de prémunir ce dernier contre les extrêmes de l'émergentisme technocratique et du logocentrisme émergentiste.

En effet, en ses dimensions ontique et ontologique, l'émergence peut donner lieu à des usages allant du technocratique au logomachique en passant par l'économocentrique et le propagandiste. Elle doit, de manière impérieuse, se distinguer des notions connexes, susceptibles de la rendre brumeuse, notamment la résurgence et la jactance qui sont en fait des surgissements erratiques.

C'est pourquoi, nous attendons également de ce Colloque une consolidation sémantique impliquant le polissage du concept d'émergence sans polysémie rébarbative afin de faire émerger poliment une mentalité neuve, novatrice et constamment innovante sous-tendue par un besoin rationnel de reconnaissance.

Mesdames et Messieurs, l'émergence étant la chose la mieux partagée dans tous les pays en développement dont les citoyens aspirent à un mieux-être, cette mentalité

nouvelle devra s'incarner dans un nouveau type de citoyen, caractérisé par le respect polyforme et exemplaire, transcendant les frontières de l'anthropos et avec la force du besoin de reconnaissance, porté sur les fonts baptismaux par la dernière figure de l'École de Francfort, Axel Honneth.

La consolidation sémantique dont il est ici question devra s'accompagner d'une vulgarisation scientifique du concept d'émergence. Ce type de vulgarisation doit permettre de sortir le vulgaire de sa minorité au sens kantien du terme et de son ignorance pour le réconcilier avec les valeurs fondatrices de l'Émergence sociale parmi lesquelles le sens du civisme et le culte du travail.

Fort heureusement, la Côte d'Ivoire, consciente du poids des impondérables susceptibles de peser lourdement sur sa marche vers l'émergence, a adopté la voie prudentielle, plus réaliste, celle qui recommande de fixer un horizon et non une date. D'où l'expression « horizon 2020 » qui traduit une temporalité élastique et raisonnable.

Mesdames et Messieurs, je voudrais, à ce stade de mon propos, adresser les remerciements de l'Institution à Monsieur le Président de la République et à son gouvernement pour avoir pris la pleine mesure du défi que constitue l'émergence pour tous les pays africains en voie de développement, en situation de mal développement ou en passe d'être développés.

Je tiens également à remercier spécialement Madame le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, le Professeur Bakayoko-Ly Ramata. En effet, sous la houlette de notre Ministre de tutelle et des acteurs des Universités, l'on assiste à une mue de l'Enseignement supérieur, appelé à apporter sa contribution à la marche de la Côte d'Ivoire vers l'Émergence. J'en veux pour preuve ce colloque dont je félicite les initiateurs et les organisateurs qui n'ont ménagé aucun effort pour réunir, sur le sol de l'UAO, les enseignants-chercheurs et les experts nationaux et internationaux susceptibles de débroussailler le terrain toujours en friche de l'Émergence.

Je ne saurais clore mon propos sans exprimer ma profonde gratitude au Représentant du Ministre des infrastructures, Monsieur Gilbert Ekpini, porteur d'un précieux message de la part du Ministre Amédé Koffi Kouakou, au Représentant du Ministre de l'Enseignement supérieur, le Professeur Bamba qui, bien qu'averti à la dernière minute, a tenu à effectuer le déplacement. Permettez enfin que j'exprime ma

gratitude aux Autorités de la ville de Bouaké. Je pense précisément au Préfet Konin Aka dont le soutien ne nous a jamais fait défaut, au Président du Conseil régional, Monsieur Jean Kouassi Abonouan, pour sa sollicitude constante et au Maire Nicolas Djibo, notre partenaire exemplaire. Je n'oublie pas tous ceux qui ont accepté (étudiants, travailleurs, hommes politiques), ce matin, de consacrer une partie de leur temps à l'Émergence philosophiquement interrogée.

Je vous remercie

Professeur Lazare POAMÉ

## ALLOCUTION DU REPRÉSENTANT DU PARRAIN

-----

Mesdames et Messieurs,

Je voudrais, de prime abord, vous exprimer les sincères regrets du Dr. Kouakou Amédé, Ministre des Infrastructures Économiques, de n'avoir pas pu personnellement être présent à cette cérémonie d'ouverture, en tant que parrain de ce Colloque de la pensée philosophique sur le thème « Émergence et Reconnaissance ».

C'est donc un réel honneur, pour moi, qu'il m'ait désigné pour le représenter à ce colloque, en présence des plus hautes sommités de la réflexion philosophique de notre pays.

Mesdames et Messieurs,

L'Émergence ! Voici un concept qui est aujourd'hui entré dans le vocabulaire de tous les ivoiriens et qui est devenu, pour certains, simplement un slogan politique ; au point où ce terme, qui est sensé traduire, avant tout, un niveau de développement économique et social, est galvaudé du fait d'une utilisation à tort et à travers.

Par ailleurs, l'une des difficultés majeures de nos pays, dans l'approche socio-économique du concept de l'émergence, est de définir le référentiel par rapport auquel s'apprécie le niveau de développement. En somme, par rapport à quel pays doit-on comparer le niveau de développement économique et social de nos États afin de savoir s'ils sont émergents ou non ; d'où la notion de « Reconnaissance » !

En un mot, quelle entité est habilitée à reconnaître l'Émergence ? Sur quelles bases s'établit cette Reconnaissance et comment se décerne cette Reconnaissance ?

Mesdames et Messieurs,

Il ressort donc, de ce bref examen du concept de l'émergence, que le thème « Émergence et Reconnaissance » retenu pour votre colloque qui s'ouvre ce jour est des plus pertinent et d'actualité.

En effet, pour reprendre la célèbre pensée de Boileau, « **Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement - Et les mots pour le dire arrivent aisément** »,

Si donc le concept de l'Émergence est mieux compris et donc mieux conçu pour nos pays, il s'énoncera clairement en termes d'une meilleure orientation des politiques

de développement sociales et économiques ; et les mots pour le dire, c'est-à-dire leur explication à nos populations, seront plus aisés parce que ces populations verront concrètement les impacts de ces politiques dans leur quotidien.

Éminents et distingués Professeurs !

Lorsqu'autant de Maîtres du penser sont réunis, moins longs doivent être les discours afin de laisser place à la libre expression du savoir.

Je voudrais donc clore mes propos sur ces mots et déclarer, au nom du Dr. Kouakou Amédé, Ministre des infrastructures Économiques, ouvert le Colloque « Émergence et Reconnaissance ».

Je vous remercie !

Monsieur Gilbert EKPINI,

Directeur de Cabinet du Ministre des Infrastructures Économiques.

## **AVANT-PROPOS : ARGUMENTAIRE**

Plus qu'un vocable, le concept d'Émergence se pose, dans les pays en voie de développement, comme un objectif à atteindre *hic et nunc*. Le flux temporel qui semble le porter à l'horizon se spatialise à l'aune des aspirations et des potentialités économiques de chaque État. La Côte d'Ivoire l'attend de 2020 ; le Sénégal, de 2025 ; le Cameroun, de 2035, etc. Et contre Lamartine, chacun murmure : « Ô temps, accélère ton vol ! ».

On parle d'émergence, concept introduit par les économistes de la Société financière Internationale (SFI) dans les années 80, pour désigner initialement les pays en pleine croissance et qui mériteraient la confiance et la reconnaissance des investisseurs privés, mobilisant ainsi les ressources pour le financement des différents programmes et projets. L'émergence correspond à un début d'industrialisation, de croissance forte et durable, et de modernisation des institutions de l'État.

Si l'émergence est devenue le leitmotiv du discours politique désormais indissociable de l'économie, c'est parce qu'elle semble s'inscrire dans un dualisme ontologique avec la reconnaissance. La dynamique de l'intersubjectivité pose au moi la réalité de l'autre comme un autre moi qui s'offusque des formes aliénantes. Elle traduit aussi le retour à l'autre, dans l'ordre du symbolique, de ce dont on lui est redevable.

Ainsi, le statut de pays émergents se manifeste aux États sous-développés comme le gage de leur reconnaissance non seulement en tant qu'espaces d'opportunité renvoyant au devoir de reconstruction, mais aussi en tant qu'entités-sujets devant bénéficier, en raison de leurs performances économiques, de l'estime et de la confiance des investisseurs internationaux. Estime, confiance et respect, c'est d'ailleurs en ces termes que Honneth marque le renouveau du concept de Reconnaissance. Cette reconnaissance, en tant que valeur significativement proche des valeurs de considération et de récompense, est aussi celle des populations exigeant de plus en plus une redistribution équitable des richesses.

En outre, la dialectique entre émergence et reconnaissance est interactive et signifie, de ce fait, que la reconnaissance peut fonder et légitimer l'émergence, qu'elle peut la catalyser et l'entretenir. Dès lors, saisir l'émergence unilatéralement, c'est la dévoyer, la galvauder, et c'est ignorer son lien irréductible, originel et non-monnayable avec la Pensée. Aussi est-il nécessaire de la saisir dans la pleine mesure de son être, de

son essence pour mieux articuler sa relation avec le devoir de reconnaissance. N'est-il donc pas venu le moment de la reconnaissance si tant est que les pays émergents sont ceux dans lesquels les niveaux de bien-être des populations, les taux substantiels des opportunités d'emploi convergent vers ceux des pays développés ? Quelles sont les réflexions et actions à mener pour rendre compatibles les concepts d'Émergence et de Reconnaissance ?

C'est pour répondre à cette convocation du penser, que le Département de philosophie de l'Université Alassane Ouattara a choisi de mobiliser la réflexion autour du mécanisme d'osmose et de dialyse entre Émergence et Reconnaissance à partir des sous-thèmes suivants :

- Éthique, Ontologie et Altérité
- Culture et Développement
- Gouvernance politique et Utopie
- Technosciences et Progrès
- Économie et Société.

## **L'ÉDUCATION CHEZ PLATON, SOCLE D'ÉMERGENCE ET DE RECONNAISSANCE ANTHROPOCENTRÉES**

**Donisongui SORO**

*Université Alassane Ouattara, (Côte d'Ivoire)*

sorodoni2@gmail.com

### **Résumé :**

Cernée à travers le prisme de la pédagogie kantienne, l'éducation, chez Platon, transforme l'animalité en humanité. Elle cultive, civilise, polit le moi naturel et rugueux. Par elle, l'homme tire peu à peu de lui-même toutes les qualités qui caractérisent son espèce. Elle est, ainsi, gage d'émergence ontologique et de valorisation du moi dans la dialectique oppositionnelle de l'intersubjectivité. Mieux, elle ouvre l'optique d'un processus d'émergence et de reconnaissance centré sur l'humain. Et cela, le pédagogue moderne le découvre à travers la nature et le rôle de l'éducation, la gestion des écarts-types, et les finalités que portent au jour du penser le système éducatif platonicien.

**Mots-clés :** Dialectique, Éducation, Émergence, Homme, Pédagogie, Reconnaissance.

### **Abstract :**

Encircled through the prism of kantian pedagogy, education with Plato transforms animality into humanity. It cultivates, civilizes and polishes the natural and rough ego. Through it, man gradually draws from himself, all the qualities which characterize his species. It is thus a guarantee of ontological emergence and of valorization of the ego in the oppositional dialectic of inter-subjectivity. More, it opens the perspective of a process of emergence and recognition centered on the human. And this, the modern pedagogue discovers through nature and the role of education, the management of standard deviations and the ends that bring to the day of thinking, the platonic educational system.

**Keywords:** Dialectic, Education, Emergence, Man, Pedagogy, Recognition.

### **Introduction**

L'éducation, comme l'a bien vu le *Traité de pédagogie* de Kant, transforme l'animalité en humanité. Elle cultive, civilise et polit le moi naturel et rugueux. Elle le délivre du monde clos des aspérités égocentriques pour l'ouvrir à l'univers infini de

l'altérité, de l'être avec et pour autrui. Elle est promesse d'une sortie de la minorité ontologique pour l'horizon culturel de la majorité. Mieux, elle s'offre, à la fois, comme un facteur d'épanouissement normatif et d'ascendance du sujet. Sans elle, les penchants brutaux de l'homme le détourneraient de sa destination, c'est-à-dire de l'humanité. Mais, par elle, il tire peu à peu de lui-même et par ses propres efforts, toutes les qualités qui caractérisent son espèce. Elle est, de ce fait, gage d'émergence ontologique et de valorisation du moi dans la dialectique oppositionnelle de l'intersubjectivité. Au milieu des avancées vertigineuses de notre civilisation économico-centrée, elle ouvre l'optique d'un processus d'émergence et de reconnaissance centré sur l'humain. Et cela, Platon l'avait parfaitement compris.

Mais comment l'éducation, telle que la présente le maître de l'Académie, peut-elle être facteur d'émergence et de reconnaissance, c'est-à-dire à la fois source d'épanouissement et de considération sociale ? La réponse à cette interrogation ne peut pas être immédiate. Elle requiert l'examen de quelques questions subsidiaires dont la chandelle illuminera la voie du penser. Ainsi, si la théorie platonicienne de l'éducation fait d'elle un facteur d'ascension et de notoriété individuelle, quel sens et quel rôle Platon donne-t-il à l'éducation ? Comment gérer les écarts-types entre les apprenants pour assurer à chacun son épanouissement ? Et à quelles finalités doit répondre cette gestion ?

En interrogeant ainsi l'éducation chez le plus célèbre des disciples de Socrate, on ne peut s'empêcher de le suivre dans une dialectique ascendante qui la dévoile comme une puissance de transformation progressive du sujet humain, comme une élévation de celui-ci vers l'Idée du bien. Aussi l'objectif de l'odyssée exégétique qui s'engage ici est-il de montrer que le système éducatif de Platon est un creuset d'émergence ontologique et de reconnaissance sociale, une institution holistique, c'est-à-dire à même de développer toutes les potentialités humaines en vue du bien ou du bonheur.

La quête de cet objectif suggère d'examiner, chez le Maître, la nature et le rôle de l'éducation, la gestion des écarts-types, et les finalités qui sont celles de son système éducatif. Elle susurre également de tenir en éveil l'étincelle vitale qui, à travers ce système, élève peu à peu l'apprenant des pesanteurs de son matin inaugural à la splendeur des qualités qui caractérisent son espèce.

## **1. NATURE ET RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LE CORPUS PLATONICIEN**

L'éducation, dans les dialogues de Platon, reste en deçà des attentes cognitives de l'esprit lorsqu'on l'appréhende dans l'optique d'une hétérogénéité avec l'ensemble de sa philosophie politique. Nous nous garderons d'une telle mutilation. Le point de départ du penser, ici, est la prémisse qui stipule que le système éducatif dont il s'agit est celui du projet politique de Platon, celui de la cité paradigme. Comme la cité parfaite décrite dans *La République* et dont il est appelé à former les citoyens, il est le meilleur possible. Et cette perfection se débusque tant dans son rôle que dans sa nature.

### ***1.1. L'éducation, une conversion de l'âme***

Pour Platon, l'éducation est l'art qui a pour but, « la conversion de l'âme, et qui recherche les moyens les plus aisés et les plus efficaces de l'opérer ; elle ne consiste pas à donner la vue à l'organe de l'âme, puisqu'il l'a déjà ; mais comme il est mal tourné et ne regarde pas où il faudrait, elle s'efforce de l'amener dans la bonne direction » (Platon, 1966, 518d). Fondamentalement, l'homme est un être d'inclinations. Sa nature biologique lui rappelle sans cesse qu'elle ne saurait être tenue en oubli. La psychanalyse freudienne l'a bien compris, elle qui, dans la vie psychique, privilégie la dynamique anémique du ça.

Mais à cette dynamique anarchique, le corps social oppose la règle et le réalisme de l'art de l'éducation. En d'autres termes, livrée à elle-même, la raison humaine s'assujettit aux désirs primaires et impérialistes du corps. Elle est mal tournée et ne regarde pas où il faut. Mais l'art de l'éducation s'efforce de la retourner et de l'amener dans la bonne direction.

L'art dont il s'agit ici n'est pas celui de notre superficialité linguistique dont le référent s'épuise dans l'identité étriquée et stéréotypée des beaux-arts comme la peinture et la poésie. On sait que Platon s'en défiait. Il est la *technè* des Grecs devenue. Il est l'ensemble des techniques, des méthodes, des approches, des procédés qui fondent le complexe enseignement-apprentissage-évaluation. Et parce qu'elles fondent le complexe enseignement-apprentissage-évaluation, ces techniques ne doivent pas être appliquées tardivement. Elles doivent, au contraire, être mobilisées au service de l'enfant dès que ses yeux s'ouvrent à la vie. Car, pense Platon (1966, 376c-377b), « le commencement, en toute chose, est ce qu'il y a de plus important, particulièrement pour

un être jeune et tendre (...). C'est surtout alors en effet qu'on le façonne et qu'il reçoit l'empreinte dont on veut le marquer ».

Mais si l'âme est mal tournée et doit être retournée par l'éducation, si elle ne regarde pas où il faut et doit être amenée dans la bonne direction, de quoi doit-elle être détournée, et quelle est la bonne direction à lui conseiller ? Par comparaison, émerger s'oppose à immerger. Si notre âme est immergée, dans quel fond mouvant se trouve-t-elle plongée, et vers quelle terre ferme faut-il la conduire ? Cette préoccupation conduit au rôle que Platon assigne à l'éducation.

### ***1.2. Le rôle de l'éducation : délivrer du vice pour conduire à la vertu***

La conversion qu'est l'éducation est une virevolte des ténèbres vers la lumière, une volte-face de ce qui naît vers l'être et ce qu'il y a de plus lumineux dans l'être, c'est-à-dire vers le bien. C'est le sens de la symbolique que véhicule l'allégorie de la caverne au livre VII de *La République*. Les prisonniers de la caverne sont assis les dos tournés à la lumière. Ils ont les mains, les pieds et les cous liés de sorte qu'ils ne peuvent voir que les ombres qui défilent sur la paroi interne de cette sombre demeure. Et c'est par l'action libératrice de la philosophie que les chaînes d'un de ces infortunés tombent, qu'il se retourne, voit la lumière du jour et est amené à contempler le soleil.

Établissant une analogie entre ce prisonnier libéré et le philosophe, le *Phédon* note que quand la philosophie a pris possession de son âme, cette dernière était contrainte de voir les réalités à travers les barreaux d'une prison constituée par son corps, au lieu de le faire par ses propres moyens et à travers elle-même, et elle se vautrait dans une ignorance absolue. Mais afin de l'affranchir de cette ignorance, « elle la conseille avec douceur, elle entreprend de la délier. Tout n'est qu'illusion, lui dit-elle, dans l'étude qui se fait par le moyen des yeux, tout n'est qu'illusion aussi dans celle qui se fait par le moyen des oreilles et des autres sens » (Platon, 1969, 82D-83A).

Mieux, elle ne fait pas que la conseiller. Elle la persuade de se dégager des sens « dans la mesure où leur usage n'est pas nécessaire, elle l'exhorte à se recueillir, à se concentrer sur elle-même » (Platon, 1969, 82D-83A). Si, en revanche, l'âme envisage par d'autres moyens que cette pensée un objet, quel qu'il soit, qui change avec les conditions de son existence, elle « la persuade de ne le tenir pour vrai en aucune façon » (Platon, 1969, 82D-83A).

Il ne faut, cependant, pas s'imaginer que la faculté d'apprendre est un don du libérateur. Il ne faut pas non plus penser qu'elle est l'apanage de quelques privilégiés. Elle est, plutôt et par nature, en chaque homme. Platon précise que

chacun possède la faculté d'apprendre et l'organe destiné à cet usage, et que, semblable à des yeux qui ne pourraient se tourner qu'avec le corps tout entier des ténèbres vers la lumière, cet organe doit aussi se détourner avec l'âme tout entière de ce qui naît, jusqu'à ce qu'il devienne capable de supporter la vue de l'être et de ce qu'il y a de plus lumineux dans l'être ; et cela nous l'appelons le bien (Platon, 1966, 518d).

Avec cette précision, non seulement il montre que tous les hommes sont capables de connaître, mais aussi il indique ce vers quoi l'âme doit être tournée, et qui n'est autre que le bien. Seulement, le bien n'est pas à l'abri de la corruption. « Les mauvaises compagnies corrompent les bonnes mœurs », prévient la sagesse divine (*La Bible*, 1 Corinthiens 15 : 3). On comprend, dès lors pourquoi la fin du livre VII de *La République* souligne que les philosophes qui entreprendront la réforme de l'État relègueront à la campagne tous les citoyens qui seront au-dessus de dix ans, et ayant soustrait de cette manière les enfants à l'influence de leurs mœurs, « ils les élèveront selon leurs propres mœurs et leurs propres principes » (Platon, 1966, 541a).

Le souci d'une éducation opérationnelle, à même d'inhiber les tendances vicieuses au profit de la vertu et du bien l'amène, en effet, à amputer la cité existante de ses membres forgés par une tradition relâchée qui a semé en eux les germes transmissibles de la corruption. Comme un verger vieilli et improductif que l'on recèpe, il entend élaguer l'arbre social pour que montent de jeunes pousses pures de toutes souillures. Il veut que les adultes qui ont goûté au mal et en sont des vecteurs naturels soient tenus loin des enfants pour que ceux-ci, à l'abri de leur influence pernicieuse, ne connaissent que le bien et ne pratiquent que le bien. Ainsi, préserver du mal pour que règne le bien, tel est aux yeux de Socrate, et partant de Platon, le rôle de l'éducation

Quand donc, dans une communication inédite, A. Dibi peut dire : « Émerger dit un acte, celui d'aller vers l'autre de soi en laissant sa vérité intérieure éclore, jaillir hors de soi », ou encore : « Émerger ne peut être que tension vers le bien. Le bien est le principe même de l'émergence », il évoque bien le Socrate de Platon. En cela, il rappelle et accrédite une publication que nous lui avons consacrée en 2011 sous le titre : « Augustin Dibi ou le Socrate de Cocody » (D. Soro, 2011, p. 87). La métempsychose

pythagoricienne prônait le retour à la vie de ceux qui ne sont plus. S'il est exagéré de voir en Dibi la réincarnation de Socrate, on ne peut cependant occulter les nombreuses similitudes qui le lient à ce penseur atypique de l'Antiquité grecque.

Mais refermons cette parenthèse que le devoir de reconnaissance à un maître modèle nous a fait ouvrir, peut-être inopportunément. Et en la refermant, revenons à Platon pour dire que la vue de l'être et de ce qu'il y a de plus lumineux dans l'être, et qui est ce que l'on appelle la connaissance n'est pas extérieure à l'âme humaine. Comme la faculté dont elle procède, elle est une de ses déterminations innées. Elle est, par nature, en chacun de nous. C'est ce que tente de faire comprendre Socrate à Glaucon :

L'éducation n'est pas telle que la présentent certains de ceux qui s'en font les hérauts. Ils affirment, n'est-ce pas, que la connaissance n'est pas dans l'âme et qu'eux l'y introduisent, comme s'ils introduisaient la vision dans des yeux aveugles (...). Mais (...) cette puissance réside dans l'âme de chacun, ainsi que l'instrument grâce auquel chacun peut apprendre (Platon, 1966, 518b-519a).

Le rôle de l'éducation n'est donc pas de féconder l'esprit de valeurs qui lui sont extérieures, mais de l'accoucher de qualités qui sont en lui et de leur assurer l'éclosion ou le jaillissement que leur matin inaugural porte en soi. L'exemple bien connu de l'esclave de Menon en donne une preuve suffisante. Et si la connaissance est une "reconnaissance", c'est-à-dire une réminiscence, par laquelle chacun peut éclore à la vérité de son être, il convient de noter que, pour Platon, cet être varie en fonction des aptitudes naturelles de chacun, et que l'éducation doit être adaptée à chaque naturel.

## **2. LA GESTION DES ÉCARTS-TYPES : LE RESPECT DES NATURELS DANS L'ÉDUCATION**

Une des notions essentielles de la pédagogie moderne est celle de l'écart-type. Le référent de ce concept mérite, avant tout, d'être souligné. Méritent aussi d'être relevés tant son origine et ses champs d'application que sa gestion, avant le terme, dans le système éducatif de Platon.

### ***2.1. La quiddité des écarts-types***

L'écart-type est une notion mathématique inventée au XIX<sup>e</sup> siècle à la faveur du développement de la statistique au Royaume-Uni. Employé pour la première fois par Karl Pearson en 1893 devant la *Royal Society*, il est défini en probabilités comme une mesure de

la dispersion d'une variable aléatoire, et en statistique comme une mesure de dispersion de données (A. De Moivre, 2008).

En pédagogie, comme le souligne *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (D. Leclercq, 2005), l'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus il est faible, plus les valeurs sont regroupées autour de la moyenne et plus la population est homogène. Par exemple pour la répartition des notes d'une classe, plus l'écart type est faible, plus la classe est homogène. À l'inverse, s'il est plus important, les notes sont moins resserrées. Dans le cas d'une notation de 0 à 20, l'écart type est 0 si toutes les notes sont identiques. Il est souvent associé à l'évaluation diagnostique permettant de cerner des prérequis, de détecter des aptitudes et des compétences en vue de proposer une remédiation adaptée, de déterminer des contenus pédagogiques ou d'opérer une sélection.

Dans le système éducatif de Platon, l'écart-type n'est pas quantitatif, mais qualitatif. La contingence d'une notation n'est pas suffisante pour le traduire. Il est antérieur à toute notation. Il est ontologique. Il traduit une différence de races ou de naturels. La différence entre le philosophe et le gardien de la cité ou entre le gardien de la cité et le producteur, par exemple, n'est pas une différence de degré. Elle est, avant tout, une différence de nature. Et c'est sous sa dictée que le nomothète et le pédotribe platoniciens identifient, parmi les enfants en bas âge, ceux que la nature destine à devenir gardiens de la cité ; et parmi les gardiens de la cité, ceux qu'elle destine aux magistratures de la cité ; d'où le phénomène de castes ou de classes sociales étanches chez Platon ; d'où aussi celui des inégalités sociales dont sa philosophie reste pétrie.

## ***2.2. La réalité des inégalités sociales***

On sépare malaisément la théorie éducative de Platon de sa doctrine des inégalités naturelles. Pour lui, en effet, certaines personnes sont de race d'or, d'autres d'argent, d'autres de fer, et d'autres encore de bronze. Les premières ont des qualités excellentes et supérieures, celles qui tiennent le deuxième rang ont des qualités auxiliaires ou moyennes, tandis que celles du troisième et du quatrième rang n'ont que des qualités inférieures.

Élaborant un mensonge d'État supposé noble, nécessaire, et destiné à forger l'esprit patriotique chez les enfants, le législateur se propose de leur inculquer cette inégalité par ce dogme : « Vous qui faites partie de la cité, vous êtes tous frères [...], mais le dieu, en

modelant ceux d'entre vous qui sont aptes à gouverner, a mêlé de l'or à leur genèse ; c'est la raison pour laquelle ils sont les plus précieux. Pour ceux qui sont aptes à devenir auxiliaires, il a mêlé de l'argent, et pour ceux qui seront le reste des cultivateurs et des artisans, il a mêlé du fer et du bronze » (Platon, 1966, 414d-415d).

Cette conception de la nature humaine, qui évoque le mythe hésiodique des cinq races dans *Les Travaux et les jours*, est une tentative de justification des inégalités sociales par le droit naturel. Elle montre que les hommes ont des métaux dans leur composition et qu'ils sont naturellement divisés en trois races déterminées par ces métaux qui sont l'or, l'argent, le bronze et le fer. Les hommes ayant reçu de l'or dans leur composition seront philosophes ; ceux d'argent seront gardiens ; et enfin, ceux d'airain ou de fer se verront affectés aux tâches manuelles.

De ces différentes races humaines, Platon aboutit à trois naturels : le « naturel philosophe » (Platon, 1966, 375d-376c) qui dérive de la race d'or et dont procède la classe des plus excellents ; le naturel des gardiens de la cité induit par la race d'argent ; et le naturel des producteurs, participant du bronze et du fer. Et si le système éducatif de Platon justifie les inégalités naturelles, c'est parce que l'éducation est une puissance d'éclosion de l'intériorité dans une dynamique de verticalité ; c'est parce que le rôle de l'éducation est de porter au jour de la perfection le magma indifférencié des déterminations brutes et primaires de notre individualité.

Les cycles, les programmes et les méthodes d'enseignement favorisent l'éclosion ou l'émergence de ces races selon leurs aptitudes naturelles. Les trois cycles du système éducatif platonicien que sont l'éducation de la petite enfance, l'éducation des gardiens de la cité et l'éducation des philosophes-rois ainsi que leurs programmes de formation jouent bien leurs rôles dans cette éclosion. Les livres II, III, IV, V, VI et VII de *La République* sont sans équivoque sur cet aspect. La gymnastique et la musique forment à la fois l'esprit et le corps du petit enfant. L'arithmétique, la géométrie, la stéréométrie et l'astronomie forment les gardiens de la cité à l'art militaire. La dialectique forme les philosophes-rois pour la gouvernance de la cité. Ce sont donc des cycles et des programmes adaptés aux aptitudes naturelles de chaque apprenant.

Mais Platon n'est pas dupe. Il sait qu'à des programmes adaptés, il faut une méthode pédagogique adaptée. Et cette méthode adaptée à chaque naturel n'est autre que la maïeutique socratique, précurseur de la méthode active.

### ***2.3. La maïeutique socratique, précurseur de la méthode active***

La méthode pédagogique de Socrate, on le sait depuis le *Théétète* (Platon, 2008), est celle qu'il a héritée de Phénarète sa mère, sage-femme de talent, et qui a reçu le nom de maïeutique. La force de cette méthode, c'est sa flexibilité, c'est son aptitude à discerner les besoins didactiques de chaque apprenant et à leur apporter les solutions requises. Dans son Introduction au *Lysis* de Platon, Émile Chambry décrit remarquablement cette méthode. Socrate, observe-t-il :

C'est toujours le philosophe qui s'intéresse à la jeunesse, parce que c'est en elle qu'il faut jeter des semences de sagesse et de vertu. Il aime les jeunes gens, et les jeunes gens aiment à l'entendre, le retiennent au passage, et s'empressent pour l'écouter. Il entre dans leurs affaires et dans leurs sentiments, il se prête complaisamment à leurs désirs ; mais il poursuit partout et toujours son but, qui est de l'instruire dans la philosophie. Par des questions habilement choisies, par des exemples pris dans la vie familière, il les force à réfléchir et à découvrir eux-mêmes la vérité, ou tout au moins il les associe à ses recherches, leur fait contrôler ses idées, éveille la curiosité de leur esprit et leur fait leur part de responsabilité dans la conduite et la Conclusion de la dispute. Il connaît et pénètre vite chaque esprit, et il accommode la discussion au caractère de chacun de ses interlocuteurs. Il lit sur leur visage l'effet de ses paroles, et réveille l'attention par les tours les plus variés ; c'est ainsi qu'il s'interrompt, tantôt pour exprimer sa joie d'avoir trouvé la solution cherchée, tantôt pour marquer ses craintes d'être tombé dans l'erreur. C'est un incomparable accoucheur d'esprits (E. Chambry, 1967, p. 311).

Henri Marion distingue dans cette méthode deux choses essentielles : « Il y a (écrit-il) deux choses dans la méthode authentique de Socrate, telle que l'histoire nous la montre : la forme, qui est l'interrogation familière, le fond, qui est la maïeutique, c'est-à-dire l'accouchement des esprits, les esprits, selon Socrate, portant en eux, sans le savoir, la vérité » (H. Marion, 1883, p. 481-505). À travers cette distinction, il laisse voir que ce texte, à lui seul, est un véritable condensé. C'est une admirable synthèse d'un ensemble de productions sur ce que les pédagogues appellent, aujourd'hui, la méthode active.

La certitude que l'esprit de l'apprenant n'est pas une page vierge sur laquelle le maître vient imprimer le savoir, qui contraste avec le principe majeur de la méthode magistrale selon lequel "l'instructeur sait ; l'apprenant ne sait pas", y est manifeste. S'y trouve aussi manifeste l'exigence que l'enseignant se comporte en animateur de groupe ou en conducteur de la recherche, qu'il permette à chacun de s'exprimer et prenne les

décisions requises pour surmonter les difficultés rencontrées, qu'il soit une personne-ressource qui aide les participants à exprimer leurs besoins et y remédie. Ce texte est ainsi la forme anticipée des principes essentiels de la méthode active que s'efforcent de privilégier *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* de Robert Mager et *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* de Daniel Hameline.

Évoquant ces principes, Christian Puren note qu'une part de plus en plus grande est faite aujourd'hui à l'apprenant et à ses stratégies individuelles d'apprentissage, que la méthode active est reliée « aux thèmes très actuels de centration sur l'apprenant, d'autonomisation des élèves, de différenciation pédagogique », et qu'ainsi, elle « continuera de toute évidence à jouer un rôle majeur en didactique scolaire » (C. Puren, <http://www.christianpuren.com>). Victor Host ne se contente pas de rapprocher, par leurs principes, la maïeutique et la méthode active, il les identifie. Pour lui, « la pédagogie sera qualifiée d'active lorsque le maître prend en compte les intérêts et le développement des enfants en s'appuyant sur le dialogue orienté constamment par l'objectif à atteindre grâce à une maïeutique socratique » (V. Host, p. 102-110).

Dans la maïeutique socratique, en effet, il y a une symbolique qui la rapproche fortement de la méthode active. Incomparable accoucheur des esprits, Socrate force les jeunes à réfléchir et à découvrir par eux-mêmes la vérité. Il lit sur leur visage l'effet de ses paroles, et réveille leur attention par les tours les plus variés. Henri Marion fait de cet éveil de l'esprit l'essentiel de la méthode active. Sans réserve, il affirme : « Il n'y a qu'une méthode digne de ce nom, c'est *la méthode active*. J'appelle ainsi celle qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort propre pour assurer sa croissance normale et sa belle venue » (H. Marion, 1883, p. 481-505).

Le point de départ de cette réflexion de Marion, c'est la méthode magistrale qui auréole le maître de tous les attributs positifs, et pose l'apprenant comme un simple réceptacle de savoirs, comme un ignorant à qui il suffit de mémoriser, par la répétition, les cours reçus. Pour lui, l'effort est ce qui fortifie, et on ne saurait séparer la dynamique de l'apprentissage de la nécessité de l'effort. C'est pourquoi, en admirateur de Malebranche, il écrit : « Pour gagner la vie de l'esprit, dit Malebranche, il faut travailler

de l'esprit. Ceux qui ne gagnent pas à la sueur de leur front le pain de l'âme n'en connaîtront jamais la saveur ». (H. Marion, 1883, p. 481-505).

Au cœur de la méthode active, comme au cœur de la maïeutique socratique, se trouve donc l'action. L'apprenant est un être proactif. Il construit, lui-même, ses connaissances au cours de ses expériences, et interagit avec son environnement. Le schéma du complexe enseignement-apprentissage n'est plus celui de l'émetteur et du récepteur, celui de la transmission et de la réception du savoir. Dans ce dernier, la transmission reste sans possibilité de retour sur le degré d'appropriation et risque de générer l'incompréhension, le désintérêt et la passivité des apprenants.

Dans la méthode active, en revanche, l'apprentissage se définit comme un processus actif de construction des connaissances. L'apprenant devient co-acteur de sa formation. Il co-construit avec le formateur, les pairs et les autres membres du corps social. C'est pourquoi, dit Marion, « agir et faire, voilà le secret et, en même temps, le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement ». (H. Marion, 1883, p. 481-505). Et comme s'il devait encore s'en expliquer, il ajoute : « Le contraire de la méthode qui fait agir, n'est-ce pas celle qui laisse ou qui rend inerte ? Mais qu'est-il de pis dans l'enseignement que d'engourdir et d'immobiliser, que d'éteindre la flamme de l'intelligence ? » (H. Marion, 1883, p. 481-505).

En outre, comme Socrate qui réveille l'attention des apprenants « par les tours les plus variés » et qui ne se laisse pas détourner de son objectif, la pédagogie de la méthode active se défie de la routine aux pratiques stériles, et de l'oubli des objectifs qui déroutent. De même, il se garde du questionnement qui ignore la discipline des synthèses récapitulatives et des traces écrites qui fortifient et restaurent la mémoire. La méthode active la force à remplir ces deux conditions : « Deux conditions contraires, mais également nécessaires, de l'enseignement, comme tel, sont la variété qui l'assaisonne et une suffisante continuité, sans laquelle il ne laisse point de traces. La méthode active force, pour ainsi dire, celui qui la pratique à remplir ces deux conditions » (H. Marion, 1883, p. 481-505).

Dire de telles choses de la méthode active, c'est les dire de la maïeutique socratique dont elle est la forme moderne. La maïeutique socratique est donc une méthode pédagogique au service de l'apprenant. Elle s'accommode de sa réalité pour le faire

éclore au jour de son ipséité. Elle le libère et l'épanouit de son épanouissement téléologique ou ontologique. Elle le fait vivre tout en faisant vivre le maître. Avec elle, le professeur vit et fait vivre sa classe. Mais si vivre et faire vivre est une caractéristique déterminante de la pédagogie et du système éducatif platoniciens, à quelles fins se structure ce système ?

### **3. LES FINALITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE PLATON**

Un système éducatif est un ensemble d'institutions, de pratiques, de méthodes et de procédés destinés à former des individus en développant et en épanouissant leurs personnalités. C'est une organisation dont le but est de développer, chez les apprenants, certaines aptitudes, certaines connaissances ou une forme définie de culture. Cela est valable pour le système éducatif de Platon. Il a ses buts, ses finalités et ses structures que les sciences cognitives permettent, aujourd'hui, de mieux appréhender.

#### ***3.1. Les finalités de l'éducation à la lumière des sciences cognitives***

Comme une surface réfléchissante, les sciences cognitives renvoient à l'histoire de l'enseignement, une image d'elle-même. Dans leur prisme, celle-ci se découvre, s'admire et se saisit sous des traits qu'elle a toujours portés mais qu'elle était incapable de déchiffrer sans leur chandelle. Ces sciences ont, en effet, favorisé l'apparition de concepts nouveaux qui ont fait passer plusieurs réalités éducatives de l'empirisme à l'intelligibilité discursive, tels que les courants, les approches et les méthodes pédagogiques.

Les courants pédagogiques sont des théories de l'apprentissage fondées sur des conceptions du complexe enseignement-apprentissage-évaluation, et impliquant des approches et des méthodes spécifiques. Les plus connus sont le behaviorisme de J. B. Watson (1913) et de B. F. Skinner (1938), le cognitivisme de R. M. Gagné (1976) et J. Tardif (1992), le constructivisme de J. Piaget (2008) et le socioconstructivisme de L. S. Vygots (1985).

Une approche pédagogique est une organisation opératoire des contenus, des formes et des techniques d'enseignement. Les approches pédagogiques les plus connues, sont l'enseignement ou la pédagogie par notions et textes, les programmes ou la pédagogie par objectifs (PPO) avec *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* (1971) de Mager, la formation par compétences (FPC) avec *Réussir la formation par*

*compétences* (2005) de François Lasnier, et l'approche par compétences (APC) avec *L'approche par compétence : définition et principes* (2012) de Tarek Ghazel.

Quant à la méthode pédagogique, elle est plus restrictive et plus précise. De façon générale, observe Christian Puren, une méthode est un ensemble de procédés utilisés en vue d'obtenir un résultat. Dans l'enseignement, elle est un cheminement logique qu'emprunte l'esprit pour atteindre la connaissance. Ainsi, une méthode pédagogique est un ensemble de procédés adoptés par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage ou atteindre des objectifs définis.

Il existe plusieurs méthodes pédagogiques dont trois principales : la méthode didactique ou magistrale, la méthode participative et la méthode active vue plus haut. L'approche pédagogique utilisée par Socrate est la dialectique. Quant à sa méthode, elle est, comme l'ont souligné Henri Marion, Victor Host et Christian Puren, la maïeutique dont la méthode active traduit, aujourd'hui, les admirables et silencieuses avancées.

Si le système éducatif de Platon est celui où s'allient, avant les termes, courants, approche et méthodes pédagogiques, il est aussi celui où s'exprime la quête d'objectifs, de buts ou de finalités. Et ces finalités, une lecture attentive des dialogues du maître de l'Académie les laisse déceler dans les linéaments d'une taxonomie de quatre types.

### ***3.2. Typologie des finalités de l'éducation chez Platon***

L'éducation de la petite enfance, celle des gardiens de la cité, et celle des philosophes-rois constitue, on l'a vu, les trois cycles du système éducatif de Platon. Chacun de ces cycles a son programme et ses matières d'enseignement, mais aussi et surtout ses objectifs, ses buts et ses finalités.

Dans l'enseignement, objectifs, buts et finalités relèvent du même registre sémantique. Leurs référents sont quasi identiques et ne se distinguent que par le discriminant de la hiérarchie. Car, comme le montre *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* de R. F. Mager, d'une finalité, procèdent des buts et des objectifs, qui peuvent être généraux ou spécifiques.

Une finalité est un énoncé général traduisant une philosophie ou une conception de l'existence. Elle est définie par l'autorité politique et transmet une intention philosophique ou politique à long terme. Un but est aussi un énoncé général, mais il est émis par le commanditaire de la formation en rapport avec les programmes d'enseignement. Il

indique ce que vise un programme de formation donné. L'objectif, quant à lui, est un énoncé spécifique qui décrit ce vers quoi s'oriente tel ou tel apprentissage.

La finalité du système éducatif de Platon est de former les citoyens en fonction de leur naturel pour les intégrer aux classes sociales auxquelles les prédestinent leurs naturels, et de les maintenir dans leurs classes pour que règnent la justice sociale, le bien et le bonheur. Persuadé que « chacun possède la faculté d'apprendre et l'organe destiné à cet usage » (Platon, 1966, 518c- 519c), Platon souligne que l'éducation n'a d'autre but que de bien orienter cette faculté, que de la tourner vers l'idée du bien, vers le bien lui-même. En vue de cette finalité, le nomothète de *La République* assigne à chaque cycle de formation un programme et des buts bien définis.

Dans le premier cycle de l'éducation, Platon part du principe du respect des naturels. Il ne s'agit pas de transformer les individus, mais de les conformer au mieux à leurs naturels. Il s'agit de conduire chacun à la plénitude téléologique de son être. Le livre II de *La République* (376c-377b) précise que les enfants débiteront leur cursus de formation par la gymnastique et la musique, et que celles-ci, tout en assurant le développement harmonieux du corps et de l'âme, cultiveront leurs qualités natives.

Le but essentiel de l'éducation, à ce niveau, est la sélection et la formation sans discrimination sexuelle des enfants témoignant du naturel d'argent aux études menant aux fonctions de gardiens de la cité. Et parce qu'il faut former hommes et femmes du même naturel aux mêmes tâches, il faut un programme conséquent : « Si donc nous exigeons des femmes les mêmes services que des hommes nous devons les former aux mêmes disciplines » (Platon, 1966, 451e -452d), dit Socrate à Glaucon.

Si le premier cycle vise à cultiver les qualités natives des enfants et à les préparer à affronter le second cycle de la formation, celui-ci est, lui aussi, une propédeutique. Il est une préparation à la dialectique. Et parce qu'il prépare à la dialectique, ce cycle repose sur une série de six sciences, à savoir la science des nombres ou l'arithmétique, la géométrie ou science des figures planes, la science des solides ou stéréométrie, la science des solides en mouvement ou astronomie, et la musique, non pas la musique vulgaire qui, purifiée, a constitué avec la gymnastique les premières disciplines du cursus de formation, mais la musique proprement dite, la musique scientifique.

Avec ces sciences, il s'agit de former l'esprit. Il s'agit de le conduire à « la connaissance de ce qui est toujours et non de ce qui naît et périt » (Platon, 1966, 527a-527e), à ce qui « attire l'âme vers la vérité, et développe en elle cet esprit philosophique qui élève vers les choses d'en haut les regards que nous abaissons à tort vers les choses d'ici-bas » (Platon, 1966, 527a-527e). Ainsi le but du deuxième cycle est la formation scientifique des gardiens de la cité, et au-delà d'elle, la détection de naturels philosophes ou de jeunes vertueux à même de devenir philosophes-rois. La vertu ici est déterminante. Elle constitue, pour la formation des adolescents, le but premier. Dans le *Lachès*, Socrate précise bien que le but de l'éducation est de mettre la vertu dans l'âme des jeunes gens (Platon, 2008, 184c-184e).

Au terme de ce cycle, tout comme au terme du premier, les meilleurs apprenants sont sélectionnés pour le troisième cycle. Ces meilleurs que Platon appelle les sujets d'élite, on les reconnaîtra à leur fermeté, à leur vaillance, à leur goût de l'effort physique et intellectuel, mais aussi à leur beauté.

Dans ce cycle, ces sujets d'élite se livreront à une étude synoptique et approfondie des sciences antérieurement étudiées. Cet enseignement sera, autant que possible, exempt de contrainte, « parce que l'homme libre ne doit rien apprendre en esclave » (Platon, 1966, 536a-537a). Seulement, tous les sujets ne sont pas d'élite, et l'éducateur doit faire preuve de vigilance. Ainsi, lorsque les élèves auront atteint l'âge de vingt ans (Platon, 1966, 537a-538a) on écartera impitoyablement tous les talents bâtards, tous les naturels boiteux qui s'adonnent indignement à la philosophie et la déshonorent.

Au seuil de la trentième année, ceux qui se seront distingués tant par la sûreté de leur jugement que par la vivacité de leur intelligence, se consacreront à la dialectique. Ils y consacreront cinq ans, puis, passant de la théorie à l'action, ils exerceront pendant « quinze ans » (Platon, 1966, 539e-540e) et à titre de stage pratique les grandes magistratures politiques de l'État.

À cinquante ans, ayant complété leur expérience des choses divines par celle des choses humaines, ils gouverneront à tour de rôle. « Quand ils auront contemplé le bien en soi, ils s'en serviront comme d'un modèle pour régler la cité, les particuliers et leur personne, chacun à son tour, pendant le reste de leur vie » (Platon, 1966, 539e-540e). Mais, dans leurs intervalles de liberté, ils continueront à cultiver la philosophie, jusqu'à

l'heure où, après avoir désigné leurs successeurs, « ils iront habiter les îles des Bienheureux » (Platon, 1966, 539e-540e). La cité leur élèvera de superbes tombeaux et, par des sacrifices publics, les honorera à titre de génies tutélaires et divins.

Dans le troisième cycle donc, le but de l'éducation est de mettre à la disposition de la cité des philosophes-rois qui connaissent le bien et qui peuvent la gouverner en se conformant au bien. Il est de conduire chacun et l'ensemble du corps social à la justice, au bien, au bonheur. Si le règne de Kronos, que décrit le *Politique* (269a-272d) comme un âge d'or, n'est plus et ne plus être, l'éducation est ce qui en indique l'horizon et la voie.

### **Conclusion**

L'éducation, dans la philosophie de Platon, apparaît comme un puissant moyen au service du savoir, de la vertu et du bien. De cycle en cycle, de degré en degré, elle élève l'âme des ténèbres à la lumière, des apparences sensibles et trompeuses aux réalités en soi, au plus excellent de tous les êtres, c'est-à-dire, à l'idée du bien.

Le premier cycle, avec la gymnastique et la musique, fortifie l'harmonie du corps et de l'esprit. Les sciences préparatoires du second cycle préparent l'âme de l'apprenant aux opérations mentales les plus simples et les plus courantes. L'étude synoptique et approfondie de ces sciences, au troisième cycle, l'élève aux principes intelligibles des choses et le prépare, par là, à la dialectique. La dialectique l'amène à contempler les idées et particulièrement l'idée la plus haute, l'idée du bien dont procèdent toutes choses.

L'éducation, chez Platon, s'offre ainsi comme un facteur d'ascendance et d'épanouissement du sujet. S'inscrivant dans cette optique, Emmanuel Kant a relevé qu'elle transforme l'animalité en humanité ; qu'elle cultive, civilise, polit le moi naturel et rugueux. En fait, sans l'éducation, les penchants brutaux de l'homme le détourneraient de sa destination, c'est-à-dire de l'humanité. Mais, par elle, il tire de lui-même toutes les qualités qui caractérisent son espèce.

Elle ouvre ainsi aux consciences dominées de notre civilisation centrée sur la science, la technique et l'économie, l'optique d'un processus d'émergence et de reconnaissance centré sur l'humain. Elle est, promesse d'émergence et de valorisation du moi dans la dialectique oppositionnelle de l'intersubjectivité. Elle est socle d'émergence et de reconnaissance anthropocentriques.

L'odyssée exégétique qui l'a décelée comme élévation progressive de l'homme vers le bien, l'a aussi saisie comme source d'émergence ontologique et de reconnaissance sociale ; et cela, non seulement à travers la nature et le rôle que Platon lui confère, mais également à travers la gestion des écarts-types, et les finalités qu'il lui assigne.

### **Références bibliographiques**

CHAMBRY Émile, 1967, « Introduction au Lysis », PLATON, Les premiers dialogues : Second Alcibiade, Hippias mineur, Premier Alcibiade, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion, trad. Émile Chambry, Paris, GF.

DE MOIVRE Abraham, 2008, *The doctrine of chances*, Kessinger, LLC.

GAGNÉ Robert Mills, 1976, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, trad. R. Brien et R. Paquin, Montréal : H.R.W.

GHAZEL Tarek, 2012, *L'approche par compétence : définition et principes*, eklablog, en ligne, 3 janvier 2012. <http://tarekghazel.ek.la>.

KANT Emmanuel, 2015, *Traité de pédagogie*, trad. Jules Barni, Paris, Éditions Auguste Durand.

HAMELINE Daniel, 1979, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, ESF.

HOST Victor, 1978, « Place des procédures d'apprentissages "spontanées" dans la formation scientifique », *Revue française de pédagogie*, Année 1978, Volume 45, Numéro 1, p. 102-110.

LASNIER François 2005, *Réussir la formation par compétences*, Chamonix, Éditions Guérin.

LECLERCQ Dieudonné (dir.), 1998, *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Bruxelles, Éditions Mardaga.

MAGER Robert Frank, 1971, *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, trad. et adapté par G. Décote, Paris, Gauthier-Villars.

MARION Henri, 1883, « Leçon d'ouverture au cours sur la Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 6 février 1883 », *Revue pédagogique*, t.1, p. 481-505.

PIAGET Jean, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET Jean, 2008, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Folio essais.

PIAGET Jean, 1998, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob.

PLATON, 2008, *Lachès, PLATON : Œuvres complètes*, trad. Luc Brisson, Paris, Éditions Flammarion.

PLATON, 1966, *Premier Alcibiade*, trad. Émile Chambry, Paris, GF.

PLATON, 2008, *Politique, PLATON : Œuvres complètes*, trad. Luc Brisson, Paris, Éditions Flammarion.

PLATON, 1969, *Phédon*, trad. Paul Vicaire, Paris, Les Belles Lettres.

PLATON, 1966, *La République*, trad. Robert Baccou, Paris, GF.

PUREN Christian, « La méthode active dans l'enseignement scolaire des langues », Séminaire « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Bibliothèque de travail document 007, Dossier n° 2 – Annexe 4, in <http://www.christianpuren.com>.

SKINNER, Burrhus Frederic Skinner, 1958, « Teaching machines ». *Science* 128 (967-77), 137-58.

SKINNER, Burrhus Frederic Skinner, 1938, *The behavior of organisms: an experimental analysis*, New-York, Appleton-Century-Crofts.

SORO Donisongui, 2011, « Augustin DIBI ou le Socrate de Cocody », *Annales philosophiques de l'UCAO*, N° 6, Année 2011, ISSN 1810-5394, publié sous le titre « *Hommage à un Maître : Augustin DIBI, une figure vivante de la pensée pensante* », Abidjan, pages 87-108.

TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1985, *Pensée et langage*, trad. François Sève, Paris, Éditions Sociales.

WATSON John Broadus, 1913, « Psychology as the behaviorist views it », *Psychological Review*, 20, p. 158-177. Traduction française par L. Ferrand.